

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JANGA ALICE NISONA

REPRÉSENTATION DU GENRE DANS LES POLITIQUES ET
PROGRAMMES DE L'ANIMATION DES STRUCTURES ÉDUCATIVES DE
LA VILLE DE KINSHASA

MARS 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

DÉDICACE

À mes trois filles, Paola, Josépha et Audrey,

à ma petite fille Alicia,

vous êtes ma joie de vivre

À la famille Ntieti pour tout ce qu'ils sont et ce qu'ils représentent pour moi.

TABLE DE MATIÈRES

	Pages
DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IX
RÉSUMÉ	X
PREMIER CHAPITRE.....	1
1. PROBLÉMATIQUE	1
1.1. INTRODUCTION A LA PROBLÉMATIQUE	1
1.2. IDENTIFICATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	5
1.3. SITUATION DE L'EMPLOYÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF	6
1.4. ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE, SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL	6
1.5. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE ET UNIVERSITAIRE	7
1.6. IMPORTANCE DE LA RECHERCHE.....	9
1.7. SUR LE PLAN SCIENTIFIQUE.....	9
1.8. SUR LE PLAN SOCIAL.....	10
1.9. QUESTION DE RECHERCHE.....	10
1.10. OBJECTIF DE RECHERCHE	11
1.11. DELIMITATION DE LA RECHERCHE	11
DEUXIÈME CHAPITRE	13
2. CADRE CONCEPTUEL.....	13
2.1 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	13
2.1.1. Définitions de la notion de représentation sociale	14
2.1.2. Les fonctions des représentations sociales.....	16
2.2 LE GENRE	17
2.3 LA MIXITÉ	19
TROISIÈME CHAPITRE.....	26
3. MÉTHODOLOGIE	26

3.1.	TYPE DE RECHERCHE.....	26
3.1.1	Approche qualitative.....	26
3.1.2	Étude de cas.....	28
3.2.	LA POPULATION À L'ÉTUDE.....	29
3.2.1.	LA FONCTION.....	30
3.2.2.	LE GRADE.....	30
3.3.	L'ÉCHANTILLONNAGE.....	31
3.4.	LES INSTRUMENTS DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	32
3.4.1.	LA PRÉ-ENQUÊTE.....	33
3.4.2.	LES ENTRETIENS.....	33
3.4.2.1.	LES ENTRETIENS COLLECTIFS.....	35
3.4.2.2.	LES ENTRETIENS INDIVIDUELS.....	37
3.4.3.	LES ENREGISTREMENTS.....	38
3.5.	LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	39
	TABLEAU 1.....	39
	CALENDRIER DES RENCONTRES.....	39
3.5.1.	LA PRISE DE CONTACT.....	39
3.5.2.	LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....	40
3.5.3.	LE PROTOCOLE DES QUESTIONS.....	42
3.6.	LE DÉROULEMENT DES ENTRETIENS.....	43
3.7.	LA SATURATION DES DONNÉES.....	45
3.8.	TRANSCRIPTION DES DONNÉES.....	45
3.9.	LE PROCESSUS DE TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	45
3.10.	LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	47
	QUATRIÈME CHAPITRE.....	48
4.	ANALYSE, INTERPRÉTATION ET RÉSULTATS.....	48
4.1.	LES REPRÉSENTATIONS SELON LE GENRE ET LA MIXITÉ.....	48
4.1.1.	LES DONNÉES ISSUES DES ENTRETIENS SUR LA REPRÉSENTATION SELON LE GENRE ET LA MIXITÉ.....	49
4.1.2.	RÉSULTATS DES DONNÉES RELATIVES AUX REPRÉSENTATIONS SELON LE GENRE ET LA MIXITÉ.....	54
4.2.	L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	55

4.2.1.	LES DONNÉES ISSUES DES ENTRETIENS SUR L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF	56
4.2.2.	RÉSULTATS DES DONNÉES RELATIVES À L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF	59
4.3.	LES RÉFÉRENTS CULTURELS ET HISTORIQUES.....	59
4.3.1.	DONNÉES ISSUES DES ENTRETIENS RELATIFS AUX RÉFÉRENTS CULTURELS ET HISTORIQUES	60
4.3.2.	RÉSULTATS RELATIFS AUX RÉFÉRENTS CULTURELS ET HISTORIQUES	63
4.4.	LES DISCIPLINES ENSEIGNÉES.....	63
4.4.1.	DONNÉES ISSUES DES ENTRETIENS SUR LES DISCIPLINES ENSEIGNÉES	64
4.4.2.	RÉSULTATS DES DONNÉES RELATIVES AUX DISCIPLINES ENSEIGNÉES.	65
	CINQUIÈME CHAPITRE.....	67
5.	DISCUSSION.....	67
5.1.	PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE.....	67
5.2.	DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....	75
5.3.	TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE	78
5.4.	QUATRIÈME QUESTION DE RECHERCHE.....	80
5.5.	QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	81
	CONCLUSION.....	83
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	84
	ANNEXE 1	88
	ANNEXE 2	91
	RÉFÉRENCES	93

REMERCIEMENTS

Le présent travail, qui couronne notre diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation a été dirigé par les professeurs Corneille Kazadi wa Mashinda et Félix Bouvier du département des sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous exprimons notre sincère gratitude à ces deux éminents professeurs qui nous ont permis tout au long de ce cheminement, de vivre une parfaite relation de supervision basée sur le respect et la tolérance. Leur disponibilité de rencontre, leurs encouragements, la qualité de leur écoute et leur assistance tant morale que matérielle sont pour nous une source de motivation. Que nos superviseurs, nos « yayas » comme nous les avons toujours appelés, trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Un grand merci à Théophile Kimpanga, journaliste à «*La Référence plus*» à Kinshasa dont l'assistance, les conseils et les suggestions ont été d'une grande importance. Par-dessus tout, nous remercions tous les acteurs du Bureau de l'Enseignement Catholique, du Bureau de Recherches Pédagogiques, de l'Institut Technique et Industriel de la Gombe, de l'ISP Gombe et du Lycée Motema Mpiko qui ont voulu partager leur vécu avec nous.

Nous saluons l'esprit bienveillant d'Honorine Ungina, chef de division au secrétariat académique et secrétaire de direction à l'Institut Supérieur de la Gombe, qui nous a ouvert les portes de l'ISP Gombe. Sa collaboration a été d'un précieux soutien.

Que toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce travail, trouvent ici nos remerciements les plus sincères.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Calendrier des rencontres
Tableau 2	Profil des participantes et des participants
Tableau 3	Prénoms fictifs attribués aux participantes et participants aux entretiens individuels
Tableau 4	Noms fictifs attribués aux participantes et participants aux entretiens en groupes

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEC	Bureau d'Enseignement Catholique
BRP	Bureau de Recherches Pédagogiques
CONDIFFA	Condition féminine et Famille
ISP/Gombe	Institut Supérieur Pédagogique
ITI/Gombe	Institut Technique et Industriel de la Gombe
OIT	Organisation International du Travail
RDC	République Démocratique du Congo
PNUD	Projet des Nations unies pour le Développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNIKIN	Université National de Kinshasa
UPN	Université Pédagogique Nationale
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Il ressort de l'article 14 de la constitution de la République Démocratique du Congo promulguée en février 2006 que les pouvoirs publics s'engagent à éliminer toute forme de discrimination à l'égard de la femme et à prendre toutes les mesures appropriées pour assurer le total épanouissement et la pleine participation de la femme au développement national. Cette volonté déclarée d'œuvrer en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes dans un pays où la construction culturelle et sociale favorise, depuis toujours, la prédominance masculine interpelle les professionnels de l'éducation et/ou de l'enseignement. La formation étant le tremplin, par excellence, de l'épanouissement et de l'autonomisation de la personne, la pertinence de la présente recherche se trouve ainsi pleinement justifiée.

En effet, plus de cinq ans après l'entrée en vigueur de la constitution congolaise de 2006, la présente étude a le mérite de questionner les perceptions des acteurs et actrices du réseau scolaire de Kinshasa quant à la sous-représentation féminine dans ce secteur professionnel. Ce questionnement est pertinent parce que les filles ont besoin des modèles féminins de réussite professionnelle et sociale, mais aussi parce que ce sont les filles qui étudient aujourd'hui qui seront demain, les mères et les épouses à qui la culture

congolaise reconnaît le rôle d'éducatrice des personnes et de la société. La présente recherche permet ainsi, de jauger l'état actuel des constructions socio-culturelles à l'aune des normes juridiques, et de mieux comprendre l'évolution du maintien ou du déclin de la discrimination systémique à l'égard des femmes.

Ce mémoire de maîtrise est une contribution à la construction des solutions appropriées pour régler la problématique de la sous-représentation des femmes œuvrant dans le secteur de l'éducation dans la ville de Kinshasa. Des nombreuses conférences des Nations Unies sur le genre recommandent une politique de l'égalité entre la femme et l'homme. Cette politique est élaborée dans la perspective d'aboutir à une représentation équitable entre les femmes et les hommes surtout pour améliorer sensiblement le statut de la femme qui est souvent objet d'injustice à plusieurs égards.

Notre travail vise la représentation équitable des personnes de genre féminin et du genre masculin travaillant dans le milieu éducatif de la ville de Kinshasa. Les recherches faites à ce sujet nous révèlent qu'il y a une sous-représentation de la femme à certains postes dans les structures éducatives de la ville de Kinshasa. Dans cette recherche qualitative de nature interprétative une pré-enquête, des entretiens individuels et collectifs ont été réalisés auprès des hommes et des femmes travaillant au sein des structures éducatives.

Ces entretiens d'explicitation ont permis aux participantes et aux participants à la recherche à s'exprimer de manière explicite sur les connaissances, les opinions et les stéréotypes en lien avec le sujet. Les informations recueillies ont été enregistrées sur bande audio et l'analyse de son contenu a permis d'aboutir aux résultats de chaque thème

traité. Il s'agit des représentations selon le genre et la mixité, l'organisation du système éducatif, les référents culturels et historiques et les disciplines enseignées.

PREMIER CHAPITRE

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Introduction à la problématique

La République Démocratique du Congo en sigle RDC, ancienne colonie belge, devient un pays souverain le 30 juin 1960, jour du début de la première république qui se termine le 23 novembre 1965. Le gouvernement congolais, dès l'accession du pays à l'indépendance, a manifesté un grand intérêt pour la situation des femmes et des enfants. Il a adhéré au programme de renforcement des structures éducatives lancé par l'UNESCO en 1962 (RDC / Unesco, 2008). Ce programme vise une plus grande représentation de la femme dans l'enseignement, comme étudiante, en vue d'accéder à la profession enseignante et travailleuse dans les structures de gestion de l'administration éducative. Ce même programme prévoit également le renforcement de la mixité du personnel administratif. Plus tard, il sera intégré dans le droit et la politique internes du Congo. En effet, l'article 14 de la constitution du 1^{er} août 1964 interdit la discrimination en matière d'éducation et d'accès aux fonctions publiques, notamment en raison du sexe.

En 1970, le président de la RDC, Mobutu Sese Seko (1970) se dote d'une charte politique connue sous le nom de «Manifeste de la Nsele». Ce document s'inspire largement du programme de l'Unesco de 1962 et prône l'égalité de tous les citoyens, hommes et femmes, devant la loi. La RDC a ratifié la convention pour l'élimination de

toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme. Elle adhère aux recommandations de grandes conférences internationales sur les droits humains, notamment celle sur la condition juridique et sociale de la femme à Mexico, au Mexique, en 1975. Cette conférence est suivie par d'autres organisées à l'échelle mondiale à Copenhague, au Danemark, en 1980, pour traiter de l'accès de la femme à l'éducation et à l'emploi, puis à Nairobi, au Kenya, en 1985, pour parler de l'implication des femmes dans la vie politique et enfin à Pékin, en Chine, en 1995 sous le thème «la lutte pour l'égalité, le développement et la paix» (RDC/UNESCO, 2008).

Pour affirmer solennellement les libertés et droits fondamentaux reconnus à la femme afin qu'ils soient garantis par la volonté collective et mieux protégés contre toute violation, la Constitution actuelle de la RDC (2006) promulguée au mois de février 2006, prescrit ce qui suit, au chapitre premier du titre II consacré aux droits humains, libertés fondamentales et devoirs du citoyen et de l'État :

Art. 14 : Les pouvoirs publics veillent à l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard de la femme et assurent la protection et la promotion de ses droits. Ils prennent dans tous les domaines, civil, politique, économique, social et culturel, toutes les mesures appropriées pour assurer le total épanouissement et la pleine participation de la femme au développement de la nation. Ils prennent des mesures pour lutter contre toute forme de violences faites à la femme dans la vie publique et dans la vie privée. La femme a droit à une représentation équitable au sein des institutions nationales, provinciales et locales. L'État garantit la mise en œuvre de la parité homme-femme dans lesdites institutions. La loi fixe les modalités d'application de ces droits.

La volonté déclarée de l'État de régler les rapports entre les citoyens en fonction de la dignité humaine et de déterminer les droits et les devoirs dont l'ensemble est nécessaire à l'épanouissement de la personnalité de chaque être humain, c'est-à-dire l'homme et la femme, est louable. Cependant, les dispositions mentionnées de la

constitution congolaise ne semblent pas s'appliquer suffisamment. Dans les faits, il existe encore des écarts sensibles entre les hommes et les femmes en outre, les efforts de l'État ne semblent se limiter qu'aux textes et ne pas véritablement s'accompagner de mesures de mise en œuvre ni de mécanismes contraignants destinés à rendre effectives les dispositions légales. De là, l'importance de poser la question suivante : quelles sont les raisons qui empêchent le bon fonctionnement de l'article 14, concernant la représentation équitable de la femme au sein des institutions nationales, provinciales et locales, principalement en éducation?

Quelques études tentent de répondre à cette large et épineuse question. Notre attention a été retenue par les travaux des certains auteurs congolais. En ce qui concerne la capacité d'action de la femme, il faut noter que Tshibilondi (2005) est d'avis que le niveau d'études des femmes en milieu urbain n'est pas excellent. Un écart avec les hommes existe en ce qui concerne l'emploi et la participation aux prises de décision. De son côté, Rukata (2002) soutient que l'inertie observée dans l'amélioration du statut actuel de la femme est imputable à la perception traditionnelle de son rôle essentiellement confiné à celui d'épouse soumise et de mère. Cet auteur relie cela à la faillite de l'administration publique qui a conduit la population à la pauvreté, à la précarité de l'emploi, puis au chômage. L'Institut National de la Statistique (2005) confirme que ce phénomène se fait davantage remarquer dans les grands centres urbains, particulièrement dans la ville de Kinshasa où la majorité des hommes se trouve sans emploi. La même source nous renseigne qu'en 2004, il y avait 66 % des chômeurs pour la seule ville de Kinshasa. On y trouve 44 % d'hommes et 22 % de femmes. Dans le même sens, une étude de Musitu (2006) confirme que la crise de l'emploi, qui conduit un grand nombre de

travailleurs au chômage fait que la femme, en plus de son rôle traditionnel d'épouse, de mère, de ménagère, de gardienne et d'éducatrice des enfants, est présente dans des secteurs informels où sa participation prend de plus en plus d'importance. Elle devient, grâce à la pratique du commerce et des technologies appropriées, une actrice économique incontournable dans la survie ou la subsistance de beaucoup de ménages en milieu urbain. Cependant, dans les métiers à teneur professionnelle, la femme demeure victime d'une stigmatisation, car la mentalité a assimilé la femme qui travaille à une femme aux mœurs douteuses ou peu soumise (Rukata, 2002).

Cette stigmatisation apparaît également au niveau du système éducatif par un certain nombre de stéréotypes que semble vivre la femme dans l'exercice de ses fonctions d'enseignante, de fonctionnaire dans l'administration éducative et de bien d'autres secteurs encore (Tshibilondi, 2003). À l'école par exemple, les disciplines ayant un lien direct avec les sciences exactes sont très souvent enseignées par des hommes. Notre hypothèse est que cette ségrégation paraît refléter le fonctionnement de la société traditionnelle congolaise qui façonne les mœurs dans lesquelles évoluent ces hommes et ces femmes.

Nous approuvons d'une part Tshibilondi (2003) quand elle soutient que ces mœurs consacrent le plus souvent une primauté et un accès plus large à certains postes à l'homme dans la mesure où dans la culture africaine «congolaise», c'est l'homme qui sanctionne en dernier essor. D'autre part, Ekwa (2004) rappelle que les rôles affectifs sont naturellement concédés à la femme par la société traditionnelle congolaise.

La société traditionnelle à laquelle nous faisons allusion semble être celle qui organise implicitement l'administration éducative. Vraisemblablement, cette façon

traditionnelle de concevoir le genre dans l'animation des structures éducatives devrait être réajustée pour éliminer les écarts qui existent entre les hommes et les femmes afin d'assurer un accès plus large aux postes de responsabilité aux femmes.

1.2. Identification du problème de l'étude

Ces écarts entre les objectifs issus des conférences internationales sur les femmes et la mise en application de la conception du genre dans l'animation des structures éducatives justifient les questions spécifiques de recherche suivantes : quelles sont les conceptions que se font les acteurs en éducation concernant le genre dans les structures éducatives? Quel type de rôle jouent les acteurs éducatifs dans l'animation des structures éducatives? Quels liens existent entre la conception du genre et le rôle que jouent des acteurs éducatifs dans l'animation des structures d'après la configuration des postes dans les écoles? Peut-on noter une évolution récente quant à ces conceptions?

Pour effectuer ce travail de recherche, nous partons de deux études faites en novembre 2005 par le ministère congolais de la Condition Féminine et de la Famille (CONDIFFA, 2005) et une autre étude faite par la CONFIFFA et le Programme des Nations Unies pour le développement (CONFIFFA et PNUD, 2004). Selon ces études faites dans le cadre de l'évaluation de l'application de la convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, il appert qu'aujourd'hui encore en RDC les coutumes et les traditions réglementent fortement la société congolaise. En plus, les femmes sont représentées de manière inégale dans les structures éducatives et éprouvent des difficultés à prendre la place qui devait leur convenir au sein de la société malgré le niveau d'études élevé pour certaines d'entre-elles. Cette inégalité de la représentativité de la femme par rapport à l'homme pose problème et laisse transparaître

un malaise provoqué par la conception du genre dans l'animation des structures éducatives en RDC et dans la ville de Kinshasa en particulier.

1.3. Situation de l'employé du système éducatif

Le personnel employé par le système éducatif se répartit en personnel administratif technique et en personnel enseignant. Ces employés sont du genre masculin et du genre féminin. S'agissant de leur embauche, il existe un cadre juridique régissant le recrutement du personnel. Pour les fins de cette étude, nous proposons d'abord de jeter un regard rétrospectif sur la loi cadre de l'enseignement national en RDC pour comprendre ensuite le problème de la sous représentativité de la femme. De façon spécifique, nous étudions l'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel, suivi de l'enseignement post-secondaire.

1.4. Enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel

En effet, selon la Loi cadre de l'enseignement national : RDC (1986)

[...] pour l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, l'effectif du personnel enseignant est réparti par cycle, par grade, par sexe et par région. Il convient cependant de noter que le système éducatif dispose des règles écrites pour le recrutement des enseignants et d'autres agents qu'il emploie. Les procédures à suivre en cette matière sont bien définies dans des instruments juridiques bien connus. [...] ces procédures ne comportent pas de dispositions particulières susceptibles de garantir la représentativité des groupes défavorisés, notamment les femmes (p. 83-84).

