

Working Paper

Volume 2021 Numéro 544

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: Apprendre des études réalisées au Tanganyika et en Ituri, République démocratique du Congo

**Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt,
Patricia Justino, Marinella Leone, Eustache Kuliumbwa,
Olga Kithumbu, Issa Kiemtoré, Christian Polepole Bazuzi et
Margherita Bove**

Traduit de l'anglais par Cyrielle Havard-Bourdais

Juin 2021

L'Institute of Development Studies (IDS) apporte des recherches, des apprentissages et des enseignements de classe mondiale qui transforment les connaissances, les actions et les directions nécessaires à un développement plus équitable et durable à l'échelle mondiale.



© Institute of Development Studies 2021

Working Paper Volume 2021 Numéro 544

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République Démocratique du Congo.

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt, Patricia Justino, Marinella Leone, Eustache Kuliumbwa, Olga Kithumbu, Issa Kiemtoré, Christian Polepole Bazuzi et Margherita Bove
Juin 2021

Première publication par l'Institute of Development Studies en Juin 2021

ISSN: 2040-0209 ISBN: 978-1-78118-816-3

DOI: [10.19088/IDS.2021.048](https://doi.org/10.19088/IDS.2021.048)

Citation suggérée: Marchais, G. *et al.* (2021) *Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: Apprendre des études réalisées au Tanganyika et en Ituri, République démocratique du Congo*, IDS Working Paper 544, Brighton: Institute of Development Studies, DOI: [10.19088/IDS.2021.048](https://doi.org/10.19088/IDS.2021.048)

Une notice de catalogue pour cette publication est disponible auprès de la British Library.

Ce document est financé avec l'aide de UK Aid du gouvernement britannique (Foreign, Commonwealth & Development Office - FCDO, anciennement DFID). Les opinions sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue ou les politiques de l'IDS ou du gouvernement britannique.

Les instruments de collecte de données - les questionnaires d'enquête et le questionnaire de l'étude qualitative, Annexe 3B et Annexe 3C - peuvent être fournis sur demande. Tous les tableaux et figures présentés dans ce document de travail et ses annexes sont ceux des auteurs.



Il s'agit d'un document en libre accès distribué selon les termes de la licence **Creative Commons Attribution 4.0 International** (CC BY), qui permet une utilisation, une distribution et une reproduction sans restriction sur n'importe quel support, à condition que les auteurs et la source originale soient cités et que toute modification ou adaptation soit indiquée.

Disponible auprès de :

Institute of Development Studies, Library Road
Brighton, BN1 9RE, Royaume-Uni
+44 (0)1273 915637
ids.ac.uk

L'IDS est une société caritative limitée par garantie et enregistrée en Angleterre.
Charity Registration Number 306371
Charitable Company Number 877338

Working Paper
Volume 2021 Numéro 544

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: Apprendre des études réalisées au Tanganyika et en Ituri, République démocratique du

**Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt,
Patricia Justino, Marinella Leone, Eustache Kulumbwa,
Olga Kithumbu, Issa Kiemtoré, Christian Polepole Bazuzi
et Margherita Bove**

Traduit de l'anglais par Cyrielle Havard-Bourdais

Juin 2021

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: Apprendre des études réalisées au Tanganyika et en Ituri, République démocratique du Congo

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt, Patricia Justino, Marinella Leone, Eustache Kuliumbwa, Olga Kithumbu, Issa Kiemtoré, Christian Polepole Bazuzi et Margherita Bove
Janvier 2021

Résumé

Ce document de travail regroupe, avec un autre document de travail, l'essentiel des résultats issus du projet de recherche REALISE. Le projet de recherche REALISE fait partie du programme éducatif REALISE, financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni et mis en œuvre par Save the Children, en partenariat avec World Vision. Le volet recherche est dirigé par l'Institute of Development Studies, en partenariat avec Marakuja Kivu Research, une association de recherche à but non lucratif basée à Goma, en RDC. Ce document de travail analyse d'abord comment les conflits violents peuvent renforcer ou réduire les formes préexistantes de marginalisation puis dans quelle mesure l'émergence de nouvelles formes de marginalisation résulte d'un conflit violent. Pour ce faire, nous nous concentrons sur la province du Tanganyika en RDC, où le conflit violent dit " Twa-Bantou " entraîne des perturbations dans le domaine de l'éducation depuis 2012, et secondairement sur la province de l'Ituri, qui a été affectée par des conflits armés répétés depuis les années 1990. Nous utilisons une approche de méthodes mixtes, combinant des méthodes de collecte de données quantitatives et plusieurs mois de travail de terrain qualitatif. L'étude montre que la marginalisation politique des groupes ethno-territoriaux est un point clé pour comprendre la marginalisation éducative dans les contextes de conflits prolongés. Premièrement, parce que la marginalisation éducative est à la fois le résultat et le moteur de la marginalisation historique des groupes ethno-territoriaux et identitaires. Deuxièmement, parce que certains groupes peuvent être plus gravement touchés par les conflits violents. Nos résultats montrent que la minorité Twa du Tanganyika a non seulement été plus exposée à la violence pendant le conflit Twa-Bantou, mais aussi que l'exposition à la violence a des effets plus graves

sur les Twa en termes de résultats scolaires. Nous analysons les mécanismes clés, en particulier la ségrégation spatiale et la ségrégation sociale des écoles selon des critères ethniques/identitaires. Nous analysons également l'interaction entre la marginalisation ethnoculturelle et la marginalisation économique, sociale et liée au genre.

Mots clés

Éducation; éducation dans des contextes fragiles; dynamique des conflits violents; République démocratique du Congo; recherche sur les conflits; populations pygmées d'Afrique centrale; conflit et marginalisation.

Auteurs

Gauthier Marchais est chercheur à l'Institute of Development Studies (IDS). Il travaille sur la transformation sociale dans des contextes de conflits violents. Ses recherches actuelles portent sur l'éducation dans des contextes de violence prolongée, en particulier dans les provinces du Sud-Kivu et du Tanganyika en République démocratique du Congo.

Sweta Gupta est une économiste du développement spécialisée dans la microéconomie appliquée et l'évaluation des politiques publiques. Ses recherches portent sur l'économie de l'éducation, les dynamiques au sein des ménages et l'économie liée au genre. Elle est actuellement chargée de recherches au sein du pôle Gouvernance de l'IDS. Elle a récemment terminé son doctorat à l'Université du Sussex.

Cyril Brandt a finalisé son doctorat du programme d'études en développement international de l'Université d'Amsterdam en 2018. Il est chercheur associé à l'IOB (Institute of Development Policy, Université d'Anvers) et associé honoraire à l'Institute of Development Studies, Université du Sussex. Ses travaux portent sur : l'économie politique des réformes de la gouvernance de l'éducation et des salaires des enseignants lors de crises violentes prolongées, en particulier en République démocratique du Congo ; la gouvernance des enseignants dans des contextes violents et la violence envers les enseignants ; et l'économie politique d'un recensement inachevé de la population. À côté de son travail académique, Cyril travaille comme animateur d'ateliers pour l'antiracisme et la *critical whiteness*.

Patricia Justino est une économiste du développement qui travaille à l'interface entre l'économie du développement et les sciences politiques. Ses recherches portent sur la relation entre la violence politique, la transformation institutionnelle, la gouvernance et les résultats du développement. Elle est une experte de premier plan en matière de violence politique et de développement, et la cofondatrice et codirectrice du réseau *Households in Conflict*. Elle est

actuellement directrice de recherches à l'UNU-WIDER et professeur à l'IDS (en congé).

Marinella Leone est professeure adjointe d'économie à l'université de Pavie en Italie. Auparavant, elle était chargée de recherche à l'IDS au Royaume-Uni. Elle est affiliée au réseau Household in Conflict membre du Centro Studi Luca D'agliano (Université de Milan). Elle fait de la recherche appliquée en économie du développement et utilise des données de microéconomie pour ses recherches. Ses principaux sujets de recherche comprennent l'analyse des conflits (effets à long terme et intergénérationnels), le développement des jeunes enfants et des adolescents, le genre (violence domestique et autonomisation des femmes) et l'éducation.

Eustache Kuliumbwa Lulego est un chercheur spécialisé dans la recherche quantitative et qualitative dans les contextes de conflits, et dans l'évaluation de projets. Il a 13 ans d'expérience de recherche dans les provinces de l'est de la RDC, et une grande expertise des langues, coutumes et contextes locaux. Il a travaillé avec une série d'universités et d'ONG nationales et internationales.

Olga Lauriane Kithumbu Mashingo est une sociologue congolaise spécialisée dans l'évaluation des projets de développement, la recherche qualitative et quantitative, avec 22 ans d'expérience avec des universités nationales et internationales, des ONG et l'ONU. Elle est actuellement chef de travaux à l'Université de Kinshasa, au département de sociologie de la Faculté des sciences sociales, administratives et politiques. Elle est collaboratrice de recherche à l'Institut National de Statistique (INS) où elle travaille sur plusieurs projets. Elle milite également pour les droits des femmes et des enfants.

Issa Kiemtoré est un chercheur indépendant basé à Goma, en RDC. C'est un économiste spécialisé dans l'évaluation des programmes et la collecte de données dans les contextes de conflit. Il travaille actuellement pour l'IDS sur le projet REALISE.