Au niveau du système éducatif, une ségrégation est supposée dans la répartition des fonctions et des rôles dans l'animation des structures éducatives car en ce qui touche les choix d'emplois, par exemple, les femmes se retrouvent dans la filière des sciences sociales et des emplois dont la fonction est basée sur l'affectivité, l'accueil, la morale, bref ce qui a un lien à la serviabilité. Ce choix semble traduire des raisons de commodité

et de tradition qui font que la femme se donne aux métiers affectifs. Dans ce sens, les statistiques publiées sur le site de l'enseignement maternel, primaire et secondaire (EPSP)¹, indiquent qu'il y a une proportion importante de femmes au niveau de l'enseignement maternel. On y trouve 97 % d'éducatrices et 3 % d'éducateurs. Au niveau de l'enseignement primaire, il y a 36,1 % d'enseignantes contre 63,9 % d'enseignants. Enfin, à l'enseignement secondaire, on trouve 23,4 % des femmes contre 76,6 % d'hommes.

1.5. Enseignement supérieure et universitaire

S'agissant de l'enseignement supérieur et universitaire, le site² montre qu'à Kinshasa, il y a un total de 119 professeurs enseignant dans les universités de la capitale. De ce total, on trouve 92 hommes et 27 femmes. De plus, la structure administrative de l'Université de Kinshasa, la première grande université de la RDC, est dominée par la présence des hommes. Ainsi, on peut lire sur son site³, que le recteur est un homme, tout comme les trois postes du conseil universitaire et les postes de doyens sont occupés par des hommes. Les quelques rares femmes professeurs qui sont dans le domaine des mathématiques sont considérées comme des exceptions car ce domaine est largement réservé aux hommes et les femmes ne manifestent en conséquence que bien peu ou pas suffisamment d'intérêt pour les sciences. Ce manque d'intérêt serait dû au fait que les filles ne sont pas souvent placées dans un environnement éducationnel susceptible de les inciter à développer un intérêt dans ces domaines (Gardner, 2006).

¹ [Http://www.epsp.cd](http://www.epsp.cd) consulté le 10 décembre 2010.

² [Http://www.minesu.gouv.cd](http://www.minesu.gouv.cd) consulté le 21 novembre 2010.

³ [Http://www.unikin.cd](http://www.unikin.cd) consulté le 29 novembre 2010.

En effet, un rapport de l'Organisation Internationale du Travail en sigle OIT (2012) indique que les femmes qui choisissent d'enseigner les sciences au niveau universitaire sont susceptibles de rencontrer des obstacles quant à leur progrès. En accord avec ce rapport, Mujawamariya et Guilbert (2002) stipulent que: « la société a choisi de valoriser les hommes davantage que les femmes et a pour complices des hommes qui dans leur enseignement utilisent des stratégies qui ne permettent pas aux femmes de se démarquer et des outils d'évaluation inadaptés à la façon d'apprendre des femmes ». (p. 31).

En fonction des statistiques existantes, il émane que, dans l'ensemble, il y a un déséquilibre de genre dans l'administration éducative et dans l'enseignement dans la mesure où les femmes constituent la majorité des effectifs dans les niveaux inférieurs qui sont sous-payés (préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire), et les hommes sont majoritaires dans les niveaux supérieurs qui sont mieux rémunérés (deuxième cycle du secondaire, appelés les humanités secondaires, ainsi que dans l'enseignement supérieur et universitaire). Dans l'administration éducative, elles sont présentes dans des postes de secrétaire, de dactylographe, de réceptionniste et de femme de ménage. Les postes de directeur général, secrétaire général académique, secrétaire général administratif, préfet des études, préfet de discipline et de superviseur sont occupés à 90% par les hommes. Tout compte fait, nous convenons avec Mokonzi (2009b) que dans le contexte politique actuel, marqué par un effort théorique de démocratisation depuis 2006, il n'est pas normal que ces procédures ne comportent pas de dispositions particulières susceptibles de garantir la représentativité de groupes défavorisés, notamment les femmes.

En définitive, les thèmes et les études évoqués ci-haut montrent qu'il existe un problème de la conception du genre. Dans ce sens, il est donc pertinent de s'interroger sur l'écart entre cette norme constitutionnelle ou le discours au sommet de l'État et sa mise en œuvre effective au sein des structures éducatives.

1.6. Importance de la recherche

La réalisation de cette recherche peut ainsi s'avérer une opportunité de réflexion sur la prise en compte de la conception de la notion de genre dans les programmes et politiques des structures éducatives de la RDC en général et de la ville de Kinshasa en particulier. Cette étude permettra également de sensibiliser et d'informer la communauté des chercheurs en éducation ainsi que des autorités administratives et politiques de la RDC de l'existence des difficultés spécifiques liées au genre au sein des structures éducatives dans la ville de Kinshasa.

1.7. Sur le plan scientifique

En consultant la recension des écrits sur la problématique du genre, plusieurs études traitent effectivement de cette thématique et de la mixité en RDC (Rukata, 2002; Ekwa, 2004; Tshibilondi, 2005, 2006; Malu, 2005, 2006; Mokonzi, 2009a, 2009b). Ces chercheurs orientent leurs travaux essentiellement sur les aspects juridiques liés aux revendications des droits de la femme et aussi sur la compréhension des effets des questions d'inégalité de sexe sur le développement. Cependant, jusqu'à ce jour aucune étude effectuée en éducation ne traite du problème de la disproportion entre les hommes et les femmes dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa.

1.8. Sur le plan social

La présente étude se veut une recherche de solutions quant à la place des femmes dans des structures administratives du système éducatif de la ville de Kinshasa. Cette préoccupation de l'égalité de sexe est d'actualité depuis plusieurs décennies et se trouve au centre de plusieurs forums et discussions à travers le monde. Le simple fait qu'il n'y ait pas encore de solution effective relative à la demande des Nations Unies quant à la problématique de la représentativité de la femme peut justifier cette recherche.

1.9. Question de recherche

Notre étude est une contribution sur la lumière à faire quant à l'écart entre le discours normatif et les disparités constatées sur le terrain en ce qui concerne la sous-représentation de la femme. Dans le but de comprendre les représentations que se font les hommes et les femmes qui travaillent dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa et de s'interroger sur l'importance accordée à la notion du genre dans les programmes et les politiques du système éducatif de ladite ville, nous nous posons essentiellement la question suivante:

Quelles représentations les acteurs du genre masculin et les actrices du genre féminin se font-ils des fonctions en lien avec les politiques en place et les programmes prescrits dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa? Notre but est d'avoir une vue aussi juste que possible du phénomène de la sous-représentation des femmes travaillant dans ce secteur.

1.10. Objectif de recherche

Notre recherche a pour objectif d'identifier les représentations que se font les acteurs du genre masculin et les actrices du genre féminin par rapport aux politiques et programmes en lien avec l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa. Il s'agit de proposer des réponses à l'interrogation sur la problématique de la sous-représentation des femmes travaillant dans ce secteur.

1.11. Délimitation de la recherche

Notre étude appartient à la sociologie de l'éducation qui est un domaine des sciences de l'éducation. Elle porte sur l'identification d'une représentation standard du genre dans le but de prévoir une évolution de la femme dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa. Elle est délimitée dans l'espace et dans le temps.

Dans l'espace, la présente étude retient comme zone d'investigation, la ville de Kinshasa, capitale de la RDC, pour les raisons suivantes : cette ville est représentative de la diversité socioculturelle dans les milieux éducatifs congolais et 70% des écoles congolaises s'y trouvent. En plus, c'est le siège des institutions nationales et le lieu de prise de la plupart des décisions politiques et administratives. Comme collaborateurs à l'étude, nous avons ciblé le Bureau de Recherches Pédagogiques (BRP) et le Bureau de l'Enseignement Catholique (BEC) qui s'y trouvent. Enfin, dans le temps, notre étude couvre la période allant de 2005 à 2012, tout simplement pour avoir une perception contemporaine du phénomène.

Le premier chapitre de ce mémoire permet à travers certaines lois et informations, de présenter différents faits, arguments et données, qui soutiennent notre problématique.

Ce chapitre assure de pouvoir mettre en évidence en quoi la conception du genre semble bien être un problème dans les structures éducatives de la ville de Kinshasa. Au deuxième chapitre, nous abordons davantage les concepts en lien avec notre problématique. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques utilisés dans cette recherche. En fonction de la problématique et des objectifs de cette recherche, le choix de la méthodologie est mixte, c'est-à-dire que les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives. On y trouve des renseignements sur la population, la composition de l'échantillon, le déroulement de la pré-enquête ainsi qu'une description des instruments utilisés pour la collecte des données. Le quatrième chapitre présente des données recueillies de manière à avoir un portrait clair des entretiens que nous avons réalisés puis les analyses. Au terme de ce processus d'analyse, le cinquième chapitre est consacré à la discussion scientifique de la recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

2. Cadre conceptuel

Le deuxième chapitre, présente le cadre conceptuel de cette recherche. À ce sujet, les stratifications sociales consécutives au statut «homme-femme» demeurent encore une préoccupation majeure dans certaines contrées du monde. Elles constituent de ce fait des motifs d'exclusion et d'injustice dans nombre de compartiments de la vie socioprofessionnelle des personnes concernées. À l'instar de Meijas (2005), c'est dans le but de réduire les écarts sociaux dans le couple, ou mieux dans la paire «homme- femme» et aussi de lutter contre la naturalisation des comportements sexuels que des concepts nouveaux ont été mis à jour.

Pour comprendre les divers aspects de cette problématique et disposer efficacement d'une vue d'ensemble de l'étude, le problème va être abordé sous l'angle de trois concepts qui, pour nous, structurent le fonctionnement du système éducatif. Il s'agit des représentations sociales, du genre et de la mixité.

2.1 Les représentations sociales

Traiter d'un sujet dans le champ d'étude des représentations sociales, c'est aborder l'histoire, l'ancestralité, les pensées des gens concernés et se référer à des processus qui impliquent les dimensions psychiques et cognitives. C'est également se référer à la

réflexivité par le questionnement et le positionnement face à l'expérience, aux connaissances, aux savoirs, à l'ouverture vers le monde et vers les autres.

Si, comme le souligne Jodelet (1989), la notion des représentations sociales s'inspire principalement de la sociologie des formes symboliques et des productions mentales collectives instituées (Mauss, 1950; Durkheim, 1895), son fondateur demeure Serge Moscovici (1976) qui en renouvela l'analyse et en développa le concept à l'intérieur de la psychologie.

2.1.1. Définitions de la notion de représentation sociale

Tel qu'étudié traditionnellement, le contenu des représentations sociales est varié puisque l'on y trouve des opinions, des images, des croyances, des stéréotypes et des attitudes. En effet, pour Moscovici (1976, p. 41), les représentations sociales sont des formes de savoir naïves, destinées à organiser les conduites et à orienter les communications. Doise (1985) révèle de son côté qu'il est difficile de dégager une définition commune à tous les auteurs qui utilisent la notion de représentation sociale. Cette difficulté, comme l'explique Moscovici (1976), tiendrait à «sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques» (p. 39).

Des pratiques, des valeurs et des connaissances sont des éléments qui font partie intégrante de la définition de Moscovici, qui en fait explique que les représentations sociales peuvent être étudiées comme des structures de savoir qui organisent l'ensemble des significations relatives à un objet. En plus, il est important de noter l'hétérogénéité des éléments qui forment une représentation sociale telle que définie par Moscovici :

[...] une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer, ensuite d'assumer la communication entre les membres d'une communauté en leur imposant un code pour les échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective (Moscovici, 1961, p.8).

Quant à Jodelet (1989), les représentations sociales correspondent à «une forme de connaissances socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Selon la même source, «cette forme de connaissance comprend des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images» (p. 36).

La définition de Jodelet révèle d'emblée la dimension sociale du concept et souligne la spécificité des connaissances auxquelles elle fait allusion. Le simple fait que la représentation sociale soit partagée par un ensemble social fait en sorte que ces individus ont une vision commune du milieu dans lequel ils vivent. En bref, les représentations sociales semblent être des grilles de lecture de la réalité socialement construite.

Flament et Rouquette (2003) soulignent que les représentations sociales sont «un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet. Ils considèrent des représentations sociales comme une visibilité collective des capacités d'appréhension des problèmes de la communauté et la perception globale de leurs solutions au bénéfice de la collectivité. Ils insistent sur la nécessité d'une approche sociologique. Pour eux, bien que les représentations sociales soient socialement élaborées, elles sont aussi socialement différenciées selon les populations. Ils considèrent également une représentation

sociale comme un ensemble de cognitions rattachées à un objet, cognitions entretenant des relations les unes avec les autres. Dans le cadre de cette recherche, nous présumons que les individus qui travaillent dans les structures éducatives de la ville de Kinshasa partagent un savoir spécifique et une vision commune sur la nature de leurs tâches et que les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des réactions sociales, ainsi que dans leurs pratiques professionnelles.

2.1.2. Les fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales remplissent quatre fonctions essentielles qui jouent un rôle important dans la dynamique des rapports entre les individus. Il s'agit des fonctions de savoir qui permettent de comprendre et d'expliquer la réalité, suivie des fonctions identitaires qui permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes et des fonctions d'orientation qui guident les comportements, les pratiques et définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. Enfin, elles ont des fonctions qui servent à justifier les prises de positions et les comportements.

En bref, nous pouvons dire que les représentations sociales parlent de relations existantes entre les groupes sociaux qui à leur tour expriment leurs contours et leurs identités par le sens dont ils investissent leurs présentations. Dans une perspective sociologique, c'est une notion qui est vue comme étant un processus prenant une forme concrète dans des actes, des mots, des formes, des vécus, des discours, des échanges dialogiques, des affirmations et des conflits. Selon Jodelet (1984), cette spécificité de la représentation du sujet comme pensée, « ouvre un espace de recherche qui reste encore large à baliser » (p. 162).

Dans le but de faire référence à des processus impliquant les dimensions sociales, nous aborderons dans la présente étude les représentations sociales liées aux structures éducatives de la RDC grâce à la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961; 1976), celles que Jodelet (2008) explique ainsi:

[...] notre démarche se situe dans la ligne tracée par Moscovici dans sa recherche sur la représentation de la psychanalyse, centrée sur la façon dont les représentations sociales, en tant que «théories», socialement créées et opérantes, ont affaire avec la construction de la réalité quotidienne, les conduites et communications qui s'y développent, comme avec la vie et l'expression des groupes au sein desquels elles sont élaborées (p. 33).

Cette théorie est conçue et basée sur la réalité occidentale. Pour la circonstance, elle sera transposée dans un contexte généralement africain, congolais en particulier, dans le sens où elle traite une situation d'actualité faisant référence à l'influence du passé. De manière spécifique, il est important de préciser que la notion des représentations sociales dans le cadre de ce travail vise la compréhension exhaustive et l'intégration du genre dans les structures éducatives, en lien avec la problématique.

2.2 Le genre

La notion du genre prend racine dans les valeurs traditionnelles observées par différentes sociétés. Elle a des répercussions sur la loi et les politiques de développement de différents pays. À l'instar de ce qu'en souligne de Badonnel (2006), la notion du genre telle qu'élaborée de nos jours a fait son apparition aux Etats-Unis dans les années 1970, alors que des anthropologues féministes américaines réfléchissaient aux rapports de pouvoir existant entre les hommes et les femmes.

Durant ces mêmes années, des sociologues Britanniques tels que Oakley (2005), s'inspirant des travaux de Lévy Strauss sur l'articulation nature /culture, vont renvoyer la

notion du sexe au caractère biologique et ranger le genre du côté culturel. Cependant, Maruani (2005), entend par genre, masculin ou féminin, l'ensemble des attributs qu'une société attache aux individus selon qu'ils sont masculins ou féminins à la naissance. C'est aussi un ensemble de rôles fixés par la société, culturellement variables, que les hommes et les femmes jouent dans leur vie quotidienne.

L'approche de genre est le processus favorisant l'implication des femmes et des hommes à toute action planifiée, y compris la législation, les politiques ou les programmes, dans tous les domaines et à tous les niveaux de la vie sociale. Ce concept permet, selon Meijas (2005), de distinguer le sexe biologique du sexe social, en mettant l'accent sur le caractère construit, culturellement et historiquement, des modèles de comportements sexués. Il conduit à l'analyse de ce qui est en jeu dans la division entre le masculin et le féminin, telle qu'elle s'organise à un moment donné et dans un espace social particulier. En ce sens, le genre dénature la conception du masculin et du féminin et va ainsi à l'encontre d'une certaine croyance selon laquelle « la nature imposerait de tous temps des rôles et des comportements aux hommes et aux femmes ». (p. 10).

Sur le plan sociologique, le genre est un outil d'analyse qui vise à relever les différences sociales et les inégalités dans les relations entre les hommes et les femmes. Il fait référence à la relation structurellement inégalitaire entre les hommes et les femmes telle qu'elle se manifeste au sein de la famille et sur le marché du travail. Cependant, bien qu'il constitue une notion très variable, le genre renferme un dénominateur commun qui est l'oppression universelle des femmes.

En ce sens, en RDC, un document publié par le Ministère de la Condition Féminine et Famille (2004), nous révèle qu'en RDC, les inégalités de genre qui prévalent dans la société congolaise d'aujourd'hui ont été perpétuées par beaucoup de facteurs économiques, socioculturels, structurels et institutionnels. En plus, les valeurs traditionnelles accordent des privilèges aux hommes. Ces privilèges se traduisent par une subordination du genre féminin dans tous les domaines de la vie. Ainsi, malgré sa fonction de gardienne des secrets de la famille, d'animatrice des rites traditionnels, mortuaires et de responsable de la transmission des valeurs morales et spirituelles, la culture commune considère toujours que la femme a un statut moins valorisant que celui de l'homme (Tshibilondi, 2005).

Le concept de genre dans la présente étude, réfère aux rôles que jouent les hommes et les femmes dans les relations qui les unissent. Ces rôles sont prescrits par un modèle construit par la société et sont déterminés par le contexte économique, culturel, historique, social et politique de cette société. Dans la conception du genre, c'est la mixité qui constitue le problème étudié dans l'animation des structures éducatives en RDC, précisément dans la ville de Kinshasa. La recherche de l'efficacité et du rendement en fonction du genre ne peut se faire que sous l'angle de la mixité car c'est la mixité du genre qui permet de viser les conditions optimales d'un développement durable et harmonieux d'une société, ce qui semble particulièrement pertinent dans un contexte éducatif, d'où l'intérêt de la signification de la mixité dans le cadre de ce travail.

2.3 La mixité

Notre questionnement sur l'expression «la conception de genre» nous amène à parler de la mixité. Dans un sens général, la mixité désigne «Une situation de coexistence

entre des individus dotés de caractéristiques sociales différentes. Pour Zaidman (1996), la mixité est un terme abstrait qui se définit comme une situation formée de plusieurs éléments de nature différente et peut se traduire par différentes variables tels que l'âge, la culture, la religion, le revenu, le sexe ou encore les catégories socioprofessionnelles ou socioculturelles. D'après Varro (2003), la notion de mixité est large car elle peut évoquer des termes tels que la mixité amoureuse, la mixité sociale, la mixité culturelle, la mixité ethnique, le mariage mixte, la mixité urbaine et la mixité scolaire.

Maruani (2005) souligne que c'est autour des années 1960 que la notion de mixité s'est généralisée en Occident et a favorisé une proximité entre les hommes et les femmes de l'école à la sphère publique. Cacouault (2005) révèle de son côté que la mixité généralisée se traduit par des réalités relativement ségréguées dans le monde de travail. Cette ségrégation est un phénomène qui est remarqué au niveau des emplois selon les sexes, les postes occupés, les niveaux hiérarchiques, les types de contrats et tout ce qui touche les salaires. À cet égard, la question des rapports hommes-femmes devient un élément fondamental dans le choix à faire pour le développement d'un monde égalitaire.

Cependant, en Afrique la mixité est définie de façon très différente selon les pays et les contextes. En Afrique du sud par exemple, elle est évoquée pour lutter contre la ghettoïsation. En RDC, la mixité, comme l'affirme Malu (2005), est un terme qui fait penser à une question traditionnelle et culturelle. «Tant que toute société humaine sera composée d'hommes et de femmes, la question des rapports de genre s'inscrira toujours dans un contexte culturel donné » (p. 12).

Une enquête menée en novembre 2003 par le Ministère congolais de la Condition Féminine et de la Famille (CONDIFFA), avec l'appui du Programme des Nations Unies

pour le développement (PNUD), dans le cadre de l'évaluation de l'application de la convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, montre qu'aujourd'hui encore en RDC les coutumes et les traditions influencent fortement la société. Dans ce sens, les femmes éprouvent des difficultés à prendre la place qui devait leur convenir au sein de la société malgré le niveau d'études élevé pour certaines d'entre-elles. De plus, les structures de l'ensemble de l'enseignement en RDC restent délibérément masculines, en termes de structure représentative.

Schnapper (2005) considère la mixité comme un terme qui peut être utilisé pour désigner la mixité sociale, quand il s'agit des relations entre individus appartenant à des classes sociales différentes. La mixité scolaire s'applique dans un établissement scolaire où l'éducation est dispensée aux garçons et aux filles dans un même espace, sans distinction basée sur le sexe. Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous parlons d'abord de la mixité telle qu'elle est comprise dans la culture et la tradition congolaises. Ensuite, nous abordons la mixité scolaire dans la mesure où elle «est perçue comme le seul garant de l'égalité dans l'éducation», (Cacouault, 2005, p. 164).

Enfin, nous abordons la mixité professionnelle étant donné qu'il est question dans ce travail de traiter du problème de la mixité du personnel enseignant et de l'ensemble du personnel de l'administration éducative. Nous mettons un accent sur la façon dont les postes sont distribués selon le genre et interprétés par les travailleurs eux-mêmes car, comme le souligne Rogers (2004) : « la question de la mixité est inséparable d'une réflexion sur la féminisation et la masculinisation des catégories de personnels, entendues à la fois comme notions et comme phénomènes à objectiver et interpréter » (p. 151).

Particulièrement reconnu pour ses recherches portant sur la masculinité et sur la féminité du personnel enseignant, Cacouault (2005) renvoie le terme mixité à la possibilité, pour les hommes et pour les femmes regroupés à l'école, sur le lieu de travail ou à tout autre endroit public, d'avoir un accès à une répartition égale de formation, d'emploi, de considération et de rétribution, sans discrimination liée au sexe. Cependant, comme l'affirme Rebecca (2004), qui souligne le fait que les filles auraient bénéficié de l'école devenue mixte, «la mixité n'est pas un principe puisque sa réalisation n'a pas pu garantir la production d'égalité, elle est sans doute une condition, en tout cas un fait, un fait d'expérience à partir duquel le principe d'égalité est à tout le moins mis en œuvre» (p. 9).

Quant à son histoire, Zancarini-Fournel et Thébaud (2003) soulignent que le thème de la mixité est relativement neuf. Il incite à des choix restrictifs mais précis tant dans la période que dans les espaces considérés. En effet, pour Rebecca (2004), la mixité a commencé aux États-Unis et son introduction dans le système scolaire américain s'est effectué de manière bien précoce par rapport à la vieille Europe. Avant la Première Guerre mondiale, des États européens à forte présence protestante tels que l'Allemagne et les Pays-Bas ont imité l'exemple des États-Unis d'Amérique en mettant sur pied des politiques favorisant la mixité scolaire. Durant les dernières décennies du XIX^e siècle, la circulation de l'information concernant la mixité de certains systèmes éducatifs européens et américains génère une réflexion sur la mixité scolaire en France.

L'État français établit à cet effet des cadres législatifs favorisant l'intégration des filles parmi les garçons dans le système scolaire, ce qui amène une révolution dans le monde de l'éducation en France. Cette révolution sera le début d'un long processus

menant à la cohabitation sexuelle dans les écoles. Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, plus précisément après la Seconde Guerre mondiale, la mixité est vue comme un progrès et la condition préalable de l'égalité entre les sexes. Elle devient la règle dans la plupart des pays occidentaux. Ainsi, elle se généralise en Europe, notamment en Belgique, le pays colonisateur de la RDC. Cette généralisation, comme l'analyse Mosconi (1998), n'est pas forcément voulue : «l'introduction de la mixité en France n'a pas été un choix éducatif mais une réponse aux urgences et une solution aux difficultés économiques des années qui suivent 1945. Ceux qui ont introduit la mixité n'ignoraient pas qu'ils devaient vaincre des tabous sexuels considérables pour que la mixité puisse être acceptée» (p. 39).

La fin de la Seconde Guerre mondiale, marquée par de nombreux changements économiques et politiques en Europe, voit apparaître en Belgique un nouveau sujet de discussion dans les rencontres concernant les colonies de la métropole: le concept d'éducation dans les colonies pour les colons et les indigènes du Congo Belge, actuelle République Démocratique du Congo et du Ruanda-Urundi, qui constitue deux pays aujourd'hui, l'actuel Rwanda et le Burundi. Selon Ndaywell (1998), pendant ces rencontres, deux ministres libéraux vont éventuellement se distinguer en matière d'éducation en cassant l'exclusivité de l'enseignement missionnaire au Congo, il s'agit des ministres des colonies Robert Godding et Auguste Buisseret.

S'inspirant de ce qui est présenté comme esprit maçonnique, c'est-à-dire esprit de tolérance, les deux ministres coloniaux décident que la politique coloniale de la Belgique doit d'une part exclure toute forme de discrimination entre colons et indigènes et, d'autre part, penser au développement intellectuel et moral du colonisé. Ce développement devait se faire par la scolarisation massive des filles en mixité avec les garçons. C'est dans cette

mouvance qu'est née la laïcité des écoles et que la Belgique décide de doter ses colonies d'écoles officielles mixtes.

À partir de l'année 1946, Robert Godding construit la première école laïque au Congo Belge dans le but de contrer le monopole de l'enseignement détenu par les missionnaires catholiques et protestants dans la colonie. Cette école était réservée uniquement aux enfants blancs et son implantation a ravivé la frustration des noirs car une école laïque pour noirs permettrait à ceux-ci de se rapprocher de l'enseignement européen où le français, la langue de la promotion sociale, y était enseigné dès la première année. En plus, le régime mixte qu'offrent les écoles laïques donnerait aux filles un esprit nouveau et leur assurerait un bagage plus solide. Une année plus tard, une enquête sur les problèmes scolaires au Congo Belge montre de multiples imperfections telles que la négligence de l'instruction des filles et l'absence d'enseignement officiel à caractère laïc pour les Congolais dans l'organisation scolaire.

Cette enquête donne lieu à une réforme importante qui amène Auguste Buisseret au Congo en titre de ministre des Colonies. Des Congolais instruits se sont réunis pour demander au nouveau ministre colonial de leur offrir une école similaire à celles que l'on trouve en Belgique. Plus tard, en 1954, le ministre de l'éducation crée des écoles laïques et mixtes dans certaines provinces et dans la capitale. Dès 1955, les écoles laïques mixtes furent ouvertes dans plusieurs provinces et aussi dans la ville de Kinshasa, capitale de la RDC. En 1959, dans la capitale, les écoles laïques comptaient déjà 21% de la population scolaire. Dès lors, il y a eu émergence d'une nouvelle réalité sociale en RDC car les filles et les garçons pouvaient fréquenter les mêmes établissements scolaires.

Selon Zaidman (1996), s'intéresser à la mixité scolaire c'est d'abord s'intéresser à un modèle de relations entre les sexes, à une gestion de différence de sexe. Cette façon de voir les choses peut en effet s'appliquer selon nous à l'élite congolaise. S'agissant de la mixité dans les milieux professionnels, de plus en plus de femmes congolaises luttent aujourd'hui pour se faire une place et gagner leur autonomie. Nous supposons que l'accès ou plutôt le faible accès des femmes aux postes de direction dans les structures éducatives est certainement un indicateur de disparités entre les genres dans le secteur de l'éducation et aussi dans le monde du travail.

Dans le cadre de cette recherche, la mixité est comprise d'une part dans le sens d'une évolution des mentalités par rapport aux représentations et aux stéréotypes culturels relatifs à l'image de la femme. D'autre part, la mixité est interprétée comme une stratégie dans la lutte pour l'égalité des sexes. Le but ultime de cette étude est de bien comprendre les rôles et la place des hommes et des femmes sur les différentes stratifications de la structure éducative.

Cette étude questionne également le rôle que joue le système éducatif au sens large en vue de promouvoir la mixité sexuelle et sociale dans les politiques et les programmes de sa structure. Concrètement, l'interrogation sur la mixité entraîne donc d'emblée une réflexion sur le déséquilibre du genre et sur la sous-représentation de la femme au sein des structures éducatives de la ville de Kinshasa. Après avoir saisi la portée des concepts en jeu, les relations qui les unissent et aussi la nécessité de leur utilisation dans la présente étude. Le prochain chapitre traitera de la méthodologie de la recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite des questions méthodologiques. Nous déterminons dans un premier temps le type de recherche retenu et ses approches, puis nous donnerons les informations concernant l'échantillonnage et la population à l'étude les instruments utilisés pour le déroulement tant de la collecte que de l'entretien de données sont expliqués. Certains renseignements concernant la saturation des données, la transcription de celles-ci et le processus utilisé pour son traitement y sont présentés.

3.1. Type de recherche

D'après Karsenti et Savoie-Zajc (2004), le choix d'une méthodologie se justifie par sa rigueur, son caractère global, sa traçabilité et l'impartialité du chercheur. Pour répondre à notre question de recherche et nous guider dans la poursuite de notre démarche visant à répondre au «comment» et au «pourquoi» dans le but de donner une description et une interprétation en profondeur du phénomène qui nous préoccupe dans cette recherche, nous avons opté pour une approche qualitative.

3.1.1 Approche qualitative

La méthode qualitative utilisée dans cette recherche permet de trouver des réponses aux questions posées concernant la sous-représentation des femmes dans certains postes dans les structures étudiées. Notre recherche est dite qualitative car elle produit et

analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes qui participent à l'étude. Elle fournit ainsi des descriptions détaillées des sujets et des phénomènes considérés dans leur contexte naturel. L'approche qualitative choisie dans cette étude nous renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. En définitive, notre recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables et ne rejette pas le chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place.

Elle est charpentée par la réalisation des entretiens de groupe, qui nous permettront de réaliser les entretiens collectifs avec, au besoin, des entretiens individuels auprès de femmes et d'hommes travaillant dans le milieu visé par notre recherche. Dans ce sens, les sujets à l'étude parlent de leur expérience au regard d'une situation vécue dans leur environnement de travail. En définitive, la recherche qualitative est privilégiée malgré ce que nous aurons pu souhaiter.

En effet, Karsenti et Savoie Zajc (2004) font allusion à une démarche interactive qui permet au chercheur de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique. C'est à travers le discours des participants et des participantes à l'étude qu'il est possible de pouvoir comprendre la conception du genre dans les programmes et les politiques du système éducatif de Kinshasa et de saisir aussi les représentations que se font les hommes et les femmes travaillant dans ce secteur.

Ainsi, notre recherche constitue une étude de cas qui permet de saisir la complexité et la richesse d'un phénomène en contexte naturel (Karsenti et Savoie Zajc, 2004). D'ailleurs, selon Merriam (1998), l'étude de cas serait utile dans les secteurs de l'éducation où il y a peu de recherches, ce qui est le cas pour le système éducatif de

Kinshasa concernant les représentations de genre et de mixité dans les programmes et politiques où il n'y a pas de recherche disponible au jour où nous avons commencé notre étude.

3.1.2 Étude de cas

Selon Merriam (1998), l'étude de cas se caractérise par un souci de description en profondeur d'une situation réelle et elle est liée de très près au terrain de recherche. Elle se bâtit à partir d'une connaissance tacite du phénomène à l'étude. Elle multiplie les sources de données et son devis de recherche s'apparente à la conversation. Yin (1984) définit à son tour l'étude de cas comme une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et dans lesquelles des sources multiples sont employées.

Un des avantages de l'étude de cas est le fait qu'elle est flexible et «permet au chercheur de se positionner où il veut sur le continuum quantitatif-qualitatif, en fonction de ses objectifs de recherche. L'étude de cas semble très pertinente dans les recherches en éducation puisqu'elle permet entre autres le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 210). À ce sujet, Pires (1997) «considère que lorsqu'un cas particulier est bien choisi et bien construit, il cesse d'être particulier et peut contribuer de façon significative à la connaissance » (p. 140).

Par ailleurs, Mucchielli (1996) soutient que l'étude de cas vise à rendre compte d'un phénomène complexe, en découvrant un processus interactif particulier, celui de la collaboration praticien-chercheur. De son côté Yin (1994), rappelle que le phénomène

étudié peut difficilement être dissocié du contexte à l'intérieur duquel il existe. Karsenti et Demers (2004) évoquent de leur côté le fait que l'étude de cas est une démarche très flexible qui peut être illustrée selon plusieurs approches. Considérant ces quelques choix méthodologiques et notre position face à ceux-ci, nous situons notre recherche dans une étude de cas simple.

Étant donné que notre démarche a pour but de décrire la représentation du genre et de la mixité en tant que phénomène social dans sa complexité, il est important de prendre en compte un grand nombre de facteurs qui interagissent ensemble pour mieux percevoir la complexité du problème posé par la représentation du genre et la mixité dans le milieu éducatif à l'étude. Ainsi, nous avons choisi un échantillon de convenance c'est-à-dire un échantillon qui est intentionnel, pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, qui est balisé théoriquement et conceptuellement, accessible et qui répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche.

3.2. La population à l'étude

La population cible de la présente étude est constituée de l'ensemble du personnel administratif du Bureau de l'Enseignement Catholique (BEC) et de l'ensemble du personnel administratif du Bureau de Recherches Pédagogiques (BRP) situés tous deux dans la commune de Gombe de la ville de Kinshasa, capitale de la RDC. Ce choix se justifie par le fait que le BEC et le BRP sont deux structures qui coordonnent l'ensemble des établissements scolaires respectivement catholique pour l'un et public pour l'autre. La sélection des participants pour cette recherche est basée sur le volontariat. Il s'agit donc de faire appel à des gens qui collaborent de plein gré pour constituer la liste des participants à la recherche. Étant donné que le but de cette recherche est de considérer la

conception de genre dans les structures éducatives du BEC et du BRP, nous avons retenu les personnes du genre féminin et les personnes du genre masculin travaillant dans lesdites structures. Le choix des participants s'est fait selon les deux critères suivants: la fonction et le grade. Les lignes qui suivent, expliquent les liens existants entre la fonction et le grade.

3.2.1. La fonction

La fonction est une notion qui évoque les attributions, l'activité professionnelle et les tâches qui sont confiées aux employés. C'est le travail qu'une personne doit accomplir (par exemple: enseignant, secrétaire de direction, surveillant...). La fonction ou l'emploi appartient à l'administration et représente des activités spécifiques à caractère professionnel qui sont attachées à un individu. Il faut voir dans l'emploi une fonction administrative permanente qui est juridique dont le budget est isolé des autres pour être confié à une personne par opposition à une mission déterminée ou occasionnelle.

3.2.2. Le grade

Selon l'article 29 de la constitution de la République Démocratique du Congo, le grade correspond au niveau d'avancement et au titre qui confère à son titulaire la vocation à occuper des emplois qui lui correspondent. Ayant un lien avec le salaire, l'atteinte du grade peut intervenir suivant une procédure et des conditions bien déterminées. Le grade appartient au fonctionnaire et favorise le déroulement de la carrière. Par exemple, un travailleur peut être professeur par fonction et avoir un grade de directeur général, directeur, secrétaire académique, sous-directeur, chef de service, doyen, recteur, etc....

3.3. L'échantillonnage

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'échantillon peut être formé à partir des groupes naturels, d'une association ou d'un groupe qui participe à l'étude. Notre échantillon se compose de 28 personnes: 4 enseignants, 4 enseignantes du BEC, 4 enseignants, 4 enseignantes du BRP, 3 travailleuses et 3 travailleurs de l'administration du BEC, 3 travailleuses et 3 travailleurs de l'administration du BRP. Ainsi, nous avons constitué quatre groupes de sept personnes pour constituer un échantillon représentatif.

Sur le terrain de la pratique, la taille de notre échantillon a été sujet à modification. Le nombre total des participants est passé de 28 personnes tel que prédéterminer à 38 personnes, 16 femmes et 22 hommes. Ce nombre qui dépasse largement notre objectif de départ est dû au fait que lors de certaines entrevues, deux de nos personnes cibles n'étaient pas présentes au début. Nous les avons remplacés par leurs collègues et lorsqu'elles sont arrivées, elles ont voulu d'emblée participer à la recherche. Étant donné que notre étude privilégie un échantillon institutionnel de volontaires, nous n'avons pas hésité à élargir notre champ d'entrevue en acceptant qu'ils y participent. À certains endroits, en plus de faire des entrevues avec le directeur et un groupe de professeurs, nous avons ajouté une autre catégorie de personnes. À l'ISP Gombe, nous avons ainsi inclus 4 personnes de la police universitaire. Ces ajouts nous ont permis d'avoir un peu plus d'informations pour notre recherche.

À ce sujet, Pires (1997) pense qu'un investigateur qui fait une recherche de type qualitatif ne doit pas, de préférence, prélever un échantillon prédéterminé. Il doit plutôt se contenter d'une population de taille manipulable. Deslauriers (1991) fait remarquer qu'en

recherche qualitative, la taille et la composition de l'échantillon sont rarement déterminées à l'avance (p. 58).

À la présentation de cet échantillon du groupe de recherche visé, succède les outils utilisés pour la collecte des données puis la collecte de données proprement dite. Pour rehausser la qualité de la rigueur des instruments de collecte de données, il importe de faire appel à des personnes compétentes qui peuvent y jeter un regard critique dans le but de les améliorer (Karsenti et Savoie-Zajc 2004). Dans notre cas, nous avons contacté deux professeurs du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois Rivières qui ont pu apporter certaines corrections sur le fond et la forme de notre travail.

3.4. Les instruments de la collecte de données

Notre collecte de données qui consiste en l'utilisation de stratégies souples pour préserver l'interaction avec les participants a été faite au moyen des entrevues individuelles et des discussions en groupe. Elle est guidée par la question de recherche. En effet, quatre types des données sont exploités : les données relatives à la représentation selon le genre, les données relatives à l'organisation du système éducatif, aux disciplines enseignées, ainsi que les données suscitées relatives aux référents historiques qui permettent aux sujets de comparer le passé et le présent. Au total, quatre entretiens individuels et quatre entretiens en groupe ont permis de mieux saisir la portée humaine de nos questions de recherche. Nous rappelons que les informations recueillies sont en lien avec les trois concepts que sont la représentation sociale, le genre et la mixité.

3.4.1. La pré-enquête

La pré-enquête nous a aidée à contextualiser davantage notre recherche, à délimiter son champ, à vérifier sa faisabilité, à identifier notre terrain de recherche et à définir l'échantillon des participants à l'étude. Elle nous a permis à l'instar de Kazadi (2005), d'estimer si, en contexte effectif, l'objet de la recherche était présent et s'il avait assez de densité pour porter par la suite une étude sur le sujet et surtout nous demander si les outils de notre recherche permettaient de faire apparaître ou émerger les informations que nous recherchions. Il s'est agi pour nous de nous rendre à Kinshasa, notre terrain de recherche, pour nous enquérir des informations relatives aux programmes et politiques des structures éducatives de la capitale congolaise.

Notre pré-enquête a été effectuée du 22 mars au 29 mars 2010 et nous avons totalisé 9 heures d'entrevues, en deux séances. Soulignons que les personnes qui ont assisté à notre pré-enquête nous ont été présentées par le directeur d'études pour le BEC et par le directeur des ressources humaines pour le BRP. Nous avons rencontré les six personnes retenues le jour suivant afin de savoir si elles étaient effectivement intéressées à participer à la recherche. Les entretiens se sont déroulés sous le thème du genre et de la mixité dans les programmes et politiques des structures éducatives. C'est cela qui nous a permis d'affiner notre guide d'entretien qui au départ contenait trois séries de questions dont la première était en lien avec les structures éducatives, la seconde avec l'influence de la tradition et des croyances et la troisième reliée à la représentation selon le genre.