Pierre Marion a rejoint l'IDS en 2019 en travaillant pour le pôle Conflit et violence. Il est actuellement chercheur doctorant. Il est doctorant en économie à l'université du Sussex. Auparavant, il a travaillé comme analyste de recherche à l'Université d'Oxford, au Department of International Development (ODID), comme consultant pour les agences spécialisées des Nations unies et pour la Banque mondiale, et comme assistant d'enseignement à l'Université du Sussex.

Christian Polepole Bazuzi est un expert en développement rural. Il a plus de dix ans d'expérience dans la recherche académique utilisant des méthodes mixtes, à travers les provinces de l'est de la RDC. Il possède une expertise en matière de suivi et d'évaluation de projets humanitaires, et a travaillé dans des zones de conflit, notamment sur les groupes armés non étatiques. Il est

actuellement superviseur de terrain à Marakuja Kivu Research, et formateur et superviseur du Crisis Observatory Program de la Banque mondiale.

Margherita Bove est une économiste titulaire d'un MSc de l'Université de Sussex, au Royaume-Uni. Ses recherches portent sur l'économie du développement et l'économie politique. Elle a travaillé comme chargée de recherche et consultante pour CER (Italie), IDS (Royaume-Uni) et UNU-WIDER.

Contents

Remerciements	13
----------------------	-----------

1. Introduction: Comprendre la marginalisation éducative dans les zones de conflits violents et prolongés	14
1.1 Préambule à l'étude	14
1.1.1 Origine du projet	14
1.1.2 Fondements académiques	15
1.2 Objectifs des recherches	16
1.3 Résumé de la stratégie empirique	17
1.4 Ethique	20
1.5 La politique de Gratuité et ses effets sur le programme et l'agenda des recherches	21
2. Analyse des dimensions de la marginalisation éducative dans un contexte de guerre	22

3. Marginalisation économique: pauvreté, frais de scolarité et conflits violents	27
3.1 Préambule	27
3.2 Analyse	28
4. Marginalisation sociale	35
4.1 Préambule	35
4.2 Analyse	35
4.3 Implications: Mettre l'accent sur la dimension sociale des projets	46
5. Marginalisation culturelle et politique, et conflits armés	48
5.1 Préambule	48

5.2 Analyse	49
5.2.1 L'éducation comme conséquence et moteur de la marginalisation culturelle: exemple des Twa	49
5.2.2 La marginalisation des populations Twa: éléments issus de l'étude quantitative	51
5.2.3 Comprendre les causes de la marginalisation ethnoculturelle	54
5.2.4 Conflit ethnique en Ituri: similarités et différences sur le sujet de l'éducation	62
5.2.5 Implications: prendre en compte la ségrégation ethnique dans l'éducation	65
6. Genreet marginalisation	67
6.1 Préambule	67
6.2 Analyse	67
7. Conclusion	71
7.1 Conclusion générale	71
7.1.1 Combattre la marginalisation économique en temps de guerre	71
7.1.2 Marginalisation sociale et conflits violents	72
7.1.3 Marginalisation politiques des groupes identitaires	72
7.1.4 Marginalisation et genre	73
7.2 Recommandations en termes de politiques	73
Annexe 1	75
A1 Contexte: conflits, systèmes de parenté et éducation au Tanganyika	75
A1.1 Qui sont les Twa? Différenciation sociale et identités au Tanganyika	75
A1.2 Le conflit Twa-Bantou	78
A1.3 Education et conflit en RDC	82
Annexe 2	88
A2 Contexte théorique	88
A2.1 Impact du conflit armé sur l'éducation des petites filles	88
A2.2 Réseaux sociaux et éducation	94
A2.3 Réseaux sociaux et conflits violents	96

Annexe 3	99
A3 Méthodologie des recherches	99
A3.1 Méthodologie de l'étude qualitative	99
A3.2 Méthode d'échantillonnage pour l'étude quantitative	101
Annexe 4	108
A4 Analyse quantitative	108
Références	122

Figures

Figure 2.1 Distribution des attaques violentes entre 1990 et 2019 dans les villages	23
Figure 2.2 Distribution des attaques violentes entre 1990 et 2019 au niveau des ménages	23
Figure 3.1 Distribution des dépenses liées à la scolarité pour 2018	30
Figure 4.1 Distribution de la taille du réseau par pourcentage des ménages	36
Figure 4.2 Distribution des attributs du réseau par pourcentage des ménages	37
Figure 4.3 Actifs, figures d'autorité et résultats présentant un intérêt	43
Figure 4.4 Résultats de la régression de la connaissance d'une figure d'autorité sur la scolarisation	44
Figure 4.5 Actifs, groupes d'épargne et résultats présentant un intérêt	45
Figure 4.6 Résultats de la régression de la participation à des groupes d'épargnes sur la scolarisation	46
Figure 5.1 Moyennes des situations scolaires et professionnelles selon l'ethnie	51
Figure 5.2 Distribution des violences entre 1990 et 2019 selon l'ethnie du ménage	53
Figure 5.3 Résultats de la régression de l'impact différentiel des conflits sur la scolarisation	54
Figure 5.4 Moyenne des dépenses scolaires selon l'ethnie	57
Figure 5.5 Temps de trajet moyen selon l'ethnie	58
Figure 6.1 Scolarisation et situation professionnelle moyennes selon le genre	68
Figure 6.2 Scolarisation et situation professionnelle moyennes selon le genre – sous échantillon Twa	68
Figure A3.1 Ménages sujets de l'enquête à Kalemie	103
Figure A3.2 Ménages sujets de l'enquête à Kongolo	104
Figure A4.1 Résultats de la régression de la participation à des groupes d'épargne sur la situation professionnelle de l'enfant	116

Tables

Tableau 1.1 Distribution de la situation scolaire et de la situation professionnelle des enfants de l'échantillon	20
Tableau 2.1 Résultats de la régression de l'effet de la violence sur la scolarité	25
Tableau 3.1 Dépenses moyennes en lien avec la scolarité pour 2018–19	30
Tableau 3.2 Situation économique moyenne selon la situation scolaire	31
Tableau 3.3 Situation économique moyenne selon la situation professionnelle de l'enfant	32
Tableau 4.1 Moyenne des variables de réseau selon la situation scolaire	38
Tableau 4.2 Moyenne des variables de réseau selon la situation professionnelle de l'enfant	38

Tableau 4.3 Résultats de la régression sur les figures d'autorités et la scolarisation	40
Tableau 4.4 Résultat de la régression des groupes de village et de la scolarisation	42
Tableau 5.1 Moyennes des variables de réseaux selon l'ethnie	52
Tableau 5.2 Moyenne des situations économiques selon l'ethnie	56
Tableau 6.1 Normes sur les genres selon l'ethnie	69
Table A3.1 Cadre d'échantillonnage – sélection des villages	106
Tableau A3.2 Distribution des enfants selon l'ethnie et le genre	107
Tableau A3.3 Distribution des enfants selon l'âge	107
Tableau A4.1 Résultats de la régression des effets de la violence sur la situation professionnelle de l'enfant	108
Tableau A4.2 Moyenne des dépenses liées à la scolarité pour 2018–19	110
Tableau A4.3 Résultats de la régression des effets de la situation économique sur la scolarisation et le travail	111
Tableau A4.4 Résultats de la régression des effets du réseau sur la scolarisation et le travail	113
Tableau A4.5 Actifs, figure d'autorité et scolarisation/travail	115
Tableau A4.6 Actifs, groupes d'épargne et scolarisation/travail	115
Tableau A4.7 Test t de la différence entre la scolarisation moyenne et la situation professionnelle selon l'ethnie	117
Tableau A4.8 Résultats de la régression des effets du conflit sur la scolarisation, selon l'ethnie	118
Tableau A4.9 Moyenne des dépenses liées à la scolarité en 2018-19 par ethnie	120
Tableau A4.10 Proportion de garçons et de filles selon leur situation scolaire et professionnelle	121
Tableau A4.11 Proportion des garçons et filles selon leur situation scolaire et professionnelle dans les ménages Twa exclusivement	121

Remerciements

Nous tenons à remercier nos partenaires Save the Children UK, Save the Children International et World Vision International pour leur soutien. Nous remercions également Marakuja Kivu Research pour son partenariat et son soutien.

Le projet de recherche REALISE, dirigé par IDS, fait partie du projet REALISE Girls Education Challenge (GEC) en République démocratique du Congo (RDC), financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni.



1. Introduction: Comprendre la marginalisation éducative dans les zones de conflits violents et prolongés

1.1 Préambule à l'étude

1.1.1 Origine du projet

La République démocratique du Congo (RDC) est plongée dans un conflit violent depuis près de 30 ans. Malgré ce climat de violence continue, le secteur de l'éducation a continué à fonctionner dans les provinces touchées par le conflit, mais une série de facteurs empêche les enfants de recevoir une éducation de qualité. Les facteurs " liés à l'offre " comprennent ceux qui affectent l'éducation dans tout le pays, tels que le sous-financement chronique du secteur de l'éducation (De Herdt et Titeca 2016) ou les frais de scolarité prohibitifs (Verhaghe 2017), qui sont souvent exacerbés dans les provinces touchées par le conflit. Ils comprennent également des facteurs spécifiques à ces provinces, tels que la destruction des infrastructures scolaires et le ciblage délibéré du personnel scolaire par les factions armées (Brandt 2017, 2019). Les facteurs " liés à la demande " sont tout aussi nombreux, car les facteurs économiques, sociaux et politiques qui entravent l'accès à l'éducation sont souvent exacerbés dans les zones de conflit. En outre, les facteurs liés aux conflits, tels que les déplacements, l'insécurité et la militarisation, augmentent les obstacles à l'éducation pour les enfants. Ces obstacles peuvent être particulièrement graves pour les jeunes filles, car les effets des conflits violents sont souvent spécifiques au genre.