3.4.2. Les entretiens

Un entretien ou une entrevue est une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative. C'est une méthode simple qui permet d'aller chercher des données pertinentes

à partir des thèmes corollaires aux objectifs de la recherche. C'est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Aussi, comme le soulèvent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'entretien est défini comme une «interaction verbale entre les personnes qui s'engagent volontairement dans une relation afin de partager un savoir d'expertise. Il s'agit de mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence» (p. 279).

À l'instar de ce que suggère Yin (1994), l'entretien est habituellement une source essentielle de données pour les études de cas puisqu'en général celles-ci s'intéressent à des phénomènes humains. Il doit donc être relaté et interprété à travers la vision des hommes et des femmes qui les vivent. Signalons que toutes les directives concernant les entretiens sont consignées dans un guide d'entretien.

Notre guide d'entretien actuel comprend quatre séries de questions qui sont en lien avec les concepts de représentations sociales, de genre, de mixité dans les programmes et les politiques des structures éducatives. Il contient également des questions en lien avec les disciplines enseignées. Ce guide est un outil pour recueillir les récits des participantes et des participants à l'étude pendant les entretiens. Étant donné que nous visons le vécu de l'action dans cette étude, nous procédons donc par des entretiens collectifs, des entretiens individuels. Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu des entretiens individuels et des entretiens collectifs avec certains membres des comités de gestion de l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (ISP/Gombe), de l'Institut Technique Industriel de la Gombe (ITI/Gombe), du Bureau de l'Enseignement Catholique (BEC) et du Lycée Motema Mpiko.

3.4.2.1. Les entretiens collectifs

Un entretien collectif signifie littéralement qu'une attention est accordée à des groupes restreints (parfois sans paroles). En effet, Carey (1994) présente l'entretien collectif comme l'outil de collecte de données indiqué pour tenir compte d'un phénomène complexe marqué par plusieurs types d'émotions et d'expériences. Lors d'un entretien collectif, les participants discutent ouvertement de problématiques sociétales souvent définies par le chercheur selon des modalités particulières. Ils peuvent chercher à produire des connaissances ou des visées politiques orientées vers un changement social (Baribeau, 2009).

À l'image de l'analyse qu'en font Dawson, Manderson et Tallo (1995), les entretiens collectifs ou focus groups, appelé aussi entretiens centrés, s'avèrent particulièrement utiles dans une recherche qui vise à recueillir les points de vue de groupes ciblés. Nos participants travaillent dans les structures éducatives d'un pays en voie de développement où la liberté d'expression peut poser certains problèmes dont le non avancement en grade, l'inaccessibilité à certains postes.

Cet aspect peut empêcher les participantes et les participants à l'étude de s'exprimer librement et, de ce fait, certains points de vue sont difficiles à recueillir s'ils n'ont pas l'assurance que les propos tenus lors de l'enquête resteront confidentiels. Dans ce sens, Dawson, Manderson et Tallo (1995) expliquent «l'importance d'encourager les participants et les participantes à une recherche à s'exprimer plus librement sur le sujet sans crainte d'être jugés supérieurs, plus habiles ou plus conservateurs». (1995, Chap. 1, section 1).

L'utilisation de l'entretien collectif dans cette étude se justifie par le fait que ce dispositif a permis aux participantes et aux participants à l'étude qui n'ont toujours pas l'occasion de s'exprimer, de pouvoir prendre la parole et de montrer leur façon de penser et d'agir. Nos participants sont formés en entretien de groupe qui, selon Dawson, Manderson et Tallo (1995), constituent «une méthode indispensable pour l'étude d'un thème sur lequel on ne sait pas grand-chose ou sur lequel les écrits antérieurs ne sont pas nombreux» (p. 77). Les thèmes étaient prévus d'avance et une ouverture a été laissée à l'intervenant et à l'intervenante pour pouvoir avancer des arguments puis les rectifier au besoin.

Tel que le note Boutin (1997), l'entretien collectif comme seul dispositif de collecte de données est peu utilisé. Il l'est généralement en complément à un autre outil de collecte de données tel que l'entretien individuel et le questionnaire. C'est ainsi que lors de notre pré-enquête, nous avons utilisé l'entretien individuel comme méthode complémentaire pour avoir plus de précision sur certaines réponses fournies qui nous paraissaient incomplètes. Nos entretiens collectifs se sont déroulés à l'école ou au lieu de travail durant les temps libres des enseignants et autres travailleurs de l'administration scolaire.

En ce qui concerne leur contenu, la plupart des questions consistaient à faire un retour sur la cohabitation entre les hommes et les femmes. Des questions liées aux représentations sociales, aux programmes et aux politiques éducatives ainsi qu'aux disciplines enseignées ont aussi été soulevées. Il va de soi que les thématiques de mixité ont été souvent abordées sous l'angle de la parité professionnelle (Zaidman, 1996; Cacouault, 2005 ; Malu, 2005), des inégalités de genre présentes dans le milieu éducatif

(CONDIFFA, 2004; Mokonzi, 2009a; 2009b). Les représentations sociales qui permettent de traiter des rapports entre individus (Moscovici, 1961; 1976, Jodelet, 2008) ont été nos cibles privilégiées. Des questions ont été posées en groupe ou de façon individuelle à toutes les catégories de personnes qui travaillent dans les structures éducatives ciblées.

3.4.2.2. Les entretiens individuels

Ce type d'entretiens ressemble à un mode de questionnement constitué d'un ensemble de techniques d'aide à la verbalisation. C'est également une méthode qui vise la description d'une activité réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche. L'avantage des entretiens individuels est qu'ils permettent non seulement de renseigner le chercheur, mais ils donnent l'occasion aux participantes et aux participants à la recherche de verbaliser une information, une pensée, une connaissance, un acte qui n'a pas encore été conceptualisé.

Dans cette étude, nous procédons par des entretiens d'explicitation tels qu'ils sont traités par Vermersch (2000), dans le but de préciser des éléments apportés pendant l'entretien collectif. L'entretien d'explicitation est également utilisé comme étant une technique qui permet d'explicitier l'action. Il vise précisément à aider à la mise en mots de ses idées, de sa pensée dans son ensemble, en rendant accessible la partie implicite de toute action. Selon Kazadi (2005), cette technique présente trois difficultés principales :

[...] la première difficulté tient au fait que l'action est une connaissance implicite. Que l'on soit expert ou novice, il y a une part importante de nos actions dont on n'est pas conscient et par conséquent, on est bien incapable de les mettre en mots sans une aide. La seconde vient du fait que pour rendre possible la verbalisation de l'action, il faut tout d'abord que celui qui s'y essaie, prenne le temps d'un retour réfléchissant sur son action. La troisième difficulté est que l'aide dont on a besoin pour passer du faire au dire est contre intuitive. Elle ne fait donc pas l'objet d'une mise en œuvre innée chez le professionnel qui veut apporter sa médiation (p.165).

Nos entretiens d'explicitation permettent ainsi de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à sa propre expérience et les propos des répondants ont été recueillis par des enregistrements audio puis transcrits pour constituer un corpus. Notre choix d'entretien d'explicitation comme instrument de cueillette de données nous a conduits vers une saisie très représentative des opinions des personnes interrogées. De ce fait, nous nous retrouvions avec une série de verbatim d'entretiens issus de la transcription fidèle de tous les propos tenus par nos participants. Les informations recueillies permettent l'identification et l'extraction des segments pertinents en vue de l'analyse et l'évaluation que nous ferons à la fin.

3.4.3. Les enregistrements

Van der Maren (2003a) note que l'utilisation du magnétophone permet une meilleure reprise de l'observation. Les entretiens sont donc enregistrés sur bande magnétique et retranscrits pour en conserver les traces. Ainsi, il est plus facile de replacer les propos retenus dans leurs contextes pour en faire l'analyse. Pendant notre collecte de données, si la majorité des participants ont accepté que leurs témoignages soient saisis à l'aide d'un enregistreur audio, le groupe du Lycée Motema Mpiko, qui considère que notre étude cherche à découvrir les facteurs comportementaux a refusé cette méthode de collecte d'informations qui consiste à faire des déclarations. Pour les accommoder, nous avons simplement noté les propos recueillis lors de cette entrevue en focus groupe sur une feuille de papier pour les transcrire plus tard dans notre ordinateur. Bien que la méthode de cueillette soit différente, cet entretien a été aussi révélateur que les autres dans le sens qu'elle a permis de collecter des données utiles à notre enquête.

3.5. Le déroulement de la collecte de données

Tableau 1

Calendrier des rencontres

Rencontres	Dates
Entretien collectif 1	5 avril 2012
Entretien collectif 2	9 avril 2012
Entretien collectif 3	11 avril 2012
Entretien collectif 4	13 avril 2012
Entretien individuel 1	17 avril 2012
Entretien individuel 2	19 avril 2012
Entretien individuel 3	24 avril 2012
Entretien individuel 4	26 avril 2012

3.5.1. La prise de contact

Nous sommes arrivées à Kinshasa, notre terrain de recherche, le 1 avril 2012. Le lendemain, nous avons rencontré le gestionnaire du BEC qui nous a dirigés vers deux institutions qui sont sous sa tutelle. Il s'agit de l'ISP Gombe et du Lycée Diocésain Motema Mpiko. Nous avons pris rendez-vous par téléphone avec les responsables des écoles et tout s'est bien passé car les accords pour les entrevues ont été obtenus. Signalons que l'un de ces responsables nous a proposé de prendre un de ses stagiaires en télécommunication pour nous aider à faire des entretiens et nous avons accepté sa proposition. Le lendemain, nous sommes allés au BRP et le chef de la division urbaine nous a dirigés vers le Bureau de l'Enseignement Public (BEP) pour la même démarche. Le

responsable de la direction administrative que nous avons rencontré nous a autorisés verbalement à faire notre enquête à l'ITI / Gombe, une école technique qui est restée longtemps une institution pour hommes, tant pour les enseignants, les travailleurs en administration que pour les étudiants. Cette prise de contact nous a permis de recruter les participants à l'étude.

3.5.2. Les participants à l'étude

Dans un premier temps et avant d'entrer dans le vif de nos entretiens, nous avons rencontré des participants à la recherche pour pouvoir dresser leur profil et celui de leurs lieux de travail. Nous leur avons expliqué à la même occasion le but et les objectifs de la recherche et de la manière dont doit se dérouler les entretiens pour la collecte de données. Nous avons parlé des mesures de la protection de la confidentialité des réponses, de l'anonymat et le fait de détruire tous les enregistrements à la fin de la recherche. À ce propos, Carey (1994) pense que le fait de présenter la recherche et ses composantes augmente la confiance des participants et permet d'établir une atmosphère conviviale qui favorise un partage optimal entre les membres du groupe.

Dans l'ensemble, les personnes qui ont participé à notre étude appartiennent à des structures éducatives mixtes et occupent des différentes fonctions et des différents grades. Les participants font partie des membres du comité de direction, du personnel enseignant, des secrétaires de directions qu'on appelle agents administratifs, des ouvriers et du personnel de la Police universitaire.

Il y a lieu de signaler cependant une particularité observée à l'Institut Pédagogique de la Gombe, au Lycée Motema Mpiko et à l'Institut Technique Industriel de la Gombe, à savoir que ces structures sont traditionnellement réservées aux femmes pour les deux

premières et aux garçons pour la troisième. Depuis peu cependant, l'ISP/Gombe a commencé à recevoir des étudiants, c'est-à-dire des hommes et l'ITI/Gombe a ouvert ses portes aux filles. Le Lycée Motema Mpiko est resté essentiellement féminin. Qu'à cela ne tienne, la prédominance reste féminine pour l'ISP/Gombe et masculine pour l'ITI/Gombe.

Tableau 2

Profil des participantes et des participants

Rencontre	Code	Genre	Fonction	Grade
Entretien individuel 1	F1	F	Professeure	Directrice
Entretien individuel 2	H1	M	Professeur	Directeur général
Entretien individuel 3	H2	M	Professeur	Sous - directeur
Entretien individuel 4	H3	M	Professeur	Sous-directeur
Entretien collectif 1	G1	M/F	Ag. administratifs	Chefs de service
Entretien collectif 2	G2	M/F	Enseignants (es)	Agent de bureau
Entretien collectif 3	G3	M/F	Enseignants (es)	Agent de bureau
Entretien collectif 4	G4	M	Policiers	Chef de service

Le tableau numéro 2 ci-dessus montre que les propos d'entretiens sont issus des acteurs qui travaillent dans les structures éducatives tout en occupant des grades et des fonctions différents.

Tableau 3

**Prénoms fictifs attribués aux participantes et participants
aux entretiens individuels**

Appellation	Prénoms fictifs
F1	Marie Christiane
H1	Éric
H2	Jean
H3	Thomas
H4	Jean Pierre

Tableau 4

**Noms fictifs attribués aux participantes et participants
aux entretiens en groupes**

Groupes	Nombre de personnes	Prénoms fictifs
G1	8	Marc- Eric- Jules, Thim- José- Jules-Pierre-Paul
G2	8	Jeannette –Ali – audrey- Eddy--Kato– Leonard – Didier- Gerry
G3	8	Médard – Louise – Hilaire Grace--Yoan – Liliane – Narcisse – Helena
G4	4	Bertrand-Georges William – José

3.5.3. Le protocole des questions

Nous avons élaboré un guide d'entretiens comprenant des questions composées selon les critères qui facilitent le démarrage de la discussion et la simulation des échanges

entre les participants. Le protocole de nos questions d'entretien a été vérifié par des professeurs en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois Rivières. Le guide d'entretien conçu à cet effet pour compléter nos entrevues est en lien avec les concepts de genre, de mixité, de représentations sociales, et mettent un accent d'une part sur les programmes et politiques des structures éducatives, d'autre part sur des questions liées aux disciplines enseignées.

Nous inspirant de Simard (1989) nous avons conçu un guide d'entretien qui propose des questions ouvertes participants à la recherche pour qu'ils s'expriment librement. Ce dernier, estime que les questions ouvertes ouvrent l'éventail des réponses, favorisent la spontanéité et augment la diversité des opinions. Des questions facilitant des entretiens en lien aux représentations sociales, aux programmes et politiques éducatives ainsi qu'aux disciplines enseignées s'y trouve.

3.6. Le déroulement des entretiens

Lors du déroulement de l'ensemble des entretiens, l'animatrice était accompagnée d'un observateur qu'elle a rencontré sur place. Celui-ci se mettait en retrait pour enregistrer les conversations, observer les faits importants et décrire toutes les informations non verbale mais significatives tels que les signes de tête pour dire qu'on acquiesce ou qu'on est en désaccord, le silence, etc.

Toutes les rencontres se sont déroulés comme précisé précédemment dans les milieux de travail et ont eu une durée variant entre 45 minutes et 2 heures. Au total 8 entretiens dont quatre en groupe et quatre individuels ont été réalisés autant avec les enseignants, le personnel administratif qu'avec les ouvriers et la police universitaire

travaillant dans un milieu mixte et vivant la cohabitation de genre dans les institutions qu'ils fréquentent.

Les quatre rencontres en groupe ont eu lieu entre le 5 et le 13 avril 2012. Les trois premiers groupes étaient représentés chacun par quatre personnes de genre féminin et les quatre personnes de genre masculin, tous fonctionnaires de l'administration publique, occupant différentes fonctions et différents grades. Dans le quatrième groupe, seules les personnes du genre masculin ont pris part aux entretiens. La similarité de leur milieu de travail, de la fonction et du grade occupés ainsi que la proximité de leur point de vue sur la problématique du genre. Lors des entretiens, les groupes ont été pris isolément afin d'éviter, le plus possible, les influences des uns et des autres quant aux éléments de réponses qu'ils nous fournissaient. Les quelques rares positions tranchées des uns et des autres n'ont rien entamé à la détente et au sérieux qui ont caractérisé notre démarche.

Les quatre entrevues individuelles ont duré en moyenne quarante minutes chacun. Elles ont été réalisées entre le 17 et le 26 avril 2012 avec les membres du comité directeur des écoles et des universités selon les circonstances liées au temps et aux occupations des répondants. Chaque entretien individuel s'est déroulé au lieu du travail du répondant, en après-midi. Les thèmes abordés étaient liés à notre sujet de recherche.

La totalité des entrevues tant collectives qu'individuelles se sont déroulées dans une ambiance de confiance et de cordialité. Il faut souligner que durant le déroulement des entretiens, la chercheuse a adopté une position neutre afin de ne pas glisser dans une relation de type amical ou se trouver dans une position d'autorité qui risquerait d'entraver la bonne marche de l'entrevue.

3.7. La saturation des données

Selon Karsenti, T. et Savoie-Zajc (2004), la saturation des données est le fait que le chercheur atteint un niveau de collecte de données où il juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et les thèmes analysés ne sont plus enrichis par l'apport de données supplémentaires. Dans le contexte de notre recherche, la saturation des données est apparue au niveau des entretiens que nous avons eus avec des agents administratifs du BEP dans la mesure où se dégagent déjà des similitudes dans les réponses des personnes interrogées. Ceci s'est concrétisé avec les entretiens du Lycée Motema Mpiko. La section qui suit se propose de présenter les stratégies utilisées pour le traitement et l'analyse des données recueillies lors des entretiens.

3.8. Transcription des données

En ce qui concerne la transcription de données, la première étape consistait à écouter et réécouter les enregistrements audio pour nous faire une idée globale des perceptions des participants à la recherche. Une écoute plus active nous a permis de dégager les idées générales pour pouvoir démêler les discours enregistrés lors des entrevues. La transcription des enregistrements furent saisis avec Word en textes conventionnels ordinaires. Les entrevues ont été retranscrites et sans modification majeure en respectant la formulation des propos employés par des participants à l'étude. La section suivante traite de l'analyse de données recueillies.

3.9. Le processus de traitement et analyse des données

L'analyse et l'interprétation des données issues des entretiens en groupe et des entretiens individuels ont été réalisées au moyen d'une analyse de contenu des verbatim.

Pour analyser les données, Miles et Huberman (2003), suggèrent trois étapes : la condensation des données brutes soit l'étape de sélection, centration, simplification, et transformation des données collectées.

La première phase consiste en une opération de réduction des données afin d'en dégager l'essentiel. À cette étape, après une lecture attentive des entretiens transcrits de manière à bien saisir le contexte et l'atmosphère de l'entrevue pour en déceler les passages les plus pertinents, la chercheuse a élaboré son contenu en retenant page après page les passages significatifs qu'elle introduit en les situant dans le contexte de l'entrevue. Les verbatim de l'ensemble des entretiens étaient en relation avec les quatre thèmes présents au guide d'entretien. Il s'agit des thèmes relatifs à la représentation selon le Genre et la mixité, l'organisation du système éducatif, des questions liées aux référents culturels et aux disciplines enseignées.

La seconde phase est la présentation des données. C'est une activité analytique qui permet d'avoir une vue d'ensemble des données collectées afin d'en tirer les conclusions valides. À cet étape la chercheuse a procédé d'abord par un regroupement, un assemblage organisé d'informations utiles ensuite, elle a mis de côté des données sans intérêt pour la recherche et garder celles qu'elle considère important, utile pour la recherche. Les données de la présente recherche qui sont en sa possession sont synthétisées, mais ponctuées par des citations pertinentes qui mettent en évidence le vécu des expériences des acteurs. Elles sont constituées des actions que les participantes et les participants à la recherche présentent grâce aux questions d'accompagnement en relation à la représentation selon le genre, l'organisation du système éducatif, les référents culturels et les questions liées aux disciplines enseignées.

La dernière phase de l'analyse est celle de l'élaboration et la vérification des conclusions qui découlent du processus d'analyse. En tenant compte des questions et des objectifs recherche, la chercheuse assemble et organise les informations qui permettent de tirer des conclusions. Ainsi, toute information liée à une question spécifique doit être pris en considération dans la description et l'analyse des résultats.

3.10. Les critères de scientificité

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la démarche de toute recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative, est assujettie aux critères de scientificité traditionnellement reconnus. Il s'agit de la validité interne des résultats (le lien entre les données recueillies et les analyses effectuées sur ces données) et la validité externe des résultats (la relation entre la problématique et les résultats), puis leur fiabilité. Dans le cas de cette recherche la validité interne est assurée par la crédibilité de nos analyses et aussi par le fait qu'il existe une relation étroite entre notre cadre conceptuel et nos entretiens d'explicitation. Quant à la validité externe du processus nous estimons qu'elle est assurée par un échantillon représentatif et argumenté et aussi par la qualité des informations obtenues.

En résumé, ce chapitre a traité des différentes étapes du cadre méthodologique : la population impliquée dans la recherche, les techniques utilisées pour la collecte des données et son traitement. Une brève explication autour de la mise en œuvre des critères de scientificité de notre recherche y est donnée. Maintenant que nous connaissons les différentes méthodes mises en œuvre pour l'analyse des données, nous allons les présenter et les interpréter.

QUATRIEME CHAPITRE

4. Analyse, interprétation et résultats

Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats des données obtenues sur le terrain. Rappelons que notre recherche a pour objectif d'identifier les représentations que se font les acteurs du genre masculin et les actrices du genre féminin par rapport aux politiques et programmes en lien avec l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa. Les données présentées concernent les informations obtenues dans un contexte d'entretien avec des enseignants, des gestionnaires, des fonctionnaires et des directeurs d'école en rapport avec leur vécu en situation de pratique professionnelle ou dans la réalisation de leur tâche. L'ensemble des informations recueillies permettent la mise en évidence des notions préliminaires qui sont nécessaires à notre étude. Les résultats proviennent des réponses relatives aux quatre questions de recherche relatives aux représentations selon le genre et la mixité, à l'organisation du système éducatif, aux référents culturels et historiques et aux disciplines enseignées.

4.1. Les représentations selon le genre et la mixité

Cette section a pour objectif de répondre à la première question de la recherche, à savoir : quelles sont les conceptions que se font les acteurs en éducation concernant le genre et la mixité dans les structures éducatives? Cette étape a été réalisée lors des deux premiers entretiens de groupe et lors des entretiens individuels. Les interactions entre

actrices et acteurs nous révèlent que parler de la dimension de genre dans le milieu éducatif, c'est parler de la différence de sexes d'une façon complexe dans la mesure où les éléments tels que le substrat culturel, les institutions et les caractéristiques biologiques sont pris en compte. La problématique de genre est comprise sous différents angles et selon le sexe.

Les hommes considèrent l'intégration de la notion de genre dans les structures comme étant une prise de conscience de l'intégration et l'apport de la femme au développement. Les femmes par contre conçoivent la prise en compte du genre comme étant une condition d'efficacité, d'équité sociale et aussi une mise en valeur de sa contribution au développement. Cette contribution est perçue comme un élément de la modernisation de la femme congolaise qui s'est investie dans l'éducation pour rattraper le retard qu'elle a accumulé face à l'homme par le fait que l'accès à l'enseignement était mieux offert aux garçons qu'aux filles pendant plusieurs générations. Aujourd'hui, certaines d'entre elles occupent des postes de gestionnaire par mérite.

4.1.1. Les données issues des entretiens sur la représentation selon le genre et la mixité

Les lignes qui suivent donnent un aperçu des données issues des entretiens que nous avons eues au sujet de la représentation du genre et de la mixité. À la question de savoir s'il existe des postes qui sont occupés selon le genre, et si réellement ils existaient, comment pouvait-on justifier ce choix? Les acteurs s'expriment de la manière suivante :

Les propos repris à l'étape ci-dessous sont de F1.

Merci d'avoir choisi de venir à mon établissement, mais surtout d'avoir choisi de commencer par l'autorité femme que je suis, d'autant plus qu'il s'agit d'une préoccupation liée au genre et la mixité. Cela n'a pas été facile d'être là où je me trouve. Vous savez que jusqu'au milieu des années 1960, la République démocratique du Congo, notre pays, ne comptait qu'une seule femme universitaire. Aujourd'hui on en compte beaucoup. Ici à l'ISP/Gombe, l'effectif du personnel scientifique féminin est de 42 sur 106. Cela ne paraît certes pas beaucoup. Mais par rapport à d'où l'on vient, c'est quand même assez significatif. Et cela constitue, à coup sûr, un stimulant à l'effort pour beaucoup d'autres femmes. Ce n'est pas à coup de décrets ou de nominations sélectives que nous, femmes, devons compter pour notre promotion et notre classification à côté de nos partenaires hommes. C'est de l'effort méritoire qu'il faut.

J'ai été assistante de premier mandat en 1990, de second mandat ensuite, chef des travaux après; tout cela en conformité avec les conditionnalités requises dont la publication des articles scientifiques. J'ai par la suite soutenu une thèse de doctorat. Aujourd'hui, je suis professeure associée. Vous aurez compris que dans la passation des grades, il n'y a pas de favoritisme. Surtout pas dans le secteur scientifique où nous évoluons. Ce sont les efforts de chacun qui militent en faveur de sa promotion ou de son avancement. L'ISP/Gombe était, au départ, un établissement exclusivement pour jeunes filles. Il y avait, somme toute, quelques enseignantes parmi de nombreux enseignants qui y œuvraient. Les Religieuses du Sacré Cœur qui géraient l'établissement ont fait un effort considérable dans l'encadrement des femmes. C'est ce qui fait que nous ayons aujourd'hui 42 femmes au sein du personnel scientifique. Au niveau du personnel administratif, nous avons un effectif de 288 unités parmi lesquelles 50 femmes qui occupent des fonctions à des grades différents. Nous avons 6 directeurs chefs de service, dont 3 femmes. Sur 8 directeurs, on compte 5 femmes. Vous remarquez donc que par endroit, la parité est parfaite et que, dans certains autres cas, la représentation de la femme est simplement majoritaire. Il n'y a donc pas de sélectivité intéressée. Cependant, au niveau du Comité de gestion, nous assurons quand même le suivi des femmes qui fournissent des efforts particuliers.

Dans le traitement des dossiers, on y veille. Nous convenons que c'est là une discrimination positive.

Il va de soi que par rapport à la spécificité des emplois à exercer (entretien, gardiennage...), la tendance est de ployer sous les pesanteurs culturelles. Mais nous nous employons à tout corriger. Car, même ailleurs, cela s'observe encore. Tenez, au niveau du service de garde à l'entrée principale, par exemple, les gardiens se lèvent et rendent automatiquement des honneurs lorsque les membres mâles du comité de gestion se pointent. Quand c'est moi, eh bien c'est parfois l'indifférence totale. Je me fais, dans ce cas, l'obligation de les rappeler à l'ordre. (F1)

Les femmes du G1 commentent cette situation en demandant à leurs homologues masculins qui veulent porter un jugement sur les femmes avec lesquelles ils travaillent, de le faire en se basant sur la qualité du travail fourni et non sur le genre. Elles ajoutent que le travail attribué aux hommes ne demande pas nécessairement de connaissances exceptionnelles. Il n'y a aucune présence féminine au sein du personnel de la garde universitaire. À ce propos, l'Organisation Internationale du Travail en sigle OIT, dans son étude sur le genre et développement en Afrique, constate que les écarts de genre ont augmenté au sein de certains secteurs et ont diminué dans d'autres. Voici la perception des acteurs à ce sujet :

Vous avez raison. Pourtant, cette présence serait très indispensable pour notre service. Lors des enquêtes et fouilles, il serait indiqué qu'une femme s'occupe des femmes. Ce n'est malheureusement pas le cas aujourd'hui et c'est fort dommage. Il faut rappeler que notre service comptait des femmes en son sein. Elles ont toutes été affectées à d'autres services. Il est fort probable que dans les tout prochains jours quelques-unes soient de nouveau affectées ici. Nous n'osons cependant pas formuler la demande au risque qu'on nous prête des intentions malveillantes. Nous apprenons par ailleurs que le ministre de tutelle n'a pas encore autorisé le recrutement pour le service de

la garde universitaire. Lorsqu'il sera fait, nous ne doutons pas qu'il ait des candidatures féminines. (G4)

Selon ce groupe, seul le personnel féminin du service a été affecté ailleurs et pas les hommes et c'est parce que le service est réputé difficile. Et pourtant, la loi du travail (2002) est explicite sur ce point. Elle stipule que: « l'emploi appartient à l'administration, le fonctionnaire n'a le droit ni de le conserver ni de le changer. L'autorité administrative est donc libre de prononcer des affectations, notamment lorsque ces affectations n'ont aucune incidence sur la situation personnelle de l'agent» p. 97.

Les participants du genre masculin de leur côté estiment que les dames qui entrent dans un tel service profitent souvent de la présence de leurs parents et de leurs connaissances qui sont dans les sphères décisionnelles pour solliciter une réaffectation vers des services peu contraignants. Voici les commentaires que le F4 fait à ce propos :

Elles viennent dans le but d'obtenir un emploi. Aussitôt engagées, elles font tout pour aller ailleurs. Quoiqu'il en soit, les femmes peuvent bien faire ce que les hommes font. Dans l'armée et dans la police, il y a bien du personnel féminin. Il n'y a pas de raison pour qu'elles ne se retrouvent pas ici dans la police universitaire. Il suffit simplement d'observer certaines dispositions du code du travail qui exemptent les femmes de certaines tâches, notamment des veilles nocturnes. (G4)

Les femmes du « groupe d'entretien 2» ont fortement insisté sur le fait que certaines fonctions sont assez contraignantes et exigent une dose d'abnégation. L'article 128- 015 /2002 du 16 octobre 2002 de la loi portant sur le code du travail reprend des arrêtés du Ministère du Travail et de la Prévoyance sociale qui fixent les conditions de travail des femmes, des enfants et des personnes avec handicap. Ces textes définissent notamment la nature des travaux qui leur sont interdits. Les hommes ont, par ailleurs, un avis qui est différent de la réalité. Selon eux, les femmes ne sont pas toujours prêtes au

sacrifice. Ces derniers pensent que les femmes ne s'apprécient pas toujours à leur juste niveau et sont des victimes consentantes de certaines pesanteurs socioculturelles de leur culture qui font que l'homme soit toujours supérieur à la femme. Elles sont promptes à parler de la parité, du genre, mais n'arrivent pas à s'assumer lorsqu'elles se retrouvent devant des responsabilités. À la question de savoir ce que devient alors la dimension « genre » et à quel moment intervient-elle, les interactions avec les participants vont dans le sens suivant :

La dimension « genre » intervient entre autres lors de la mise en place des autorités décanales. Sur les 9 chefs de départements, j'étais la seule et aujourd'hui nous sommes 3 femmes. Il y a eu de la résistance, mais nous avons convaincu les autres pour qu'on en arrive là. C'est justement parce que nous avons tenu compte de la dimension « genre » que les autres ont accepté. Surtout que par rapport aux hommes, les femmes chez nous ont connu un grand retard dans leur scolarisation. (F1)

Un interlocuteur expose comme suit le rôle que joue la dimension genre dans le recrutement du personnel dans le milieu éducatif :

Dans le recrutement, la dimension genre intervient certainement. Lorsque nous avons procédé au recrutement ici pour la section commerciale, pour la toute première année, nous n'avons pris que des femmes. Nous avons estimé qu'il fallait bien renforcer leur présence dans cet environnement essentiellement féminin. Deux ans après, il fallait encore engager. Mais cette fois, il y avait des femmes et des hommes qui avaient le même profil. Nous avons pris un homme et une femme afin de ne préjudicier aucune partie alors que nous n'avions besoin que d'un agent. (H1).

Le focus group 2 ajoute qu'à compétence égale il faut bien trouver des astuces pour les départager. Dans ce sens, une participante ajoute :

Pas question de favoritisme. Un test écrit par exemple semble approprié. L'interview renferme une dose de subjectivisme. Certains chefs que j'ai eus par le passé ne voulaient nullement

engager des femmes à cause des handicaps traditionnels de maternité et autres.

Au sujet de la mixité, l'ensemble des hommes, tout comme les femmes, sont contents de travailler dans un environnement mixte. H2 explicite :

Ça serait certainement contre ma nature de ne pas me sentir à l'aise dans un environnement mixte. Nous sommes condamnés à vivre ensemble, à travailler ensemble. Dans ma jeunesse, j'ai évolué à côté autant de garçons que de filles. Je ne me suis jamais senti offusqué. Les femmes sont des êtres humains comme nous. Nous pouvons nous partager les responsabilités suivant les compétences de chacun.

4.1.2. Résultats des données relatives aux représentations selon le genre et la mixité

Dans leurs déclarations, les gestionnaires affirment que la gestion des structures éducatives tient parfois compte de la dimension de genre. Les dirigeants, de leur côté, disent être vigilants pour qu'on ne place pas que des hommes aux postes de responsabilité comme c'est souvent la tendance. À considérer la liste de différents responsables au sein de l'établissement l'on se rend compte que les hommes sont majoritaires. Cet état de chose n'offusque ni les hommes ni les femmes. Ils exigent simplement que la personne au poste réponde aux critères. C'est tout simplement les questions de compétence et de méritocratie qui sont les plus importantes. Tout le monde pense qu'il y a des tâches qui sont spécifiques aux hommes et d'autres réservées aux femmes, alors que dans notre structure, il est recommandé que la sélection des travailleurs parte du bassin des candidats en présence.

Les femmes gestionnaires déclarent avoir certains problèmes à faire respecter leur autorité. Les hommes, bien que subalternes par rapport à elles, désapprouvent le fait que les femmes puissent leur donner des ordres car de façon générale, les hommes sont

considérés comme les plus intelligents, les plus habiles et les plus performants, donc capables de diriger. La conséquence est que, par moments, cette façon de comprendre est une forme de discrimination fondée sur le sexe susceptible de décourager la cohésion.

En dernier ressort, signalons qu'une majorité d'hommes soutient que la dimension «genre» devrait être considérée comme d'autres inégalités. Elle ne comprennent pas la focalisation du thème par une classe bien déterminée des hommes et des femmes, par des politiciens et par les hommes d'affaires qui réellement en font un sujet de marketing. Le terme genre est utilisé pour parler de la femme et de tout ce qui l'entoure.

4.2. L'organisation du système éducatif

Les entretiens obtenus à cet effet apportent des réponses à la question de recherche suivante : quel type de rôle jouent les acteurs éducatifs dans l'animation des structures éducatives? En ce qui concerne les interactions sur l'organisation du système éducatif, les participantes et les participants explicitent leurs perceptions en fonction des critères qui interviennent dans d'attribution des classes d'enseignement et surtout en quoi ces critères privilégient les hommes ou les femmes dans le contexte de la considération de la représentation du genre.

Les attentes vis-à-vis du personnel féminin ou du personnel masculin dans la répartition de l'horaire, en rapport notamment avec les responsabilités sociales de la femme, les contraintes de santé, la durée de prestation et le type de rôles que jouent les acteurs dans l'animation des structures éducatives font également partie des entretiens. Les commentaires sur le grade font partie des perceptions recueillies dans ces entretiens. Les lignes qui suivent reprennent ce qui ressort des entretiens sur différents thèmes cités ci-dessus.

4.2.1. Les données issues des entretiens sur l'organisation du système éducatif

Les données recueillies montrent ce qu'un gestionnaire déclare concernant la charge horaire, les postes et les grades :

Selon mon expérience, que ce soit dans le domaine de l'administration, de l'enseignement ou de la recherche où j'évolue, hommes et femmes occupent des postes qui relèvent d'un lien avec leur formation. Nous sommes dans un milieu universitaire. On confie la charge horaire et les postes selon la formation suivie et les compétences dont on fait montre. Il n'y a aucun sentiment en lien avec la dimension genre. De mon point de vue, seuls les critères ci-haut évoqués, c'est-à-dire la formation et la compétence, déterminent l'attribution d'une charge horaire. (H2)

À compétences égales, les actrices et acteurs disent que le poste revient à qui remplit au mieux les critères de sélection. S'agissant des contraintes, les femmes accusent les hommes de percevoir les problèmes liés à la maternité comme étant un élément essentiel, voire primordial pour déterminer l'attribution d'une charge quelconque à un agent femme. Quant à l'égalité de droit entre l'homme et la femme, le principe général de la législation sociale s'oppose à la discrimination fondée sur le sexe. L'article 71 de cette législation stipule que: « À travail égal, l'homme et la femme ont les mêmes droits et les mêmes obligations et à conditions égales de travail, de qualification et de rendement, le salaire est égal pour tous les travailleurs, quels que soient leur origine, leur sexe et leur âge». Voici la perception des participants à ce sujet :

C'est vrai que je suis parfois furieuse de constater les privilèges que l'on voudrait accorder aux hommes dans un environnement à coloration fortement féminine. Les décideurs hommes prennent effectivement le départ en congé de maternité comme un prétexte pour ne pas donner une charge complète aux femmes. Mais la tolérance accordée aux indisponibilités momentanées des hommes doit être de mise pour les femmes. Ce qui me

réconforte, c'est le fait que la décision revient au comité de gestion. Heureusement qu'ici ce comité est paritaire et il engendre des discussions houleuses et intéressantes tendant vers une prise de décision objective. (F1)

Les acteurs ont mis l'accent sur le fait que les responsabilités sociales de la femme à certains moments, influent sur l'attribution de certaines responsabilités fonctionnelles. «Le groupe d'entretien 3» a émis des avis fort diversifiés à ce sujet. Les hommes de leur côté disent que dans la gestion des emplois, la disponibilité est l'une des conditions de recrutement dans l'administration éducative; ils le déclarent dans les termes suivants :

Souvent, les femmes manquent à leur devoir pour des multiples raisons. Il y a des indisponibilités liées aux cas de grossesse, de maternité, de maladie de l'époux ou de l'enfant qui peuvent gêner le fonctionnement normal de la structure. Il faut par conséquent être regardant avant de confier quoi que ce soit à une femme, même si elle est compétente.

H4 explicite :

Nulle part dans la réglementation du travail il est accordé des absences au travail parce que l'enfant est malade. Dans l'organisation de nos différents services, nous nous arrangeons pour que ce que nous sommes appelés à faire comme travail ne pâtisse pas à cause de nos indisponibilités. En ce moment, nous avons un problème avec la professeur de français dont la grossesse est dans un état très avancé. Elle ne peut par conséquent plus donner le meilleur d'elle-même. C'est un problème pour les élèves et pour l'institution.

Il ressort des déclarations d'un gestionnaire qu'il est indispensable de tenir compte de l'élément disponibilité. Et pourtant, si parfois les écoles ou l'administration éducative s'abstient d'employer les femmes c'est à cause de leur indisponibilité dans certaines circonstances.

Partout, le recrutement obéit à certains critères établis. C'est le cas pour nous ici. Je voudrais tout de même vous dire que la façon de fonctionner à notre institution est quelque peu différent des autres écoles. Du mois de mai jusqu'au mois de juin, il y a certains cours qui se poursuivent au-delà des heures requises afin de mieux préparer les élèves aux examens d'État. Il faut de la disponibilité de la part de l'enseignant. Souvent, les enseignantes ne sont pas disponibles pour plus d'une raison. (H3)

Données issues des entretiens avec les personnes du genre féminin du G2.

de leur côté brandissent la Loi pour justifier leur refus de travailler au-delà des heures requises. Elles explicitent :

Nos collègues ne peuvent pas faire semblant d'ignorer la loi du travail qui précise dans son article 119 que dans tous les établissements publics ou privés, d'enseignement ou de bienfaisance, la durée légale du travail des employés ou ouvriers de l'un ou de l'autre sexe, quelle que soit la forme dans laquelle est exécuté le travail, ne peut excéder quarante-cinq heures par semaine. Si les hommes acceptent de faire des heures supplémentaires, c'est leur choix et ils ne peuvent pas nous juger.