Dans ce contexte, le projet REALISE¹ cherche à lever les principaux obstacles à l'éducation des jeunes filles dans six provinces fragiles et touchées par le conflit en RDC. REALISE est financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni dans le cadre du Girl's Education Challenge et mis en œuvre par Save the Children et World Vision International. Les principales interventions ciblent le coût de la scolarité, le manque de valeur attribuée par les ménages à l'éducation des filles, la faible capacité des enseignants et l'impact psychosocial des conflits violents. Le projet REALISE comprend également une composante de recherche, dirigée par l'Institute of Development Studies, en partenariat avec Marakuja Kivu Research. Ce

¹ *Réalisation et Épanouissement via l'Apprentissage et L'Insertion au Système Éducatif.*

document est l'un des deux documents de travail présentant les résultats de cette étude. Il se concentre sur la dynamique de la marginalisation éducative dans les contextes affectés par les conflits.

Nous examinons en particulier l'intersection des marginalisations économique, sociale, culturelle et politique, spatiale et de genre, et la manière dont celles-ci sont exacerbées et modifiées au cours d'un conflit violent.

1.1.2 Fondements académiques

Il est reconnu que les conflits armés entraînent une baisse des progrès éducatifs, un effet visible sur les résultats en matière d'éducation, notamment le taux de scolarisation, la progression dans les classes, les années de scolarité achevées, les taux d'abandon et les niveaux de réussite (GCPEA 2018 ; UNESCO 2011 Akresh et de Walque 2008 ; Shemyakina 2011 ; Chamarbagwala et Moran 2009). Une nouvelle littérature sur l'éducation en situation d'urgence a vu le jour, cherchant à aider les acteurs politiques et les praticiens intervenant dans des contextes de crises tels que les conflits violents ou les catastrophes naturelles. Cependant, les cadres d'urgence" ou de "crise" ont fait l'objet de critiques, notamment en raison des hypothèses à court terme qui les sous-tendent (Versmesse et al. 2017). De nombreuses régions du monde touchées par des conflits sont caractérisées par des dynamiques de violence prolongées qui perdurent pendant des décennies, et qui ne peuvent pas être entièrement prises en compte par les cadres "post-conflit", "urgence" ou "crise". Dans ces régions, la violence, les déplacements et la militarisation se sont enracinés et la vie sociale, économique et politique s'est réorganisée autour d'eux.² Afin de comprendre l'offre éducative dans de tels contextes, il faut donc comprendre comment la dynamique du conflit interagit avec l'offre et l'accès à l'éducation, et quels mécanismes façonnent cette relation.

Les études sur la marginalisation éducative publiées ces dernières années montrent des progrès substantiels, avec une mise en évidence des dimensions multiples et croisées de la marginalisation - des barrières économiques à la discrimination raciale, en passant par le genre. Cependant, il existe encore peu de preuves de l'évolution de ces dynamiques dans des contextes de conflits violents. Le conflit est souvent considéré comme un "contexte" uniforme, ce qui masque les différences significatives existant entre les zones touchées par le conflit et au sein de celles-ci. En effet, les régions touchées par les conflits présentent souvent des variations géographiques importantes en ce qui concerne l'intensité de la violence, les transformations politiques et sociales et la manière dont le secteur scolaire est affecté par la violence. Par conséquent, différentes catégories de la population sont touchées de différentes manières par

² Le "triple lien" entre l'humanitarisme, le développement et les cadres de consolidation de la paix est devenu un angle conceptuel fréquemment utilisé pour examiner ces interconnexions.

la violence et la " dynamique du conflit ", même dans une zone spécifique. Ainsi, pour développer une compréhension plus précise de la marginalisation éducative lors de conflits, il faut ouvrir la "boîte noire" du conflit, et ne pas le considérer simplement en arrière-plan - mais comme une force active qui façonne l'accès à l'éducation. Cela nécessite de décortiquer la dynamique des conflits violents et la manière dont ils interagissent avec la dynamique de l'accès à l'éducation, et de comprendre comment ils varient dans l'espace et dans le temps.

Il est particulièrement important de comprendre comment la dynamique des conflits infiltre les environnements scolaires et comment cela affecte l'accès à l'éducation. Dans les conflits violents qui s'égrainent le long des lignes identitaires, différents groupes peuvent avoir des expériences très différentes du conflit, ce qui conditionne des effets différents sur l'accès à l'éducation. En tant que tel, la compréhension du positionnement politique et social de ces groupes est cruciale afin de comprendre leur exposition aux dynamiques de conflit, et l'évolution de leur accès à l'éducation dans des contextes violents. Au niveau des ménages, les réseaux et les relations sociales constituent une dimension clé. En effet, la littérature sur l'éducation souligne l'importance des réseaux familiaux et des réseaux sociaux étendus comme conditions d'accès à l'éducation (Todd et Wolpin 2003 ; Rosenzweig et Schultz 1982 ; Strauss et Thomas 1995 ; Behrman 1988 ; Behrman 1997 ; Angelucci *et al.* 2017 ; La Fave et Thomas, 2017 ; Lowes 2018). Dans les contextes de fragilité et de conflits violents prolongés, l'inclusion dans les réseaux sociaux peut jouer un rôle encore plus critique dans la détermination des ressources matérielles et sociales disponibles pour les ménages, et leur accès à l'éducation. En outre, la littérature en sciences sociales sur les conflits violents se concentre de plus en plus sur la manière dont les réseaux sociaux conditionnent l'accès des individus et des groupes aux ressources économiques, politiques et sociales dans les contextes de conflits violents (Verweijen 2013), et leur rôle comme condition à l'exposition à la violence ou au recrutement par des factions armées (Viterna 2006 ; Staniland 2015 ; Scacco 2009 ; Kalyvas 2006). C'est pourquoi comprendre les réseaux sociaux, les relations sociales et le positionnement social plus large des enfants et des ménages est crucial pour mettre à jour les différentes dynamiques de marginalisation.

1.2 Objectifs des recherches

L'objectif principal de ce document est d'acquérir une meilleure compréhension de la marginalisation éducative dans les contextes de conflits violents prolongés. Nous cherchons à comprendre comment les différentes dimensions de la marginalisation évoluent dans des contextes de conflits violents, et les nouvelles formes de marginalisation qui émergent à la suite de conflits violents. Plus

précisément, l'étude vise à comprendre comment quatre dimensions de la marginalisation éducative évoluent dans des contextes de conflits violents :

- 1. Marginalisation économique.** Les contraintes financières constituent un obstacle important à l'éducation des enfants dans les pays à faible revenu. Etant donné que les conflits violents provoquent de graves chocs économiques pour les ménages, ils ont des répercussions sur la répartition des tâches au sein des ménages, augmentant le coût d'opportunité de l'éducation pour les enfants. Cependant, ces chocs sont très différenciés et affectent différents ménages de manière différente, ce que nous cherchons à explorer.
- 2. Marginalisation sociale.** Une attention considérable s'est portée sur les facteurs économiques, mais beaucoup moins sur les réseaux sociaux et les relations sociales. Ces facteurs peuvent pourtant jouer un rôle clé dans l'accès à l'éducation et l'exposition à la violence dans les contextes de conflits violents. Cela constitue donc le point de départ de notre analyse de la marginalisation sociale et du rôle des réseaux et des relations sociales dans l'accès à l'éducation.
- 3. Marginalisation culturelle et politique.** Des groupes spécifiques peuvent être structurellement en marge du point de vue de l'éducation, en particulier dans les pays où la portée du système éducatif est inégale sur le territoire, comme en RDC (Brandt et De Herdt 2019). Les conflits violents peuvent accroître de manière significative la marginalisation de certains groupes, ce qui nécessite de "décortiquer" la manière dont la dynamique du conflit affecte les différents groupes.
- 4. Marginalisation en lien avec le genre.** Les recherches sur l'éducation dans les contextes fragiles publiées montrent que les filles sont plus susceptibles d'être écartées de l'éducation. Par conséquent, nous cherchons à savoir si les conflits violents augmentent la marginalisation des jeunes filles, mais aussi comment le genre interagit avec les dimensions identifiées ci-dessus.