Selon H1 :

Jusqu'ici non. Peut-être pour certaines autres tâches. Nous avons ici, c'est un exemple, une filière de tourisme. Il nous arrive d'organiser des visites. Lorsqu'on désigne des encadreurs pour ce genre de visites, je suis assez regardant. Une dame peut être soumise à pas mal de conditions. Il y a le bébé par-ci, l'indisponibilité du mari par-là... Voilà pourquoi de temps en temps, nous tenons compte de ces éléments pour la désignation des encadreurs touristiques. Mais, pour ce qui est de l'attribution des cours, il n'y a pas de discrimination. La tendance générale accorde des préjugés favorables à la femme d'autant qu'elle est plus encline à faire mieux que l'homme.

4.2.2. Résultats des données relatives à l'organisation du système éducatif

La plupart des femmes soutiennent que leurs collègues hommes se considèrent comme étant les meilleurs, infaillibles et cette perception justifie leur attitude d'autorité envers la femme bien qu'elle soit leur collègue. Dans ce sens, les femmes soutiennent que pareil comportement de leur collègues hommes ne les empêchent pas de s'affirmer surtout que, généralement, on se plaint moins lorsqu'il s'agit d'un homme. Pour une femme, on prend davantage de temps pour évaluer ses qualifications et ses compétences avant de décider de son embauche. Il faut cependant signaler que les hommes reconnaissent de leur côté que les femmes qui travaillent dans le milieu éducatif sont appréciées pour leur rendement. Malgré la parité, l'homme considère toujours la femme comme un être qui doit être protégé. C'est un devoir sacré qui ne doit pas être sacrifié à l'autel du modernisme. Les lignes qui suivent reproduisent les interactions recueillies de nos actrices et de nos acteurs au sujet de référents culturels et historiques.

4.3. Les référents culturels et historiques

En ce qui concerne les perceptions en relation avec la culture et l'histoire, nos interlocutrices et interlocuteurs pendant les entretiens, ont interagi autour des sujets en relation avec les rôles que jouent les croyances religieuses, ainsi que les us et coutumes dans l'exercice de leur fonction. L'accent est mis sur les aspects positifs des coutumes auxquels on se réfère souvent dans le cadre du travail. Par exemple, le lieu de travail permet des nouvelles rencontres qui peuvent éventuellement déboucher à un mariage. En plus, le salaire de la femme peut contribuer à la survie de la famille. Cette étape apporte des réponses à la question de recherche suivante: Peut-on noter une évolution récente quant à ces conceptions?

F1 explique que les influences religieuses et coutumières ne semblent pas avoir un impact sur les décisions à prendre. D'ailleurs, il y a prohibition des discriminations provenant des opinions religieuses. Cette prohibition est renforcée par la séparation de l'Église de l'État et par la laïcité de notre institution. De ce fait, les occasions de faire le prosélytisme religieux sont nulles.

4.3.1. Données issues des entretiens relatifs aux référents culturels et historiques

À ce sujet, voici les propos de F1 :

La religion et la coutume n'ont pas du tout de place chez moi. Le lundi de Pâques, c'est un exemple, j'ai souhaité bonne fête à ceux qui croient en Jésus Christ sans que cela n'offusque les autres. Rien de tout cela n'impacte sur les décisions d'ordre fonctionnel que nous prenons. Cependant, sur le plan purement éducatif, nous veillons quand même aux bonnes mœurs. Un enseignant ne peut tout de même pas se présenter devant les étudiants avec un nombril exposé ou une étudiante avec des seins à tout vent, le sous-vêtement assorti. (F1)

Les femmes se disent surprises de voir les hommes maintenir des coutumes, des traditions et des pratiques discriminatoires dans l'exercice de leurs fonctions alors que la législation qui les autorisait autrefois est abrogée depuis plusieurs années. Pour une même faute professionnelle, les perceptions sont différentes. Certains gestionnaires admettent que la sanction peut ne pas être la même selon qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme, tandis que les autres déclarent ne considérer que les lois mises en place. Voici ce qu'un gestionnaire déclare :

Je suis chrétien pratiquant. La religion est pour moi une manière de vivre, de concevoir la vie et d'entrer en relation avec le monde, c'est-à-dire les hommes et les femmes qui m'entourent. Je me permets de dire qu'elle fait partie de ma vie de tous les jours. Dans le cadre de mon travail, lorsque je punis quelqu'un, je le fais selon ce qu'il a mérité : homme ou femme, peu importe. Il en est de même lorsque je décide de pardonner. Je reconnais que la situation professionnelle de la personne en présence peut déterminer la nature de la sanction. (H3)

Les participantes et les participants consentent que la sanction doive frapper indistinctement. Mais puisqu'elle est fonction des dispositions réglementaires, il n'y a par conséquent pas de place à des apitoiements d'ordre chrétien. Lorsque le décideur commence à recourir à ce genre de sentiment, c'est qu'il se substitue aux textes législatifs ou les interprète à sa guise. Pourtant, tout doit être fait selon ce que prescrit la loi. Les participantes et les participants consentent à ce que la sanction doive s'appliquer indistinctement. Pourtant, tout doit être fait selon les prescrits de ces textes. Toujours au sujet de la religion, un enseignant déclare à son tour :

S'il y a trop de chômeurs à Kinshasa, c'est entre autres à cause de ces histoires de religion. Les jeunes gens passent leur temps à aller chercher des miracles au lieu de s'adonner à des activités de développement. Ils s'absentent de leurs postes de travail et donnent pour raison la prière ou la retraite. Si vous voulez retourner les gens au travail, il faut fermer toutes ces boutiques spirituelles. Vous comprenez que je suis donc éloigné de toutes ces considérations quand il faut prendre une décision, surtout lorsqu'il s'agit d'un cas d'absence ou d'une incompétence. Dans certains cas, il appartient au dirigeant à ce moment d'apprécier en fonction des attentes de la direction (H2).

Dans des cas similaires, des considérations d'ordre religieux et coutumier interviennent. Voici à ce sujet les propos recueillis du focus group 2 :

La sanction est fonction de la réglementation qui régit la structure. Elle intervient indistinctement selon la nature et la gravité de la faute commise. Il faut cependant reconnaître qu'elle intervient graduellement. Au niveau du blâme, par exemple, certains penchants à caractère religieux (nous allons dans la même église, nous sommes de la même religion) peuvent contribuer à une atténuation de la sanction. On est humain après tout.

En ce qui concerne les attentes des acteurs en éducation, les gestionnaires sont unanimes, leur grande préoccupation est en rapport à la matière enseignée. Ils attendent de la rigueur dans le travail et de la compétence pour tous. Cela ne les empêche pas d'avoir des attentes au niveau du comportement moral, de la franchise dans la relation et du respect. Voici les propos d'un gestionnaire à ce sujet :

Dernièrement, un enseignant a eu des propos très désobligeants à l'endroit d'une dame (enseignante). Des propos liés à son physique ainsi qu'à son intimité à la suite d'une préoccupation qui n'était que professionnelle. J'ai condamné le professeur et lui-même a eu la gentillesse de présenter ses excuses à cette dame. Tout finit par rentrer facilement dans l'ordre. À moins qu'il s'agisse des questions privées qui se règlent entre grandes personnes. Ma préoccupation est d'ordre éthique et moral. Je vise comme tout le monde la réussite des étudiants, le bien être de tout le monde et aussi l'intégrité de tout le personnel, les hommes comme les femmes.

Les problèmes en rapport avec la religion, tout comme les référents culturels et historiques se posent sous des formes différentes au sein de l'administration des cycles universitaires. Les professeurs, aussi bien que les chercheurs et les fonctionnaires, sont d'une pleine indépendance et d'une grande liberté d'expression dans l'exercice de leur fonction. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'attitude des fonctionnaires est différente car la religion joue un rôle fondamental dans l'éducation des jeunes et fait partie de la culture.

4.3.2. Résultats relatifs aux référents culturels et historiques

Pour les acteurs, il y a des textes statutaires qui régissent l'enseignement. Toutes les autres considérations liées aux sentiments, à la religion et à la tradition ne sont pas toujours prises en considération. Toutefois, la plupart d'entre eux considèrent qu'ils sont fondamentalement humains et peuvent se permettre une légère discrimination. Les entretiens à ce sujet font allusion au tiraillement entre la tradition congolaise qui destinait précocement les filles au mariage ou à assister leurs mères dans les travaux de ménage et de champs, d'une part. D'autre part, la modernité donne l'opportunité aux femmes qui ont émergé et qui ont obtenu des diplômes appropriés d'avoir le droit d'occuper les postes semblables à leurs collègues masculins. (Tshibilondi, 2005, Mokonzi, 2009a)

Dans le choix final des candidatures, les considérations à caractère religieux ou coutumier n'interfèrent pas. Quant au choix en fonction du genre, les dirigeants préfèrent embaucher les hommes car la majorité d'entre eux est toujours disponible à travailler selon l'horaire de l'employeur et ne s'oppose pas à faire des heures supplémentaires. Les femmes, principalement celles qui sont mariées, ne sont pas toujours prêtes à faire face à ce type de contraintes.

4.4. Les disciplines enseignées

Cette section montre un profil général sur des appréhensions selon que l'enseignant est une femme ou un homme. Elle présente également les perceptions relatives au degré de représentativité de la gent féminine dans les cours à caractère scientifique tels que les mathématiques et la physique, puis en sciences humaines dans les disciplines telles que l'histoire, la religion et la géographie. L'ensemble de ces

interrogations nous donne l'opportunité de répondre à la question suivante : quels liens existent entre la conception de genre et le rôle que jouent des acteurs éducatifs dans l'animation des structures d'après la configuration des postes dans les écoles ?

4.4.1. Données issues des entretiens sur les disciplines enseignées

Des interrogations relatives à la matière enseignée, il ressort des interactions du G2 qu'il y a effectivement des femmes dans différents programmes. Parmi le personnel enseignant, il existe des femmes qui assurent les cours scientifiques. Elles ne sont pas encore nombreuses, mais elles sont quand même là. À ce propos, H3 explicite :

Ma préoccupation, c'est par rapport à la matière qui est enseignée. Les observations sont faites en fonction de ce que j'aurai constaté pendant la visite et non parce qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme. Nous avons ici une brave dame enseignante de maths dans les classes de 4^e. On peut bien l'envoyer dans les 6^e, mais elle préfère consolider la fondation. C'est louable pour toute la communauté. La compétence est individuelle. Autant on peut avoir des femmes incompetentes, autant on peut aussi avoir des hommes incompetents.

Quant à savoir si on retrouve beaucoup de femmes dans les filières purement scientifiques, F1 pense que si les femmes sont peu nombreuses dans ces filières c'est parce que l'accès aux sciences et technologies a été considéré pendant longtemps comme un véritable parcours du combattant, semé d'embûches. Elle déclare également que :

La formation qui mène à la carrière est longue et difficile pour une jeune fille qui est destinée au mariage. Le choix d'une formation courte qui débouche rapidement à l'emploi est resté longtemps la meilleure option pour les filles. Les conséquences de cette orientation se manifestent aujourd'hui par le fait qu'il y a moins de femmes professeurs dans la filière des sciences exactes. (F1)

H1 avance cette analyse :

Dans les promotions, c'est évident parce que l'établissement est essentiellement féminin. Mais au niveau du personnel enseignant, il y a plus d'hommes que des femmes. Cela est principalement dû à nos traditions qui n'accordaient pas les mêmes chances aux filles qu'aux garçons en matière de scolarité. Dans ma propre famille, les deux personnes qui n'ont jamais mis les pieds à l'école ce sont mes sœurs. Il y a aussi le fait que le métier d'enseignant paraît assez contraignant pour certaines femmes qui n'acceptent pas de prendre le risque. Très peu de femmes acceptent de devenir ingénieurs mécaniciens ou ingénieurs agronomes. C'est donc le poids de la tradition que nous devons assumer en attendant des corrections éventuelles. Il y a bien sûr des efforts qui ont été faits. On rencontre aujourd'hui des femmes professeurs de mathématiques, de biologie. Mais la proportion est encore très faible.

H3 est gestionnaire d'école et précise que les femmes sont aussi compétentes que leurs homologues masculins en évoquant à titre d'exemple le cas suivant :

Nous avons, dans un passé très récent, connu un problème de remplacement dans la filière scientifique. Une dame est partie et la personne qui remplissait les conditions pour la remplacer était un homme. Pour des raisons d'équilibre de genre, nous avons pris une femme de l'extérieur. Au grand bonheur de toute la communauté, elle s'est révélée plus performante que celle qu'elle avait remplacée.

4.4.2. Résultats des données relatives aux disciplines enseignées.

Il revient régulièrement dans nos entretiens qu'il y a plus de femmes en sciences humaines. Jusqu'à récemment, elles trouvaient que les sciences exactes étaient difficiles. C'est pourquoi elles s'orientaient davantage vers les sciences humaines. Lorsqu'il est question de la compétence, les femmes, de leur côté, disent s'imposer par le travail, dans un milieu mixte. Une femme moins compétente est sujet de moquerie et de critique. C'est pourquoi il appartient à la femme de s'imposer par la qualité de son travail, de donner la preuve qu'elle a les mêmes mérites que son collègue homme. À ce sujet, les pesanteurs

dont mentionnées ci-dessus font que l'on est plus tolérant face à l'incompétence d'un homme et davantage sévère lorsqu'il s'agit d'une femme.

En plus, les participantes déclarent que la communauté à l'intérieur de laquelle elles évoluent critique et sanctionne sévèrement la faute d'une femme. Mais en principe, il n'y a à part le billet perceptuel, aucune raison pour pratiquer la discrimination. S'agissant des liens possibles entre la conception du genre et le rôle joué par des acteurs éducatifs dans l'animation des structures, il est à noter que c'est au niveau de l'animation des structures d'après la configuration des postes dans les écoles que s'exercent au mieux ces liens. Une femme est très souvent plus rigoureuse avec les filles. Un homme est plus rigoureux et plus sévère avec les garçons.

Ce chapitre a traité de la présentation des données qualitatives recueillies lors d'entretiens puis des résultats de la recherche en regard de la problématique et à la lumière du cadre conceptuel tel qu'élaboré. De tout ce qui précède il en résulte que les avis étaient divergents à propos de la conception du genre dans le milieu éducatif. Pour les uns la notion de genre est un thème politique qui concerne seulement les femmes tandis que pour les autres la conception de genre, la sous-représentation des femmes dans l'administration éducative est au cœur de la problématique de la parité dans l'emploi. Cette problématique est née du fait que ceux qui tiennent le pouvoir ont de la difficulté à s'adapter aux changements que génèrent ce nouveau millénaire. Malgré cette différence, les sujets qui ont participé à l'étude reconnaissent la pertinence du problème de la représentation de genre et se sont concentrés sur le sujet à l'étude. Le chapitre qui suit consiste en une discussion scientifique jointe à des résultats de la recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

5. DISCUSSION

Ce chapitre présente la discussion scientifique des résultats émergents de la recherche à la lumière de la problématique, du cadre conceptuel et des écrits scientifiques relatifs aux résultats de cette étude. L'objectif poursuivi dans ce chapitre est de proposer des réponses aux interrogations liées à la sous-représentation des femmes dans le secteur éducatif de la ville de Kinshasa. Sans contredit, l'histoire, la culture, les rôles joués par les femmes et les hommes ainsi que les critères de la recherche ont pris une part importante dans ce travail et il convient évidemment d'en discuter. L'analyse de données recueillies a permis de mettre en évidence les différents résultats liés à la représentation selon le genre et la mixité, à l'organisation du système éducatif et aux disciplines enseignées. Ce chapitre discute des résultats puis les interprète en fonction des connaissances actuelles, des écrits scientifiques relatifs aux quatre questions de recherche et à la question générale de recherche.

5.1. Première question de recherche

Cette section se propose de répondre à la première question de recherche ci-après: quelles sont les conceptions que se font les acteurs en éducation concernant le genre dans les structures éducatives dans la capitale congolaise? Les résultats de l'analyse obtenus ont permis de comprendre les représentations que se font les femmes et les hommes en

rapport avec les politiques en place et les programmes prescrits dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa. Pour avoir une vue juste du phénomène, nous avons élaboré une série de questions en rapport avec les thématiques de recherche à l'étude.

Pour ce qui a trait à la représentation selon le genre, notre population d'enquête a été interrogée sur son point de vue dans son milieu professionnel. Des questions en lien avec les postes selon qu'ils sont occupés davantage par des femmes que par des hommes et celles relatives à la considération de la notion de «Genre», notamment dans la promotion ainsi que des questions sur les conversations en lien avec un environnement de travail mixte ont été posées. Il ressort des entretiens que nous avons enregistrés une vue d'ensemble sur la conception que se font les sujets participants à la recherche : la majorité d'entre eux conviennent que le genre leur fait penser au sexe masculin et au sexe féminin. Cette explicitation corrobore la version d'Oakley (2005). Selon elle, la notion de genre est basée sur des caractéristiques visibles comme le sexe masculin et féminin, c'est une notion arbitraire, donc construite socialement, mais également et surtout, une notion qui découle du sexe. Pour Jodelet (1989), les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée. Nous soulignons également que les mots relevés par différents groupes traduisent des rapports teintés de discrimination. Les femmes et les hommes n'emploient pas les mêmes termes pour s'exprimer. Les femmes utilisent les mots tels que hiérarchie, égalité, connaissance, communication, stéréotypes.

Voici comment Marie Christiane, directrice d'une institution, s'exprime : nous sommes aussi diplômées que les hommes, nous avons fait des longues études, nous sommes aussi brillantes et pouvons avoir des responsabilités, mais au niveau de la hiérarchie, malgré l'égalité de principe devant la loi, l'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas encore une réalité dans notre milieu de travail. Parmi les thèmes abordés par les hommes, nous retenons : culture, tradition, absence. Ils se réfèrent souvent à la culture traditionnelle congolaise qui confinait la femme au foyer. Tous ces mots trouvent écho dans les recherches menées par Jodelet, (1989) et Moscovici (1976), pour parler des notions de la représentation sociale et du genre.

En effet, toujours selon Jodelet (1989), les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Ceci implique que les femmes considèrent que ces représentations interviennent tant dans le processus de l'assimilation des connaissances, dans le développement individuel et collectif que dans la définition des identités personnelles et sociales. Bien que les considérations liées aux sentiments d'injustice fussent déjà présentes chez les femmes, c'est lors des dernières rencontres qu'elles ont fait allusion à la stéréotypie.

Pour Moscovici (1976), la stéréotypie désigne un état de simplification des dimensions des stimuli, d'immédiateté de la réaction. À un autre niveau, plus fréquentiel, cette notion exprime le degré de généralité d'une opinion, d'acceptation ou de rejet d'une représentation, d'un groupe ou d'une personne. Pour les participantes, ce sont les opinions, les attitudes et les mauvaises paroles des hommes à leurs endroits qui contribuent à l'établissement du stéréotype. Moscovici (1976) corrobore cette version en

soulignant que les stéréotypes sont des opinions figées qui sont les résultats d'un style de communication spécifique: la propagande.

S'agissant de la culture, les hommes déclarent que le travail de la femme dans la société traditionnelle congolaise doit d'abord être appréhendé dans le cadre des valeurs culturelles. Le passage suivant est tiré des entretiens de notre enquête: Pourquoi voulez-vous changer la coutume? La femme doit accepter le mode de vie que lui impose son mari car c'est une donnée naturelle et logique. Tout autre comportement est considéré comme une déviance. Le fait que nous nous retrouvons au travail ne doit pas changer la réalité traditionnelle. Malu (2006), chercheuse dans le domaine du genre en RDC, fait ressortir à ce sujet que la tradition et la culture congolaise qui fondent cette société admet que le travail de la femme puisse être fait dans certains contextes et selon certaines circonstances pour procurer à la femme les moyens de devenir autonome.

En ce qui concerne les questions en lien avec les fonctions et grades occupés selon qu'on est du genre féminin ou masculin, notre étude établit qu'il existe effectivement des postes qui sont d'abord attribués à un genre spécifique et ajoute que leur milieu de travail est dominé par les hommes. À cet effet, notre sujet Marie Christiane révèle qu'au niveau du personnel administratif, il y a un effectif de 14,4% de femmes qui occupent des fonctions à des grades différents. En ce qui concerne la spécificité des emplois exercés par un genre, la tendance est de voir le problème sous les pesanteurs culturelles. À ce sujet, Joseph, William et Bertrand, participants du groupe 4 confirment ce fait en disant que «seul le personnel féminin de notre service a été affecté ailleurs, ils considèrent que le service est réputé difficile pour les femmes». Meijas (2005), associe cette attitude à l'influence que peut avoir la construction originelle des rôles parentaux. Selon elle, cette

construction est le point d'ancrage qui construit la séparation des rôles entre les femmes et les hommes.

Par ailleurs, la dimension « genre » dans l'attribution des postes en est en soit inexistante pour le Lycée Motema Mpiko tandis que pour l'ISP Gombe, elle intervient lors de la mise en place des autorités académiques. Jean Pierre révèle avoir envisagé le problème de genre une seule fois depuis qu'il travaille pour cette institution dans le recrutement. Il soutient que « la dimension genre est intervenue, une fois lors d'un recrutement d'enseignant. Nous avons estimé qu'il fallait embaucher une femme pour renforcer leur présence dans cet environnement essentiellement masculin et ajoute : la sensibilisation à la thématique de genre ne fait pas partie de nos conversations ». Signalons que le terme méritocratie est revenu souvent comme étant l'incontournable condition pour accéder à un poste ou pour atteindre un certain grade.

La méritocratie est en soi un terme qui traduit les mérites correspondants aux diplômes que possèdent des individus en positions socioprofessionnelles. La majorité des femmes qui ont participé à cette recherche rapportent qu'elles possèdent des diplômes pour mériter leur grade et leur fonction, tandis que les hommes, en plus d'être en possession des diplômes, parlent de leur capacité à exercer les fonctions qui leurs sont confiées. C'est pourquoi, sous cet angle, il est important de considérer la notion de méritocratie comme critère objectif et donc incontestable. Comme le précise Young (1958), le mot méritocratie a été choisi pour désigner une société où les positions dépendent des talents et des efforts de chacun.

D'un point de vue historique, Duru-Bellat (2002) nous apprend que pendant longtemps la qualification au niveau professionnel n'était pas obtenue par le diplôme ou

par le niveau scolaire mais par l'apprentissage ou par l'expérience acquise dans une entreprise. Cette dimension de l'expérience est référée au travers du terme ancienneté. Bien que la méritocratie défende l'idée de placer les individus compétents sur les postes de la division hiérarchique du travail comme le confirme Young (1958), il reste qu'elle est tributaire des diplômes dans un premier temps sans doute, mais ce qu'elle sous-tend prend d'autant plus d'acuité s'ils sont appuyés par une expérience professionnelle appropriée au poste visé. Dans ce sens, nous approuvons l'idée de Duru-Bella (20002) pour qui un discours méritocratique suppose que tous les avenir sociaux et professionnels sont valorisés. Si les diplômes sanctionnent un mérite, les personnes travailleuses et talentueuses sont également qualifiées de méritants. Pour elle, il est normal de promouvoir des individus en fonction de mérite démontré par l'effort, l'intelligence, la qualité de travail exécuté.

La préoccupation des participantes à notre étude est de pouvoir réajuster la façon de concevoir la notion de genre. Cet ajustement aidera d'abord à instaurer des critères d'embauche ou d'avancement en grade bien définis pour ensuite éliminer les écarts entre les hommes et les femmes. En réalité, il convient de se questionner sur cette notion qui est contestée par la loi congolaise de l'accès à l'égalité car dans le cas de l'application du principe de la méritocratie, il y a des chances que l'employeur en tant qu'acteur principal puisse être appelé à définir les critères de mérite en fonction des caractéristiques de personnes de son choix. Si tel est le cas, il se posera le problème de l'objectivité du processus d'évaluation des candidats tel que posé par Noon (2010).

Cet auteur se questionne sur l'implication des facteurs discriminatoires tels que le sexe, l'origine tribale ou ethnique (la culture et la tradition) qui peuvent jouer un rôle

important dans le processus de sélection des candidats à l'emploi. Il fait allusion au fait que les caractéristiques démographiques des individus sont capables d'influencer l'évaluation du mérite. À ce propos, les sujets masculins qui ont participé à l'étude expliquent que certains métiers sont réputés difficiles et aussi qu'à certaines périodes de l'année, les périodes qui précèdent les examens de fin d'études secondaires organisés par le gouvernement particulièrement, les enseignants sont appelés à travailler jusque tard pour assister les élèves dans la préparation de ces épreuves. Ces horaires contraignants ne semblent pas convenir aux femmes qui ont naturellement des obligations familiales, d'où la difficulté d'attribuer un poste à la femme même si elle le mérite.

Les écrits du Ministère de la Condition Féminine et Famille, et Programme des Nations Unies pour le Développement, PNUD (2004) relient cette attitude au fait qu'en République Démocratique du Congo les valeurs traditionnelles accordent des privilèges aux hommes et les inégalités de genre y jouent un rôle prééminent. Ces rôles ont été perpétués par de facteurs économiques, socioculturels, structurels et institutionnels. Malu (2005) de son côté, l'associe à une question traditionnelle, tandis que Tshibilondi (2003) fait le lien avec l'ancestralité et le fait que c'est à l'homme que revient le dernier mot. Mokonzi (2009b), pour sa part, estime qu'il suffit de fixer de dispositions particulières susceptibles de garantir la représentativité de groupes défavorisés, les femmes, tandis que Noon (2010), suggère dans ce cas une solution similaire à celle proposée par Mokonzi (2009b); celle de choisir le candidat qui franchit le seuil méritocratique et qui appartient aussi au groupe des sous- représentés.

Au sujet de la mixité, les personnes interrogées semblent apprécier le fait de travailler dans un environnement mixte et décrivent de manière générale l'importance

d'évoluer dans un milieu professionnel où l'on trouve les deux genres, le féminin et le masculin. Ceci rejoint la pensée de Rogers (2004), pour qui la mixité fait toujours penser à la féminisation et la masculinisation des catégories de personnes. Quelques participantes ont pu révéler certains problèmes découlant de la non mixité et de la discrimination fondée sur le genre même lorsque ces problèmes ne sont pas perceptibles de manière flagrante. L'exemple de la garde qui se met debout pour saluer un dirigeant qui passe et qui demeure indifférente au passage d'une dirigeante est l'un de ces exemples. Nous témoignons également que les personnes qui ont participé aux entrevues réalisées sur le terrain n'évoquent pas la discrimination et, en tout cas, n'utilisent presque pas le terme, mais font usage de certains mots tels que la distinction, la séparation, la distance pour dénoncer différents faits qui traduisent des rapports discriminatoires.

Dans l'ensemble, les réponses reçues reposent sur les mêmes prémisses, la complémentarité souhaitable des qualités spécifiquement féminines, la créativité, l'efficacité des femmes et l'équilibre de la nature qui veut qu'il y ait du féminin et du masculin. Ces réponses corroborent l'étude d'Oakley (1972), qui mentionne que le mot sexe réfère aux différences biologiques entre les mâles et les femelles, puis à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatives.

Les résultats enregistrés à cette section sont décrits suivant la seconde question de recherche. Pour comprendre puis déterminer les conceptions que se font les acteurs en éducation concernant le genre et la mixité, notre recherche nous révèle qu'une proportion représentant le personnel tant administratif qu'éducatif estime que les conceptions que se font les acteurs en éducation sur les notions du genre et de la mixité dans leurs milieux de travail sont discriminatoires. Cette discrimination se traduit dans son aspect positif et

aussi sous son aspect négatif dans le sens qu'une différence est toujours faite entre les étudiantes et les étudiants, entre le personnel féminin et le personnel masculin.

5.2. Deuxième question de recherche

La seconde question de recherche qui a trait aux rôles joués par le personnel en poste dans les structures éducatives est la suivante: quel type de rôle jouent les acteurs éducatifs dans l'animation des structures éducatives? Les questions abordées dans les entrevues ont porté entre autres sur la perception du rôle de la personne œuvrant dans l'administration éducative et les réponses obtenues par les répondants sont plus ou moins cohérentes. Tous les sujets qui ont participé à la recherche, sans distinction de sexe, sont conscients du fait que l'administration éducative est un des espaces où se déroulent la formation et la recherche et que ce milieu est majoritairement masculin. C'est donc un endroit de socialisation qui peut faciliter la construction de la différence de genre si les responsables n'assurent pas autant de chance aux femmes qu'aux hommes dans l'apprentissage ou dans le partage des postes dans l'administration.

En ce qui a trait aux rôles joués par le personnel en poste dans les structures, notre entretien s'est ouvert par une discussion portant sur le type de rôles à jouer par les acteurs éducatifs. Certaines réponses enregistrées font allusion au rôle d'enseignant de transmission de connaissances, un rôle qui comprend le travail exécuté contre le paiement en argent. À ce stade de l'entretien, la majorité des personnes enquêtées mettent un accent sur leur rôle de formateur comme en témoigne un participant du groupe 2, Nkansa: «en tant que formatrices et formateurs nous avons un rôle important à jouer dans l'acquisition des compétences sociales et dans le transfert du savoir à nos étudiants. C'est en utilisant

différentes méthodes tels que le divertissement et l'organisation que nous jouons notre rôle d'animatrices et d'animateurs».

Lorsqu'on aborde la question concernant le rôle à jouer par rapport à la conception de genre, une femme du même groupe, Jeannette s'exprime de la manière suivante : «nous, les femmes, avons pour rôle d'expliquer à l'ensemble du personnel que le genre n'est pas une étude des femmes mais celle des relations qui appréhendent des femmes et des hommes comme des éléments fonctionnant dans un même système». De façon générale, les hommes ne se sont pas beaucoup exprimés sur ce point. On sent d'ailleurs un malaise de leur part. Ce malaise pourrait s'expliquer par le fait que ce concept est mal défini par les instances administratives et surtout mal compris par les hommes qui sont nombreux à considérer la problématique du genre comme étant un sujet réservé aux femmes.

Dans ce contexte, des nombreux hommes se voient limités dans leur intervention et demandent plutôt à apprendre davantage sur la notion de genre. À notre avis, un débat de fond sur la question s'avérerait des plus profitables, aussi bien pour le personnel enseignant que pour l'ensemble des travailleurs du secteur éducatif. Ce qui est marquant dans les entrevues est la détermination des personnes du genre féminin à jouer un rôle dans la sensibilisation de la prise en compte de genre dans l'ensemble de l'administration comme l'indique le témoignage de madame Liliane du groupe 3 : «actuellement nous sommes impliquées dans une démarche de mise en place d'une stratégie pour la considération de l'existence de la dimension genre qui mènera à la réduction et pourquoi pas à l'élimination de l'écart entre les femmes et les hommes».

De ce qui précède, il ressort que les acteurs éducatifs dans l'animation des structures jouent un ensemble de rôles dont la typologie va de l'apprentissage (formation) au divertissement, en passant par la conscientisation et l'organisation. Des rôles qui subissent des influences au niveau de la pratique dès lors que les différences d'ordre physiologiques génèrent des mesures voire des actions discriminatoires tant dans l'avancement en grade que dans l'occupation des fonctions, ce qui arrive régulièrement. L'absence prolongée d'une femme en congé de maternité est un bon exemple de cas de discrimination d'ordre physiologique. Et pourtant, comme l'écrit Mokonzi (2009), dans la nomenclature des congés auxquels le fonctionnaire a droit, le congé de maternité fait partie des congés de circonstance, c'est à dire des congés qui ne peuvent être pris que lorsque survient l'événement qui le justifie. Dans une culture et une tradition où l'on valorise la procréation, tous apprécient qu'une femme porte un enfant, mais ne convient pas toujours à l'employeur à cause de l'indisponibilité de la femme pendant une période prolongée. Elles sont souvent confrontées à ce problème qui est la source de non avancement en fonction et en grade. Et pourtant, la loi 015-2002 du 16 octobre 2012 portant sur le code du travail est explicite en la matière. Elle stipule: «la maternité ne peut constituer une source de discrimination en matière d'emploi. À l'occasion de son accouchement et sans que cette interruption de service puisse être considérée comme une cause de résiliation du contrat, toute femme a le droit de suspendre son travail pendant quatorze semaines consécutives, dont huit semaines maximum postérieures à la délivrance et six avant l'accouchement. Durant cette période, l'employeur ne peut rompre le contrat de travail» (page 57). En plus, Mokonzi (2009b) met en lumière les décalages entre les politiques et l'interprétation qu'en font les usagères et les usagers de la loi. Cet auteur constate qu'en dehors de ce congé aucune structure n'est prévue dans les établissements

scolaires pour la garde des enfants des fonctionnaires. Dès lors, les enfants constituent un sérieux handicap pour le travail de certaines femmes, ce qui se manifeste essentiellement par les absences et les arrivées tardives au service.

5.3. Troisième question de recherche

Cette section tente de répondre à la troisième question de recherche qui est la suivante: quels liens existent entre la conception du genre et le rôle que jouent des acteurs éducatifs dans l'animation des structures d'après la configuration des postes dans les écoles? Pour les participantes et les participants à la recherche, la discussion sur cette question a tourné autour d'une réalité effective, celle qui est faite selon l'argument que l'on trouve notamment chez Zaidman (1996), qui est de s'intéresser à un modèle de relations entre les sexes et à une gestion de différence de sexe. Cette réalité est également révélée par Cacouault (2005) qui considère de son côté que le monde du travail est ségrégué.

La discussion sur cette question nous amène à comprendre que c'est justement au niveau de l'animation des structures d'après la configuration des postes dans les écoles que se remarquent ces liens le plus clairement possible. En effet, la grande majorité des formations et des professions sont vues selon des prototypes sexués bien définis dans un contour de la féminité ou de la masculinité. Les hommes parlent des départements pour femmes (français, anglais) et des départements pour messieurs (géographie et mathématiques).

Les différents participants pensent qu'il faut avant tout intégrer la dimension de genre dans les habitudes de vie et dans les curriculums des écoles. Ensuite, les actrices et

acteurs en éducation formeront les femmes et les hommes à pouvoir changer leur façon de concevoir le genre pour arriver à éliminer les écarts à ce chapitre et les stéréotypes dont sont victimes les personnes discriminées. La conduite des enseignants et des administrateurs perpétue également les stéréotypes lorsqu'il s'agit du choix de l'option. Les orienteurs dirigent en effet facilement les garçons vers les sciences exactes et les filles vers les sciences sociales. Cela peut être mis en lien avec l'étude de Lafontaine et Monseur (2009). Ces auteurs concluent que c'est le manque d'une réelle formation des acteurs du système éducatif sur les normes de la féminité et de la masculinité, tout comme sur les stéréotypes de sexe, qui influencent les représentations et les attentes que nous avons à l'égard des filles et des garçons. Ainsi, les enseignants produisent notamment, à leur insu, des inégalités de traitement entre les filles et les garçons dans leurs évaluations, leurs appréciations et les interactions. Voici à cet effet, le témoignage recueilli d'un professeur de l'ITI/Gombe:

« En tant qu'enseignant, j'ai remarqué que les formations et les professions sont drôlement liées au genre. Cela ne concerne pas le fait qu'elles soient investies plus par les femmes que par les hommes, mais simplement parce que quand je cherche à savoir la raison qui a poussé à faire le choix de la section à suivre, les élèves répondent généralement que c'est ce qui leur convient le mieux ». Cela explique, en partie probablement, la persistance de la division sexuée des activités humaines et en particulier la division des choix d'orientation scolaire et professionnelle à l'adolescence tel que décrit par Vouillot (2001), Baudelot et Establet (2001) et Duru-Bellat (2004), dans leurs études sur la division sexuée de l'orientation et du travail.

Selon Vouillot ((2001), le travail est sexué, les savoirs et les compétences sont sexués, donc l'orientation évoquée est sexuée. Duru-Bellat (2004), pour sa part, confirme dans son étude que les inégalités d'orientation modélisent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux. Quant à Baudelot et Establet (2001), le problème d'orientation scolaire est une affaire planétaire car les domaines d'études où les filles et les garçons sont majoritaires sont pratiquement toujours les mêmes d'un pays à l'autre. Ces auteurs rappellent que la différenciation des orientations des filles et des garçons est si systématique que les auteurs résument la situation en disant que « les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieurs sont à inventer» (p.109). En définitive, les résultats de notre recherche confirment notre hypothèse spécifique : la ségrégation paraît refléter le fonctionnement de la société traditionnelle congolaise qui façonne les mœurs dans lesquelles évoluent ces hommes et ces femmes. Toutefois, le phénomène n'est pas circonscrit à la société congolaise, loin s'en faut, tel que nous venons de le préciser.

5.4. Quatrième question de recherche

Cette question se présente comme suit: peut-on noter une évolution récente quant à ces conceptions? À ce sujet, les résultats de la recherche ont démontré une évolution dans la compréhension du concept de genre. Notre constat est que l'évolution quant à celle-ci est bien observable, mais très timide aussi, la représentativité étant encore très sélective. Dans l'enseignement technique, très souvent les évaluations sont souples tant pour les filles que pour les garçons. Il semble que c'est pour encourager les femmes et les filles à embrasser nombreuses cette filière. Ce type de favoritisme laisse voir que les évolutions sont encore lentes. La réaction des sujets interrogés montrent un intérêt manifeste pour la

question concernant le genre et déclarent être prédisposés à mettre tout en œuvre pour la mise en place d'un système éducatif qui tient compte la notion de genre.

5.5. Question générale de recherche

Cette section répond à la question générale de la recherche précédemment formulée, celle-ci étant : quelles représentations les actrices du genre féminin et les acteurs du genre masculin se font-ils des fonctions en lien avec les politiques en place et les programmes prescrits dans l'animation des structures éducatives de la ville de Kinshasa? Nos entretiens autour de ce sujet se sont déroulés autour des enjeux et des objectifs de la politique éducative et des programmes tels qu'ils sont définis par le système éducatif.

Les résultats relatifs à nos entretiens nous ont permis d'identifier les représentations que les actrices et les acteurs en éducation se font des fonctions en lien avec les politiques en place et les programmes prescrits dans l'animation des structures éducatives. La majorité des sujets font part de l'importance qu'ils accordent à leur travail et en ont une représentation positive. Pour ces derniers, il est important de privilégier dans leurs fonctions le cadre relationnel et le travail en équipe. Toutes les actrices et tous les acteurs conviennent que ce type de travail favorise l'échange d'idées.

S'agissant du non fonctionnement de l'article 14, celui qui concerne la représentation équitable de la femme au sein des institutions nationales, provinciales et locales, principalement en éducation, notre étude semble trouver une explication à ce sujet. Il est plausible que cette situation soit attribuable à la mauvaise organisation du système éducatif qui ne répond plus aux problèmes de besoins socio-économiques du

pays. Les auteurs (Mokonzi, 2009b; Ekwa, 2004; Banque mondiale, 2005) ont fait des recherches à ce sujet et ont abouti à des résultats similaires.