1.3 Résumé de la stratégie empirique

L'étude se concentre principalement sur la province du Tanganyika et accessoirement sur la province de l'Ituri (RDC). Le Tanganyika et l'Ituri ont tous deux été touchés par des séries successives de conflits violents depuis les années 1990. Au Tanganyika, les violences les plus récentes ont eu lieu dans le cadre du "conflit Twa - Bantou", qui a débuté en 2012 (Groleau 2017). Le conflit Twa-Bantou présente un intérêt particulier car les Twa (autrement appelés Pygmées) ont une histoire très différente de celle de la majorité Bantoue et ont été historiquement écartés du système éducatif (Vansina 1966 ; Minority Rights Group 2000 ; Klieman 2003). Se concentrer sur les Twa nous permet d'explorer

comment différentes dimensions de la marginalisation ont évolué au cours d'un récent conflit violent. L'Ituri a été touchée par des séries successives de conflits violents depuis les années 1990, et ces conflits se sont souvent déroulés autour des lignes d'identité ethniques, en particulier entre les populations Hema et Lendu, ce qui nous permet d'explorer les effets de la polarisation sur les lignes ethniques sur l'environnement scolaire.

Nous utilisons ici une approche à méthodes mixtes, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. La composante quantitative de l'analyse repose sur une enquête réalisée en mars et avril 2019 dans deux territoires de la province du Tanganyika, Kalemie et Kongolo. Le travail de terrain et les entretiens pour l'enquête ont été réalisés par Mamy Bazilu Wa Mwehu, Claude Munazi Byamungu, Freddy Koleramungu Zabandora, Jean Claude Lasai Bulaba, Moïse Bahanuzi Chikubira, Odile Faïda Bazuzi, Desire Cizungu Bazibuhe, Irene Hamuli Salome, Siméon Lukeno Bikanaba, Justine Cikwanine Masumbuko, Jose Massini Nkuena, Alice Mwangaza Aimerance, Marie Aziza Chantal, Safi Apoline Ester, Josephine Mbuyu Muma, Olivier Kalimba Mamba, Christian Mwangalalo Kavula, Ghislain Mugalu Bendera, Félix Mulindi Kakudji, Djuma Baruani, Adidja Heri. Nous les remercions pour leur travail exceptionnel.

L'enquête a été réalisée dans 31 villages du territoire de Kongolo et 29 villages du territoire de Kalemie dans la province du Tanganyika, qui ont été spécifiquement sélectionnés pour couvrir des zones à la fois rurales et urbaines et assurer une représentation suffisante de la population Twa au sein de l'échantillon. Entre ces villages, un total de 22 ménages a été sélectionné au hasard après stratification sur l'ethnie (Twa et non Twa) et sur le sexe des enfants du ménage. Cependant, cet échantillonnage aléatoire des ménages a été limité aux ménages ayant au moins un enfant dans la tranche d'âge 9-13 ans (voir Annexe 3 pour une description complète de la méthodologie d'échantillonnage). Au total, 1 324 ménages ont été interrogés, avec un nombre équivalent d'enfants interrogés - 693 filles et 631 garçons. Une enquête distincte a également été menée auprès de "spécialistes du village" dans chacun de ces villages, soit un total de 60 enquêtes supplémentaires. Les spécialistes de village sont des informateurs clés ayant une connaissance spécialisée d'une entité particulière, généralement des autorités étatiques ou coutumières, des représentants de la société civile ou des civils ayant une connaissance approfondie d'une certaine zone.

Nous avons recueilli des données sur les réseaux sociaux, l'exposition à la violence, l'accès à l'éducation, le travail domestique et non domestique, et une série d'autres variables pour 1 324 enfants et ménages. Nous avons recueilli de nombreuses informations sur les caractéristiques des ménages, notamment les données démographiques et la situation socio-économique (par exemple, l'âge, le sexe, l'éducation, la religion, la langue, l'origine ethnique, les biens possédés,

la profession, les revenus). Nous avons également recueilli des données sur les réseaux de parenté et les réseaux communautaires du ménage (décrits dans la section 4, Marginalisation sociale). Dans la mesure où nous souhaitons examiner comment la marginalisation éducative évolue dans des contextes de conflits prolongés, nous avons également recueilli des données pour savoir si le ménage avait subi une attaque violente et quelle était l'intensité de cette attaque. Ces données ont été recueillies à l'aide de méthodes de rappel, ce qui nous a permis de reconstruire l'expérience de la violence du ménage en remontant jusqu'en 1990.

Pour notre variable de résultat au niveau de l'enfant, nous nous concentrons sur la situation scolaire et la situation professionnelle de l'enfant. La situation scolaire permet de classer les enfants de notre échantillon selon qu'ils sont actuellement scolarisés, qu'ils ont été scolarisés à un moment donné mais qu'ils ont abandonné depuis, ou qu'ils n'ont jamais été scolarisés. Pour la situation professionnelle de l'enfant, nous avons demandé des informations sur le fait que l'enfant ait travaillé au cours des 12 derniers mois. Ce travail pouvait avoir été rémunéré (en espèces ou en nature) ou non rémunéré. L'enfant pouvait avoir travaillé pour une personne extérieure au ménage ou travaillé dans une entreprise familiale ou dans les activités agricoles ou non agricoles du ménage, ou encore effectué des travaux domestiques pour le ménage ou un autre ménage.

Le tableau 1.1 montre la distribution de nos principaux résultats. 83% des enfants de notre échantillon âgés de 9 à 13 ans sont actuellement scolarisés, 7,6% n'ont jamais été à l'école et 9,7% ont abandonné l'école. 25% des enfants de notre échantillon ont travaillé au cours des 12 derniers mois.

Tableau 1.1 Distribution de la situation scolaire et de la situation professionnelle des enfants de l'échantillon

	N	%
1er résultat: Situation scolaire		
L'enfant n'a jamais été scolarisé	100	7.6%
L'enfant est actuellement scolarisé	1 096	82.8%
L'enfant n'est plus scolarisé	128	9.7%
Total	1 324	100%
2ème résultat: Situation professionnelle		
L'enfant a travaillé au cours des 12 derniers mois	332	25%
L'enfant n'a pas travaillé au cours des 12 derniers mois	992	75%
Total	1 324	100%

La composante qualitative de l'analyse repose sur des entretiens et des focus groups réalisés entre mars et juin 2019, principalement par Eustache Kuliumbwa et Olga Kithumbu. Au total, 104 entretiens ont été réalisés, 74 dans la province du Tanganyika sur une période de trois mois, et 30 en Ituri sur une période de trois semaines. Les entretiens ont été menés avec des informateurs clés, choisis pour leur connaissance approfondie des sujets étudiés ici : Autorités civiles et militaires, spécialistes de l'éducation - enseignants et administrateurs tant des écoles publiques que confessionnelles - parents d'élèves et écoliers. La majorité des entretiens étaient des entretiens individuels, semi-structurés. Les entretiens ont porté sur l'histoire du conflit violent, l'impact du conflit sur le secteur de l'éducation, l'impact du conflit violent sur les familles et l'organisation sociale et le bien-être socio-émotionnel des enfants et des élèves. Une description détaillée de la méthodologie qualitative se trouve en annexe 3.

Les instruments de collecte de données - les questionnaires d'enquête et le questionnaire d'étude qualitative, Annexe 3B et Annexe 3C - peuvent être fournis sur demande. Tous les tableaux et figures présentés dans ce document de travail et ses annexes sont ceux des auteurs.

1.4 Ethique

L'étude a été soumise, examinée et autorisée par le Comité d'éthique de l'IDS (date d'autorisation : 24 juillet 2018), ainsi que par le Comité national d'éthique de la santé (CNES) de la République démocratique du Congo (date d'autorisation : 23 janvier 2019). Par ailleurs, l'équipe en charge de la formation des chercheurs pour la collecte des données qualitatives et quantitatives (Gauthier Marchais, Paulin Bazuzi, Aimable Amani Lameke et Eustache

Kuliumbwa) a reçu un briefing sur la protection de l'enfance le 4 mars 2019, au bureau de Save the Children à Goma. Les principes et instructions de ce briefing ont ensuite été intégrés dans la formation des chercheurs du projet qui a eu lieu la semaine du 4 mars 2019 à Kalemie, lors de deux demi-journées dédiées spécifiquement à l'éthique et à la protection de l'enfance. Les demandes et autorisations d'éthique peuvent être fournies sur demande.

1.5 La politique de Gratuité et ses effets sur le programme et l'agenda des recherches

En septembre 2019, le gouvernement congolais a commencé à mettre en œuvre une nouvelle politique nationale visant à fournir un accès gratuit aux écoles primaires, communément appelée Gratuité. Cette politique a été déployée sur l'ensemble du territoire de la RDC. La politique de Gratuité a eu des effets de grande ampleur sur le secteur de l'éducation congolais. De nombreux effets sont encore inconnus, étant donné le caractère récent de cette politique. Les analyses préliminaires et les rapports de terrain font état d'une augmentation significative du nombre d'élèves dans les salles de classe et des difficultés qui en résultent pour les écoles et les enseignants à s'adapter et à fournir une éducation de qualité. Les enseignants ont trouvé frustrant que soient mises en œuvre des zones salariales discriminatoires à l'égard des enseignants ruraux et que les enseignants non enregistrés ne reçoivent aucun revenu. Dans certaines régions, les enseignants se sont mis en grève. En réduisant de manière significative le coût de l'accès aux écoles, la politique de Gratuité a partiellement supprimé l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation, les frais de scolarité, qui constituent un axe central d'analyse de ce projet de recherche. Cependant, étant donné que le projet de recherche a eu lieu avant la mise en œuvre de la politique, nous n'avons pas été en mesure d'intégrer une analyse des effets de la politique sur le secteur de l'éducation. Par conséquent, l'analyse et les conclusions tirées en matière de marginalisation économique dans ce document de travail se rapportent à la situation avant la mise en œuvre de la politique de Gratuité. Cependant, étant donné que la politique est récente et qu'il n'est pas clair dans quelle mesure elle sera pleinement mise en œuvre, cela ne signifie pas que toutes les conclusions tirées en matière de marginalisation économique dans ce document de travail sont obsolètes. Même si la politique est pleinement mise en œuvre à travers la RDC, d'autres facteurs de marginalisation économique continueront à jouer un rôle dans l'accès à l'éducation. À la lumière de ces changements, ce document a été revu, afin de mettre en évidence et de discuter les résultats et les questions liées au programme qui sont susceptibles d'avoir été modifiés par la politique de Gratuité.

2. Analyse des dimensions de la marginalisation éducative dans un contexte de guerre

Le conflit violent qui secoue la RDC depuis les années 1990 a eu des effets très étendus et profondément destructeurs sur le secteur de l'éducation, notamment dans les deux provinces sur lesquelles se concentre cette étude, le Tanganyika (au centre) et l'Ituri. Les entretiens menés dans le cadre de cette étude font état d'enseignants et d'élèves assassinés, de fermetures d'écoles, d'écoles abandonnées, d'écoles détruites, d'écoles déplacées, de matériel volé ou brûlé. Tous les groupes armés mentionnés dans les entretiens ont été accusés de piller les écoles et de les incendier (par exemple, Int. 20, directeur d'école, 12.04.19 : Int. 29, sous-proved, 22.04.19). Comme le dit un chef coutumier: "Si vous détruisez une école, si vous pillez, si vous volez, cela signifie que vous ne vous souciez pas de l'éducation" (Int. 9).

Bien que notre étude ne couvre pas tous les aspects des effets du conflit sur l'éducation, notre approche empirique nous permet d'explorer les effets du conflit sur des dynamiques spécifiques de marginalisation éducative. L'enquête a été menée dans le territoire de Kalemie dans la province du Tanganyika, qui a récemment été exposé au conflit Twa-Bantou, et dans le territoire de Kongolo, qui n'a pas connu le conflit Twa-Bantou. Cela nous permet d'effectuer des comparaisons entre les zones affectées par le conflit et les zones qui ne sont pas directement affectées par le conflit. En outre, la dimension temporelle des données collectées sur les attaques nous permet de comparer les effets de l'exposition à la violence dans le temps, y compris au sein des zones affectées par le conflit (voir l'annexe 3 pour plus de détails). La figure 2.1 montre, au fil du temps, la proportion des 60 villages de notre échantillon ayant subi des attaques violentes, et la figure 2.2 montre, au fil du temps, la proportion des ménages ayant subi des attaques violentes dans notre échantillon. Comme on peut le voir, les deux graphiques affichent des pics pendant la première et la deuxième guerre congolaise (1997-2003), et pendant le conflit Twa-Bantou, qui a atteint un pic dans le territoire de Kalemie en 2016-2017.

Figure 2.1 Distribution des attaques violentes entre 1990 et 2019 dans les villages

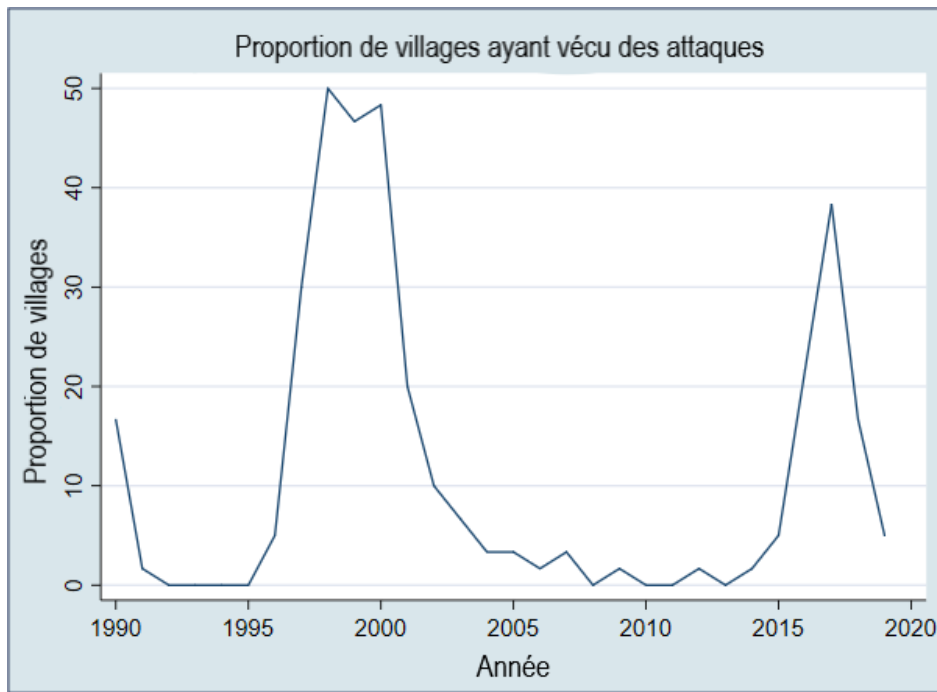
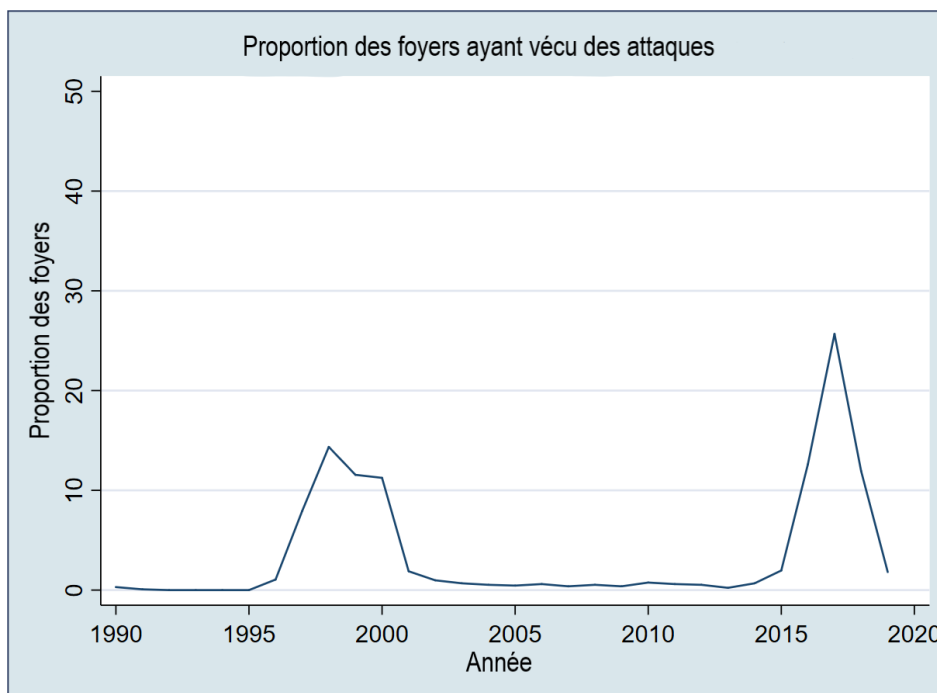


Figure 2.2 Distribution des attaques violentes entre 1990 et 2019 au niveau des ménages



Le tableau 2.1 présente les résultats de la régression par MCO de l'expérience du conflit par un ménage sur la situation scolaire de l'enfant. La régression estimée est la suivante –

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{Violence}_{ij} + \beta_2 X_{ij} + \beta_3 HH_{ij} + \eta + u_{ij}$$

Lorsque Y_{ij} est une variable binaire prenant la valeur 1 si l'enfant i du ménage j a déjà été scolarisé et 0 si l'enfant n'a jamais été scolarisé, $Violence$ est une variable binaire de valeur 1 si le ménage a déjà vécu une attaque et 0 si ce n'est pas le cas, X_{ij} contient les caractéristiques de l'enfant telles que l'âge et le sexe, HH_{ij} contient les caractéristiques du ménage telles que la langue parlée, l'ethnicité, les actifs,³ le revenu, la propriété foncière et le nombre de membres du ménage, η représente les effets fixes du village, de sorte que les caractéristiques du village telles que la localisation, la taille, etc. soient prises en compte. Les erreurs standard sont regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants pour tenir compte de la stratégie d'échantillonnage qui a sélectionné les villages de manière non aléatoire et a limité la sélection des ménages aux enfants de 9 à 13 ans.

Nous constatons que si le fait de subir une attaque violente a un effet négatif sur la scolarisation, cet effet n'est statistiquement significatif que pour les attaques les plus récentes.⁴ De plus, plus l'attaque est récente, plus l'effet négatif sur la scolarisation est fort. Ainsi, un ménage, ayant subi une attaque après que l'enfant ait eu 6 ans, a 2,8 points de pourcentage de moins de chances d'inscrire l'enfant à l'école. Ces résultats confirment ce que la littérature sur les conflits et l'éducation a empiriquement établi : Que les conflits violents ont un effet négatif sur l'éducation. Bien que ce résultat ne soit pas surprenant, notre objectif dans cette étude est d'explorer les mécanismes et les facteurs qui l'expliquent.