Selon la littérature relative aux écrits de Mokonzi (2009b) le secteur éducatif est peu structuré et souffre du manque d'une vision stratégique ainsi que d'un cadre de mise en œuvre cohérent. En règle générale ajoute-il, les droits des femmes sont bafoués au quotidien et les disparités importantes sont constatées en ce qui concerne l'accès aux ressources primaires. Ces résultats s'accordent également avec les observations d'Ekwa (2004) pour qui l'école est trahie car elle n'assume pas sa fonction. Elle n'est pas le lieu de formation et d'éducation. Selon lui, l'enseignement primaire, secondaire et universitaire ne connaissent pas seulement la dégradation quantitative, mais enregistrent également une déliquescence qualitative. Ainsi le pays en pâtit et court un danger. Le même constat concorde avec les écrits de la Banque Mondiale (2005). Selon cette étude, «la plupart des programmes de l'enseignement supérieur sont obsolètes, la dernière révision des curriculums et des programmes date de 1981. Le système permettant de changer les programmes et d'introduire de nouveaux cours est lourd et présente des dysfonctionnements» (p. 127).

CONCLUSION

Les retombées et limites de la recherche

Sur le plan scientifique, cette recherche permet la bonification des connaissances au sujet de la disproportion des hommes et des femmes dans les structures éducatives de la ville de Kinshasa, capitale de la RDC. Sur le plan social, elle tente de proposer des pistes de solutions concernant la demande des Nations Unies dont l'échéance est fixée à l'année 2015. En effet, la RDC s'est engagée dans une démarche de mise en œuvre pour réaliser l'égalité entre l'homme et la femme dans tous les secteurs de la vie. L'étude faite a éveillé la conscience des participantes et des participants sur l'existence de la sous-représentation des personnes du genre féminin dans un milieu de travail. Cette prise de conscience a un impact positif tant du point de vue social que politique ou économique parce qu'elle invite les actrices et les acteurs du milieu scolaire de Kinshasa à l'exercice de chercher des réponses à l'interrogation sur notre problématique telle qu'elle est posée. Une autre retombée positive est constituée par les pistes des solutions que nous proposons.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La RDC comme d'autres pays a constaté que l'inégalité des sexes persiste et les femmes continuent d'être confrontées aux discriminations dans l'accès aux bienfaits de l'éducation, du travail, de l'économie et aussi de la participation dans l'administration du gouvernement. Après sa participation aux différentes conférences sur l'émancipation de la femme et à la conférence sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), la RDC a inscrit dans sa constitution une disposition qui prohibe la discrimination, notamment celle fondée sur le sexe.

La recherche sur la conception du genre dans les structures éducatives révèle que, plusieurs années après ces rencontres, la problématique du genre est toujours présente. Le système éducatif congolais est confronté aux évolutions de toutes sortes pour répondre à l'Objectif du Millénaire pour le Développement auquel la RDC a adhéré. La déclaration constitutionnelle mise en place pour la circonstance ne semble pas avoir été suivie d'une loi de mise en œuvre. Cette carence contribue à donner libre cours aux pratiques et aux règles qui, même sans le vouloir, ont pour effet de défavoriser les femmes congolaises. Une telle loi de mise en œuvre aurait dû énumérer les droits dont jouissent les hommes et les femmes, définir et prohiber la discrimination, réglementer l'embauche pour qu'en cas d'égalité des compétences, la femme obtienne le poste à l'embauche ou à la promotion. Enfin, comme il ne suffit pas de mettre des lois et d'espérer que les citoyens vont les respecter, la loi devrait prévoir des recours efficaces, des sanctions dissuasives et des mesures de redressement.

Notre enquête de terrain et les différents entretiens que nous avons eus dans des structures éducatives ont également montré que la perception biaisée au sujet de la femme

commence à changer. Mais il faut avouer que les évolutions sont encore lentes, très lentes même. Il s'observe encore quelques réticences méprisantes de la part des hommes, mais aussi une sorte de timidité et de la peur du risque de la part des femmes. C'est à peine si l'on a identifié quatre filles dans une multitude de garçons dans des options réputées réservées aux garçons telles que la mécanique générale, l'électricité du bâtiment. C'est aussi avec rareté que l'on retrouve une femme en position d'autorité académique dans un conseil d'une dizaine de membres.

Les femmes s'organisent et tentent de trouver des solutions à leurs problèmes. Les campagnes de sensibilisation se multiplient avec des thématiques assez évocatrices comme le «toutes les filles à l'école», et la campagne anti disparité qui a pour slogan «Je dénonce» porte timidement des fruits. Les journées de réflexion organisées par le Ministère du genre et de la famille et l'assemblée générale des femmes professeurs d'université tenues à Kinshasa sous le thème «je dénonce», permettent aux femmes de comprendre qu'elles sont appelées à dénoncer toutes les formes de discrimination, les stéréotypes, les stigmatisations, les préjugés négatifs et les injustices liées au sexe pour faire avancer leur combat. Ces rencontres s'inscrivent dans la dynamique du changement et amènent la femme à prendre conscience du fait que des pesanteurs socioculturelles porteuses de misogynie empêchent certains hommes d'accepter l'émergence de la femme.

En effet, les femmes devraient désormais identifier les cas de discrimination qui minent leur milieu de travail et pour chacun des cas, elles doivent analyser la conséquence sur leur profession, proposer des solutions et des mécanismes de coordination de leur mise en pratique lors de prochaines réunions sur la réforme de l'éducation. De ce fait, la mise en place d'une véritable loi débarrassée des pesanteurs socio-culturelles est souhaitable. La nomination des cadres ne pourra pas se limiter à la méritocratie, pour des raisons

d'équilibre de genre et de représentation équitable. À compétence égale, il est donc important selon nous, de donner une priorité au genre féminin caractérisé présentement par la sous-représentation.

La RDC gagnerait à affirmer solennellement les libertés et les droits fondamentaux reconnus à la femme et à l'homme afin que ces droits soient mieux garantis par la volonté collective et protégés contre toute violation. En fait, la loi portant exécution de la disposition constitutionnelle devrait viser à régler les rapports entre les femmes et les hommes en fonction de la dignité humaine et à déterminer les droits et les facultés dont l'ensemble est nécessaire à l'épanouissement de la personnalité de chaque être humain. L'essentiel demeure cependant dans cette prise de conscience collective qui s'observe de part et d'autre. C'est d'abord le cas des gouvernants qui se rendent de plus en plus compte qu'il y a des injustices à réparer. Ensuite, c'est aussi le cas de la part des femmes qui se convainquent qu'elles ont des droits à revendiquer. De la part des premiers, des mécanismes sont déployés pour la mise en place d'un arsenal juridique qui reconnaisse les droits aux femmes. On peut cependant avoir les meilleurs textes et être animé de toutes les bonnes intentions, mais il faut toutefois la volonté et la détermination de leur mise en application. Il faut une volonté plus ferme dans l'agir de l'autorité politique. Il faut aussi une plus forte détermination dans les revendications. Toutes ces mesures comme bien d'autres ne peuvent être formulées sans la volonté de la femme elle-même. En effet, les droits fondamentaux sont inséparables du bien-être général et ils constituent le fondement de la justice et de la paix sociale. Ainsi, pour favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes, les pouvoirs publics gagneraient à implanter dans la ville de Kinshasa un projet pilote. Ce projet serait appelé à œuvrer pour le changement des mentalités. Les mesures porteuses de cette nouvelle vision de l'égalité devraient être prioritairement-celles-ci :

1. Métamorphoser le congé de maternité en congé parental dont pourront bénéficier la mère et le père de l'enfant né ou adopté pour leur permettre de lui consacrer pleinement l'affection et les soins requis.
2. Instaurer un service de garde des enfants en bas âge pour rendre les parents plus disponibles pour leur travail. Ce service de garde de la petite enfance fonctionnerait dans les structures scolaires de la ville de Kinshasa.
3. Une campagne d'éducation pour valoriser l'égalité des femmes et des hommes puis combattre le biais de perception de la société congolaise envers les femmes serait aussi la bienvenue.

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTRETIEN EN RAPPORT AVEC LES THEMATIQUES

1. Questions relatives à la représentation selon le Genre

Depuis que vous avez commencé à travailler dans l'enseignement, quels sont les postes qui, selon vous, sont occupés plus par des hommes que par les femmes et vice versa? Dans un cas comme dans l'autre y a-t-il des justifications à cela?

Quels sont les postes que vous souhaiteriez voir occupés exclusivement par les hommes ou par les femmes. Et pourquoi?

Comment, en gros, vous sentez-vous dans un environnement de mixité comme celui-ci?

Vous arrive-t-il d'engager des discussions autres que celles en relation avec votre monde de travail ? Le cas échéant, quels sont les sujets qui vous mettent tous à l'aise?

Y en a-t-il qui fâchent? Lesquels?

À compétences égales, dans quelles conditions intervient l'appréciation « Genre » notamment dans la promotion, la formation au pays ou à l'étranger?

2. Questions relatives à l'organisation du système éducatif

Selon quels critères les classes d'enseignement sont-elles attribuées? En quoi ces critères privilégient-ils les hommes ou les femmes dans le contexte de la considération « Genre »? Pourquoi?

Quelles sont vos attentes vis-à-vis du personnel masculin ou féminin dans la répartition du volume horaire en rapport notamment avec la responsabilité sociale, les contraintes de santé, la durée de prestation?

En quoi la responsabilité sociale de la femme peut-elle influencer sur l'attribution d'une charge horaire et de son volume?

À quels critères obéissent les avancements en grades pour les hommes et pour les femmes?

Qui d'entre les hommes et les femmes assument le plus souvent le maintien de l'ordre dans votre établissement scolaire?

Pour les mêmes fautes professionnelles, l'appréciation de la sanction prend-t-elle en compte la dimension « Genre »?

Quelle idée vous faites-vous lorsque vous êtes placé sous l'autorité d'un homme ou celle d'une femme qui dirige votre structure éducative?

3. Questions liées aux référents culturels

Quels rôles jouent vos croyances religieuses dans l'exercice de vos fonctions?

Quels sont les aspects positifs de votre coutume auxquels vous vous référez souvent dans le cadre de votre travail?

Que ressentez-vous lorsqu'un responsable se réfère à ses us et coutumes pour prendre une quelconque décision dans le cadre de son travail?

Que pensez-vous d'un responsable qui a une conception traditionnelle de la femme, celle de penser que la femme est synonyme des travaux ménagers, par rapport à son travail?

4. Questions liées aux disciplines enseignées

À quel degré de représentativité peut-on situer la gent féminine dans les cours à caractère scientifique?

Y a-t-il plus ou moins de femmes dans les disciplines telles que l'histoire, la religion, la géographie?

ANNEXE 2

Participation des hommes et des femmes dans la fonction enseignante

1. Enseignement maternel

Ville	Total H/F	Femmes	Hommes	%Hommes	%Femmes
Kinshasa	4 266	4 140	126	4 %	96 %

Source : [Http://www.epsp.cd](http://www.epsp.cd) page 26

On observe à la lecture de ce tableau 4% des hommes occupent la fonction enseignante contre 96% des femmes. La proportion des femmes est très élevée par rapport à celle des hommes. Cet écart peut s'expliquer par le fait que les femmes sont celles qui semble-t-il, les personnes qui sont plus aptes à donner des soins aux enfants.

2. Enseignement primaire

Province	Total H/F	Femmes	Hommes	%Hommes	%Femmes
Kinshasa	24 044	8 681	15 363	63,9 %	36,1 %

Source : [Http://www.epsp.cd](http://www.epsp.cd) page 26

Globalement, en 2010, le taux de participation des hommes et des femmes dans la fonction enseignante au niveau de l'enseignement primaire indique que qu'il y a 63,9% des hommes et 36,1 % des femmes enseignent au niveau primaire dans la ville de Kinshasa.

3. Enseignement secondaire

Province	Total H/F	Femmes	Hommes	%Hommes	%Femmes
Kinshasa	2 4767	3 239	2 1529	76,6 %	13,4 %

Source : [Http://www.epsp.cd](http://www.epsp.cd) p.34

À ce niveau d'enseignement, il y a une proportion importante des hommes à comparer à celle des femmes. Les hommes représentent 76,6 % tandis que les femmes ont un effectif de 13,4 %.

Ces trois tableaux montrent qu'il y a une forte variation par niveau d'enseignement. La proportion de femmes diminue sensiblement au fur et à mesure que l'on monte dans les niveaux d'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Badonnel, P. (2006). «Sur la notion de genre et ses avatars». Avant-propos, *Cercles*, 16 (2), i- iii.
- Banque Mondiale (2005). *Le système éducatif de la république démocratique du Congo : Priorités et alternatives*. Région Afrique, Département du développement humain, Document de travail, 184 p.
- Baribeau, C. (2009). «Analyse des données des entretiens de groupe». *Recherches Qualitatives, l'analyse qualitative des données*, 28 (1), 133-148.
- Baudelot, C. et Estabiet, R. (2001). *La scolarité des filles à l'échelle mondiale*.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 169 p.
- Cacouault, B. M. (2005). «La mixité : De l'école à la sphère publique et au monde du travail». In M. Maruani (dir.). *Femmes, genres et sociétés : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 381-387.
- Carey, M. A. (1994). «The group effect in focus groups: Planning, implementing, and interpreting focus group research». In J. M. Morse (ed.). *Critical Issues in Qualitative Research Process*. London : Sage, pp. 225-241.
- Constitution de la RDC (2006). *Art. 14*. Kinshasa : Presse présidentielle, 57 p.
- Dawson S., Manderson L. et Tallo, V. L. (1995). *Le Manuel des Groupes Focaux*. International Nutrition Foundation for Developing Countries. (En ligne). Accès : [http : //www.unu.edu/unupress/food2/uin10f/uin10f00.htm](http://www.unu.edu/unupress/food2/uin10f/uin10f00.htm). (Consulté le 11 mai 2010).
- Doise, W. (1985). «Les représentations sociales : définition d'un concept». *Connexions*, 45, 243-253.
- Durkheim, E. (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*. Coll. Quadrige, Paris : Presses Universitaires de France, 333 p.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presse universitaire de France, 230 p.

- Ekwa, M. B. I. (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Cadicec, 236 p.
- Flament, C et Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin/VUEF, 175 p.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill La Chenelière, 142 p.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France, 250 p.
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London : Taylor & Francis, 256 p.
- Gouvernement de la République démocratique du Congo, RDC. (2002). Code du Travail de la République démocratique du Congo.
- Institut National des Statistiques, RDC (2005). *Perspectives démographique 2000-2005*, Kinshasa, 34 p.
- Jodelet, D. (1984). «Représentation sociale : phénomène, concept et théorie». In S. Moscovici. *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 357-378.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 350-379.
- Jodelet, D. (2008). «Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales». *Connexions*, 1 (89), 2-46.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). «L'étude de cas». In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 209-233.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd). Sherbrooke : Éditions du CRP, 316 p.
- Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques des professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative en mathématiques*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, 401 p.
- Lafontaine, D, & Monseur, C. (2009). *Les évaluations des performances mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? Mesure et Evaluation en Education*. Pages, 71-98.
- Malu, M. R. (2005). *L'accession des femmes congolaises au savoir dans une perspective historique*. Mémoire de maîtrise en histoire, Québec : Université Laval, 163 p.

- Malu, M. R. (2006). *Le travail des femmes en République Démocratique du Congo. Exploitation ou promesse d'autonomie?* Paris : Unesco, 177 p.
- Maruani, M. (2005). *Femme genre et société, l'état des savoirs*. Paris : La découverte, 480 p.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 552 p.
- Meijias, J. (2005). *Sexe et société : La question du genre en sociologie*, Collection Thèmes et Débats, Rosny : Bréal, 124 p.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass, 275 p.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Bruxelles : Éditions de Boeck, 632 p.
- Ministère congolais de la Condition Féminine et Famille et Programme des Nations Unies pour le Développement (2004). *Stratégies nationales d'intégration du genre dans les politiques et programmes de la République Démocratique du Congo*. Kinshasa : Ministère de la Condition Féminine et Famille, 56 p.
- Ministère congolais de la Condition Féminine et Famille de la République démocratique du Congo (2005). *Réunion de concertation des femmes dans la région des Grands Lacs sur l'autonomisation des femmes*. 30 mai au 1 juin.
- Mobutu, S. S. (1970). *Manifeste de la N'sele*. Kinshasa : Éditions Lokole, 32 p.
- Mokonzi, G. B. (2009a). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Collection Etudes Africaines, Paris : Éditions L'Harmattan, 195 p.
- Mokonzi, G. B (2009b). *Fourniture efficace de Services dans le domaine de l'enseignement public*. Open Society Initiative for Southern Africa, AfriMAP : Johannesburg, 148 p.
- Mosconi, N. (1998). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?* Collection Le pédagogue, Paris : Presses Universitaires de France, 281 p.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France, 652 p.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. 2^e édition, Paris : Presses Universitaires de France, 506 p.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 275 p.

- Mujawamariya, D. et Guilbert, L. (2002). «L'enseignement des sciences dans ne perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences». *Recherches féministes*, 15 (1), 25 -45.
- Musitu, W. (2006). *La femme congolaise : Pilier de l'économie informelle en milieu urbain*. Berlin : Université Humboldt, 16 p.
- Ndaywel, I. (1998). *Histoire du Zaïre. De l'héritage ancien à l'âge contemporain*. Louvain-la-Neuve : Duculot, 955 p.
- Noon, M (2010) The shackled runner: time to rethink positive discrimination? *Work, Employment and Society*, 24 (4). ISSN: 0950-0170
- Oakley, A. (1972) *Sex, Gender and Society*, London
- Oakley, A. (2005). «Gender, women and social science: has anything changed? ». *Revue sociologique*, 15, 9-10.
- Organisation Internationale du Travail, OIT (2012). *Tendance mondiale de l'emploi des femmes*. OIT info, 11 décembre 2012. 134 p.
- Pires, M. (1997). «Épistémologie et théorie». In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Eds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, pp. 113-169.
- RDC (1986). Loi cadre de l'Enseignement National N°86//005 du 22/9/1986
RDC/UNESCO (2008). *Rapport national sur le développement humain Restauration de la paix et reconstruction*. Commission nationale de la République Démocratique du Congo pour l'Unesco, 179 p.
- RDC/UNICEF. (2008). *Pauvreté des enfants et disparités en République Démocratique du Congo*. Document de travail numéro 68, Kinshasa, 116 p.
- Rogers, R. (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon : ENS, 240 p.
- Rukata, A. (2002). *La problématique du genre en République Démocratique du Congo*. 110 p.
- Schnapper, D. (2005). «Idéal et limites de la mixité sociale. Les arguments du débat public». *Informations sociale*, 5 (125), 6-15.
- Simard, G. (1989). *La méthode du «focus Group» : animer, planifier et évaluer l'action*. Laval, Mondia, 102 p.
- Tshibilondi, A. (2003). «La philosophie et la problématique du genre en Afrique». In Collectif. *Pour une pensée africaine émancipatrice. Points de vue du Sud*. Collection Alternatives Sud, 10 (4), Paris : L'Harmattan, 295 p.

- Tshibilondi, A. (2005). *Enjeux de l'éducation de la femme en Afrique. Cas des femmes congolaises du Kasai*. Paris : L'Harmattan, 276 p.
- Tshibilondi, A. (2006). *Pékin, Objectifs du Millénaire. Les femmes et les filles en marche vers l'éducation*. Bruxelles : Recommandations de la Commission Femmes et Développement, 15 p.
- Van der Maren, J. M. (2003a). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 257 p.
- Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin, 255 p.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF, 182 p.
- Vouillot F. (2001). *L'orientation aux prises avec le genre*, Travail, genre et sociétés 2007/2, N° 18, p. 87-108.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: designer and methods*. Beverly Hills : Sage publications, 160 p.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2^e éd.), London : Sage publications, 192 p.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 238 p.
- Zancarini-Fournel M. et Thébaud, F. (2003). *Coéducation et mixité*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 314 p.