Nous explorons quatre dimensions clés de la marginalisation éducative, et la manière dont elles se manifestent dans des contextes de conflits violents prolongés : la marginalisation économique, la marginalisation sociale, la marginalisation culturelle/politique et le genre. Si ces quatre dimensions de la marginalisation sont bien établies dans la littérature, il existe peu de données sur leur évolution dans les contextes de conflits violents prolongés. Pour ce faire,

³ La liste complète des biens et des caractéristiques du logement inclus dans la liste est la suivante. Possession de: terrain sur lequel la maison est construite; vélo; moto; petits appareils électroménagers; réfrigérateur; télévision; lecteur DVD et/ou CD; ordinateur; machine à laver; téléphone portable; toit en herbe ou en matériaux similaires; toit en tôle ou en matériaux similaires; murs en terre ou en matériaux similaires; murs en briques cuites ou en matériaux similaires; toilettes privées; toilettes publiques ou extérieures; accès à l'eau courante ou en bouteille; accès à l'eau de pluie ou de surface; électricité provenant du secteur; électricité provenant d'un panneau solaire ou d'un générateur; pas d'accès à l'électricité. Biens durables en très faible fréquence et donc exclus: voiture, cuisinière ou four.

⁴ Avec le tableau A4.1 situé en annexe 4, nous rapportons les résultats de la régression de l'expérience d'une attaque violente sur la probabilité que l'enfant travaille et nous ne trouvons pas de tendances similaires.

nous "décortiquons" la dynamique du conflit violent et examinons comment elle interagit avec ces dimensions de la marginalisation.

Tableau 2.1 Résultats de la régression de l'effet de la violence sur la scolarité

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(2) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(3) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)
Le ménage a vécu une ou des attaques violentes depuis 1990	-0,023 (0,015)		
Le ménage a vécu une ou des attaques violentes depuis la naissance de l'enfant		-0,023 (0,016)	
Le ménage a vécu une ou des attaques violentes depuis que l'enfant a 6 ans			-0,028* (0,017)
Age de l'enfant de l'échantillon	0,011** (0,004)	0,011** (0,004)	0,011** (0,004)
L'enfant de l'échantillon est une fille	-0,020 (0,013)	-0,020 (0,013)	-0,019 (0,013)
Nombre de membres du ménage	0,003 (0,002)	0,003 (0,002)	0,003 (0,002)
Langue principale: Swahili	0,084*** (0,022)	0,082*** (0,022)	0,082*** (0,022)
Langue principale: langue du Sud Kivu	0,111* (0,057)	0,107* (0,056)	0,107* (0,056)
Le chef de famille est Twa	-0,194*** (0,042)	-0,195*** (0,042)	-0,195*** (0,042)
Indice d'actifs	0,011*** (0,003)	0,010*** (0,003)	0,010*** (0,003)
Revenu mensuel moyen du ménage au cours des 12 derniers mois (en milliers de CDF)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)
Nombre de parcelles de terre possédées	0,005 (0,005)	0,005 (0,005)	0,005 (0,005)
Constante	0,762*** (0,055)	0,760*** (0,055)	0,761*** (0,054)
Effets fixes village	Oui	Oui	Oui

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République démocratique du Congo

Observations	1,324	1,324	1,324
Valeur quadratique R	0,266	0,266	0,266

Note: Ce tableau montre les effets du conflit sur la probabilité de scolarisation des enfants par rapport au fait de ne jamais avoir été scolarisé, tels qu'estimés par la régression MCO. La colonne 1 examine l'effet du conflit depuis 1990, la colonne 2 examine le conflit depuis la naissance de l'enfant, la colonne 3 examine le conflit depuis que l'enfant a 6 ans. Les erreurs standard sont regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5 et 1% respectivement.

3. Marginalisation économique: pauvreté, frais de scolarité et conflits violents

3.1 Préambule

La littérature sur la marginalisation éducative a depuis longtemps établi que les contraintes financières représentent un des obstacles les plus importants à l'éducation des enfants dans les pays à faible revenu (Glewwe 2013 ; Shemyakina 2011 ; Justino 2016 ; Jacoby et Skoufias 1997 ; Rodriguez et Sanchez 2009). Comme les conflits violents impactent souvent lourdement les revenus des ménages, les obstacles financiers à l'éducation peuvent fortement augmenter par le biais d'une série de mécanismes, allant de l'augmentation du coût du transport (Jamal 2016) à la réaffectation du travail par les ménages (Akresh et De Walque 2008; Shemyakina 2006; Perezniето *et al.* 2017; Alam *et al.* 2016; Roy et Singh 2016; Salem 2018; Perezniето *et al.* 2017; UNESCO 2011). (Voir en annexe 2 pour une discussion détaillée du contenu bibliographique).

En RDC, les parents ont efficacement financé la part du lion du système éducatif jusqu'à la mise en œuvre de la politique de Gratuité en 2019. En 1992, au milieu d'une crise socio-économique majeure, le gouvernement congolais (zaïrois) n'a pas pu payer les salaires des enseignants et ceux-ci se sont mis en grève. Les ménages ont commencé à verser aux enseignants un supplément de salaire mensuel, la "prime de motivation". Peu à peu, ils ont également commencé à cofinancer l'ensemble de l'appareil administratif. Ces frais ont continué à exister malgré l'annonce, en 2010, d'un déploiement progressif de l'école primaire gratuite garantie par la Constitution. Comme nous l'avons vu dans l'introduction, la politique de Gratuité 2019 cherche à atteindre le même objectif, mais il est encore trop tôt pour évaluer dans quelle mesure cette politique a réussi à l'atteindre. Pour 2015, Verhaghe (2017) calcule que les ménages ont financé 843,1 millions de dollars US tandis que le budget gouvernemental exécuté s'élevait à 535,9 millions de Dollars US (RDC/Ministère du Budget 2017). Dans tout le pays, il y avait environ 130 types de frais scolaires en 2017 (Verhaghe 2017). Les frais varient considérablement d'une province à l'autre et au sein d'une même province. En outre, les frais peuvent créer une atmosphère tendue entre les enseignants et les parents, et les enseignants peuvent être amenés à accepter un nombre élevé d'élèves dans leurs classes. De nombreux élèves paient de manière irrégulière et incomplète, et le paiement est imposé par une série de méthodes - de la pression des pairs à l'expulsion des élèves des écoles, en passant par la coercition physique (Verhage 2017). Ces problèmes sont

susceptibles d'être exacerbés dans des contextes de conflits violents, ce que confirment de nombreux témoignages, mais peu de preuves empiriques systématiques. Une étude récente sur la violence contre les écolières en RDC a noté que les contraintes financières étaient la principale raison avancée par les personnes interrogées pour expliquer l'absence temporaire ou permanente des filles de l'école (Landis *et al.* 2018 p.14).

3.2 Analyse

Notre analyse, entreprise avant la politique de Gratuité de septembre 2019, fournit des preuves supplémentaires que les obstacles financiers sont un facteur important qui limite l'accès à l'éducation. Le tableau 3.1 et la figure 3.1 montrent l'éventail des coûts liés à la scolarité auxquels les ménages ont dû faire face dans les zones d'enquête. Ils ne représentent pas l'ensemble des coûts associés à la scolarité⁵, mais l'essentiel des principales dépenses. La dépense moyenne déclarée par les ménages dont les enfants sont actuellement scolarisés est de 19,00 Dollars US pour l'année scolaire 2018-2019 (voir Annexe 4 Tableau A4.2 pour une ventilation détaillée des catégories de dépenses).

Verhaghe (2017) a constaté qu'au cours des cinq premières années de l'enseignement primaire, les compléments de salaire des enseignants correspondent à 90% du total des frais ; en dernière année de l'enseignement primaire, ils varient entre 65% dans les zones urbaines et 50% dans les zones rurales. Dans les écoles secondaires, ils constituent la moitié du coût total des frais de scolarité. Cependant, nous constatons que, si les dépenses liées aux incitations des enseignants représentent la part la plus élevée, elles sont inférieures à celles rapportées dans l'étude de Verhaghe (2017), soit 33% des dépenses totales pour l'école. Cela pourrait être dû en partie à la sélection de notre échantillon - nous avons échantillonné des villages avec une population Twa, qui sont également plus pauvres et seraient parfois exemptés de frais de scolarité.

En moyenne, un ménage typique de notre échantillon a 5 enfants en âge d'aller à l'école. Ainsi, un ménage type peut finir par dépenser près de 100 Dollars US par an en dépenses liées à l'éducation (soit 25% du PIB par habitant)⁶. Si la politique de Gratuité a officiellement aboli les frais de scolarité, il reste à voir si cette politique sera pleinement mise en œuvre sur l'ensemble du territoire congolais. À l'heure actuelle, les ratios enseignants-étudiants ont considérablement augmenté et il faut beaucoup plus d'enseignants et de salles de classe. Si le gouvernement n'est pas en mesure de recruter et de payer de nouveaux enseignants, et d'enregistrer et de payer les enseignants déjà en

⁵ Cela est dû au fait que l'enregistrement des frais scolaires est limité par la liste préétablie des dépenses scolaires de l'enquête. Cette liste a été élaborée avec les acteurs du secteur de l'éducation au Tanganyika, et l'enquête comprend également une catégorie "autres".

⁶ Le PIB par habitant a été estimé à 418 Dollars US par la **Banque mondiale** en 2018.

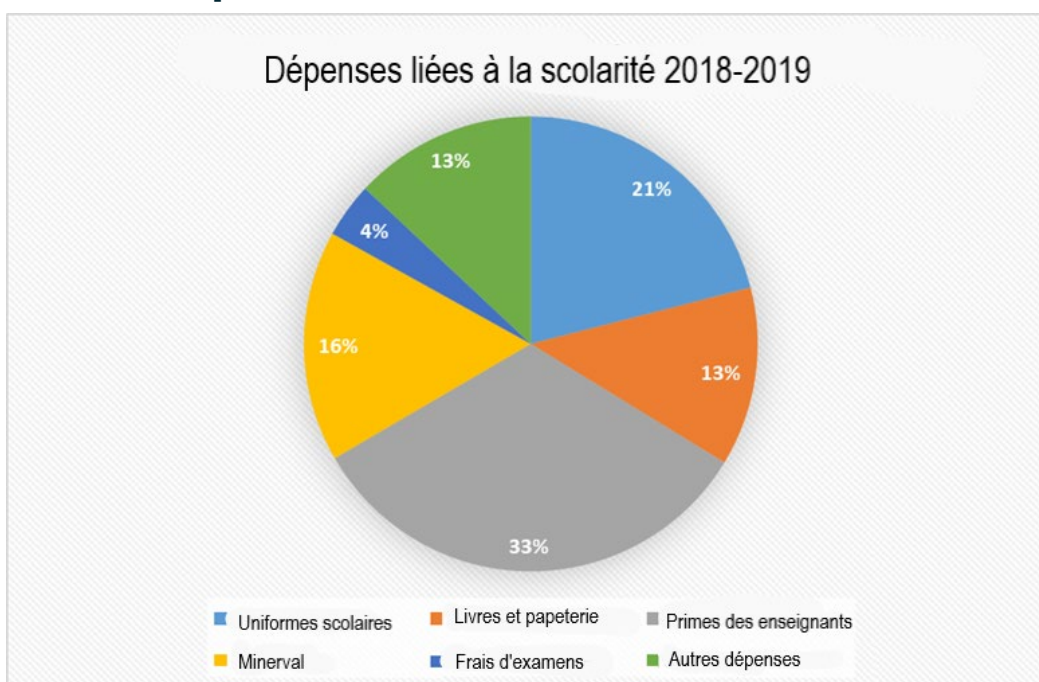
poste, les parents pourraient à nouveau décider d'intervenir et de recruter des enseignants sur place, dans le but de réduire le nombre d'élèves par classe.

Tableau 3.1 Dépenses moyennes en lien avec la scolarité pour 2018–19

Dépenses pendant l'année scolaire 2018–19	Moyenne en Dollars US
Prime des enseignants	6,54
Uniforme	4,18
Minerval	3,27
Livres et papeterie	2,53
Frais d'examens	0,78
Autres dépenses	2,59
Total des dépenses liées à l'éducation en 2019	18,88
N	1096

Notes: Le tableau rapporte les dépenses scolaires pour tous les enfants actuellement inscrits, c'est-à-dire 1 096 sur 1 324. La colonne 1 rapporte la dépense moyenne en CDF. La colonne 2 rapporte la dépense moyenne en dollars US, où 1 CDF = 0,0006 dollar US. Les dépenses sont rapportées pour l'année scolaire 2018-19. Les autres dépenses comprennent les dépenses liées aux repas scolaires, à l'entretien, au soutien scolaire, aux frais de fonctionnement, aux assurances, aux frais de promotion de l'école, aux frais d'inspection.

Figure 3.1 Distribution des dépenses liées à la scolarité pour 2018



Les dépenses liées à la scolarité peuvent rendre difficile l'inscription des enfants à l'école pour les ménages les plus pauvres. Elles peuvent également augmenter la probabilité que les enfants travaillent. Dans le tableau 3.2, nous

présentons la moyenne de certains des indicateurs de la situation économique en fonction de la situation scolaire de l'enfant. Les enfants actuellement scolarisés sont issus de familles considérablement plus riches, disposant de plus d'actifs, d'un revenu mensuel moyen de 67331 CDF (soit le double du revenu des ménages dont les enfants n'ont jamais été scolarisés ou ont abandonné l'école), et possédant un peu plus de terres.⁷

Tableau 3.2 Situation économique moyenne selon la situation scolaire

Variable	(1) N'a jamais été scolarisé Moyenne	(2) N'est plus scolarisé Moyenne	(3) Actuellement scolarisé Moyenne
Indice d'actifs	-1,090	-0,534	0,162
Revenu mensuel moyen du ménage dans les 12 derniers mois (en milliers de CDF)	34,303	31,508	67,331
Nombre de parcelles de terre possédées	1,370	1,336	1,968
N	100	128	1096

Notes: La colonne 1 montre les moyennes pour les enfants qui n'ont jamais été inscrits à l'école. La colonne 2 indique les moyennes pour les enfants qui ont abandonné l'école. La colonne 3 indique les moyennes pour les enfants qui sont actuellement scolarisés. La liste complète des actifs et des caractéristiques du logement inclus dans l'indice est la suivante. Possession de: terrain sur lequel la maison est construite; vélo; moto; petits appareils ménages; réfrigérateur; télévision; lecteur DVD et/ou CD; ordinateur; machine à laver; téléphone portable; toit en herbe ou en matériaux similaires; toit en tôle ou en matériaux similaires; murs en terre ou en matériaux similaires; murs en briques cuites ou en matériaux similaires; toilettes privées; toilettes publiques ou extérieures; accès à l'eau courante ou en bouteille; accès à l'eau de pluie ou de surface; électricité provenant du secteur; électricité provenant d'un panneau solaire ou d'un générateur; aucun accès à l'électricité. Biens durables à très faible fréquence et donc exclus: voiture, cuisinière ou four.

En examinant la situation économique des ménages selon que l'enfant travaille ou non (Tableau 3.3), nous constatons également qu'en moyenne, les ménages où les enfants travaillent sont plus pauvres, possèdent moins d'actifs, ont des revenus mensuels plus faibles et possèdent moins de parcelles de terre. Cependant, dans une analyse de régression avec des contrôles et des effets fixes village, l'effet de la situation économique n'est plus significatif (rapporté dans l'Annexe 4, Tableau A4.3); et bien que le revenu du ménage reste

⁷ Cependant, l'effet des variables économiques n'est pas toujours important ou significatif dans une analyse de régression avec un ensemble complet de contrôles et des effets fixes village. L'indice d'actifs reste un prédicteur fort et significatif de la scolarisation et de la poursuite de la scolarité. Voir annexe 4, tableau A4.3.

significatif dans une analyse de régression, l'ampleur de l'effet est très faible pour avoir une quelconque interprétation significative.

Tableau 3.3 Situation économique moyenne selon la situation professionnelle de l'enfant

Variable	(1) L'enfant ne travaille pas Moyenne	(2) L'enfant travaille Moyenne
Indice d'actifs	0,013	-0,040
Revenu mensuel moyen du ménage au cours de 12 derniers mois (en milliers de CDF)	65,029	50,447
Nombre de parcelles de terre possédées	1,945	1,614
N	992	332

Notes: La colonne 1 indique les moyennes pour les enfants qui ne travaillent pas. La colonne 2 indique les moyennes pour les enfants qui travaillent. La liste complète des actifs et des caractéristiques du logement inclus dans l'indice est la suivante. Possession de: terrain où est construit la maison; vélo; moto; petits appareils électroménagers; réfrigérateur; télévision; lecteur DVD et/ou CD; ordinateur; machine à laver; téléphone portable; toit en herbe ou en matériaux similaires; toit en tôle ou en matériaux similaires; murs en terre ou en matériaux similaires; murs en briques cuites ou en matériaux similaires; toilettes privées; toilettes publiques ou extérieures; accès à l'eau courante ou en bouteille; accès à l'eau de pluie ou de surface; électricité provenant du secteur; électricité provenant d'un panneau solaire ou d'un générateur; pas d'accès à l'électricité. Biens durables à très faible fréquence et donc exclus: voiture, cuisinière ou four.

Les entretiens qualitatifs confirment ces résultats, car le manque de moyens financiers et les frais de scolarité élevés sont systématiquement présentés comme des obstacles à la scolarisation des enfants au Tanganyika et en Ituri, et les effets économiques des conflits violents sur les ménages comme un facteur d'aggravation significatif. Un parent d'élève d'une école primaire de Tabacongo explique que "le conflit a tout paralysé, les parents ont perdu tous leurs biens... Il devient difficile pour eux de payer les frais de scolarité". (Int. 29). Cela est vrai pour les personnes déplacées comme pour les personnes non déplacées (Int. 29). Quelqu'un d'autre a dit que "après le conflit, rien ne fonctionne, la vie revient lentement, nous devons encore prendre soin des champs qui ont été détruits et être patients ... mais en attendant, la famine domine les villages" (Int. 9).

En RDC, les frais scolaires sont fréquemment appliqués, notamment via l'expulsion des élèves des écoles lorsque leurs parents ne sont pas en mesure de payer. Les entretiens diffèrent en ce qui concerne la pratique de l'expulsion. Par exemple, un administrateur catholique (Int. 1, 02.04.19) a déclaré que les enfants dont les parents ne pouvaient pas payer les frais scolaires étaient expulsés. En revanche, un directeur d'école de Nyunzu a déclaré que : "Nous n'avons pas expulsé d'élèves, nous avons travaillé quatre mois sans demander

de frais de scolarité." (Int. 43, 01.05.19 ; voir également Int. 1, 17). De même, un enseignant a déclaré que "les étudiants ont étudié gratuitement pendant les deux années du conflit" (Int. 40, enseignant, 26.04.19). Ces citations mettent en évidence un ensemble plus large d'initiatives visant à alléger les contraintes financières pesant sur la scolarité, au moins temporairement, pendant les périodes de grandes difficultés. Parmi les plus courantes, on peut citer la réduction ou l'annulation temporaire des frais de motivation ou de complément de salaire des enseignants, en raison de la crise: "Certains parents ont dormi sous des manguiers, ils ont transporté du sable pour d'autres afin de gagner un peu d'argent, pouvez-vous demander à ces parents de payer les frais de scolarité ?". (Int. 20, Directeur d'école à Tabacongo, 12.04.19; voir aussi Int. 44). A titre d'exemple, certaines familles déplacées n'étaient pas en mesure de payer une somme mensuelle relativement faible de 700 FC (Int. 43, directeur d'école, 01.05.19). Une personne interrogée a déclaré: "Les enseignants non rémunérés souffrent énormément car les parents paient les frais de motivation avec beaucoup de difficultés; la situation est vraiment catastrophique." (Int. 29) D'autres entretiens avec des acteurs non éducatifs ont confirmé ces efforts déployés par les enseignants et le personnel scolaire pour compenser temporairement les effets négatifs des conflits violents: "Les enseignants travaillaient gratuitement, sans demander de frais." (Int. 30, leader de la société civile, 23.04.19). Ces situations semblent toutefois être apparues de manière ponctuelle, plutôt que comme une pratique établie.

Étant donné que les parents ont financé les enseignants avant l'annonce de la politique de Gratuité en septembre 2019, la réduction ou la suppression des frais scolaires, même temporairement, pourrait générer une situation complexe. En raison de la réduction des revenus des ménages, les enseignants ont été indirectement affectés par les répercussions négatives des conflits violents sur les revenus. Par conséquent, les salaires des enseignants sont devenus encore plus bas qu'ils ne l'étaient déjà sans la crise liée aux conflits. Cela risque d'être particulièrement vrai pour les écoles comptant un grand nombre d'enseignants non rémunérés (c'est-à-dire non payés par le gouvernement) qui risquent de souffrir davantage lorsque les parents ne sont pas en mesure de payer les frais de motivation, car les enseignants ne sont alors pas du tout rémunérés (par exemple, Int. 17). Ces écoles pourraient continuer à être affectées négativement par les pertes de revenus même après la Gratuité, tant que les enseignants non payés ne sont pas ajoutés à la masse salariale du gouvernement, un processus qui, en date de mars 2020, n'a pas été finalisé. Bien que nous ne disposions pas de preuves à ce sujet dans l'étude, il est probable que cela renforce les effets négatifs du conflit sur les enseignants, tels que l'absentéisme, les tensions entre les chefs d'établissement et les enseignants, les tensions en classe, etc. En effet, le salaire étant une motivation importante pour rester dans la profession d'enseignant, la baisse des revenus est susceptible de démotiver encore plus les

enseignants, ce qui peut augmenter le turnover des enseignants. Cette rotation peut à son tour avoir un impact négatif sur les interventions dans le domaine du développement professionnel des enseignants. Lorsque les écoles ne peuvent pas retenir les enseignants formés, investir dans leur développement professionnel peut s'avérer non viable sur le long terme.

Bien que nous trouvions des preuves que la marginalisation économique est un obstacle important à l'éducation, il est important de ne pas surestimer son importance. Comme nous chercherons à démontrer dans les sections suivantes, la marginalisation économique est étroitement liée à d'autres dimensions de la marginalisation, et présente des variations géographiques, sociales, politiques et culturelles importantes. En d'autres termes, la lutte contre les obstacles économiques à l'éducation est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour lutter contre la marginalisation de l'éducation en temps de guerre. Comme le souligne le gardien d'un orphelin, l'ONG "peut payer [les frais] pour elle, mais si d'autres aspects ne fonctionnent pas, elle peut quand même abandonner l'école... car il y a d'autres éléments importants qui rentrent en jeu lorsque vous allez à l'école". (Int. 25, Ituri).

4. Marginalisation sociale

4.1 Préambule

Dans la section précédente, nous avons trouvé des preuves que les contraintes financières représentent un obstacle important à l'éducation, et que les conflits violents augmentent la marginalisation éducative pour raisons économiques économique au sein des populations pauvres. Cependant, la marginalisation économique n'est pas la seule, ni nécessairement la plus importante, dimension de la marginalisation. Dans cette section, nous nous penchons sur la marginalisation sociale. La marginalisation sociale est intimement liée à la marginalisation économique, en particulier dans les sociétés où l'activité économique est ancrée dans les relations sociales (Meagher 2010). Appartenir à des réseaux sociaux particuliers (dans des groupes de lignage particuliers), ou développer et entretenir des relations sociales peut conditionner l'accès aux ressources économiques, sociales et politiques, ce qui peut avoir une influence sur l'accès à l'éducation et les résultats scolaires. De plus, la littérature sur les conflits violents montre que les réseaux sociaux conditionnent l'exposition à différentes dynamiques de conflits violents - de l'exposition directe à la violence, au recrutement par des factions armées, et à l'exposition à des industries et des formes de travail exploitantes qui émergent dans des contextes affectés par des conflits (voir Annexe 2 pour une revue bibliographique).

4.2 Analyse

Pendant l'enquête, nous avons recueilli de simples mesures des réseaux de soutien social, en utilisant des questions type générateur/interpréteur de noms pour générer des réseaux personnels (*ego-networks*),⁸ une méthode standard dans la littérature (Merluzzi et Burt 2013; Marin et Hampton 2007; Pescosolido et Borgatti 2018). Comme nous n'avons pas collecté de données sur les liens alter-alter (ou matrices de contiguïté),⁹ nous n'effectuons pas d'analyse structurelle ou positionnelle du réseau, et nous nous concentrons plutôt sur la mesure de la taille, de la force et des attributs des réseaux personnels.

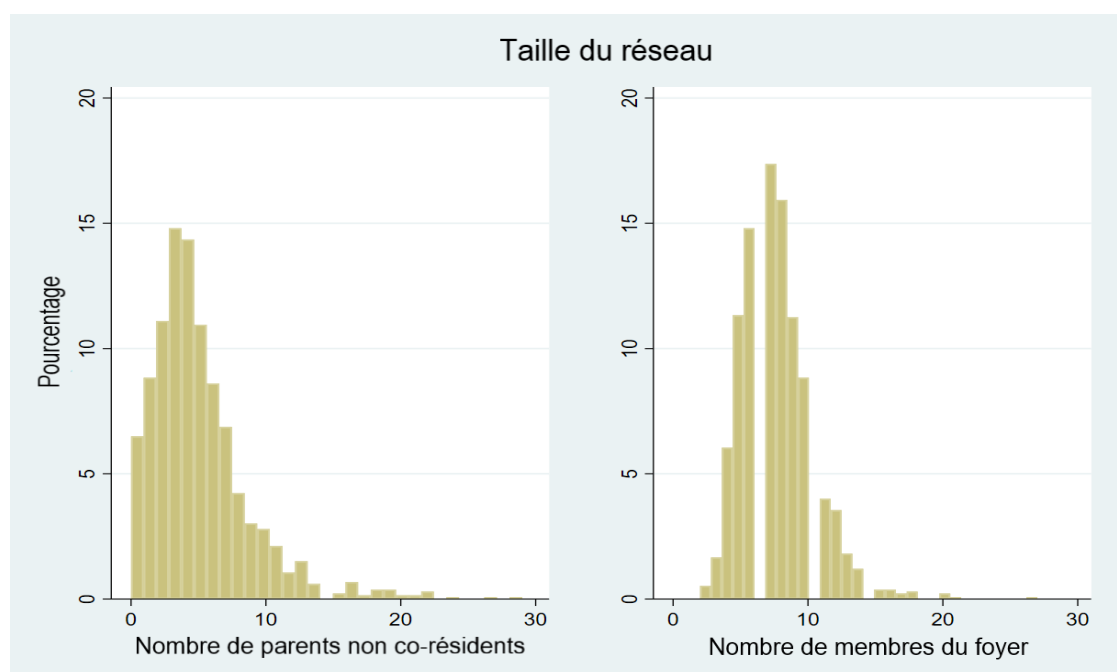
Nous avons recueilli des données sur le nombre de parents membres constituant un ménage - soit vivant au sein même du ménage, soit à l'extérieur mais à

⁸ Un réseau personnel (*ego-network*) est le réseau entourant un individu particulier, l'"*égo*" qui le/la relie à d'autres individus, les autres "*alters*".

⁹ Les liens alter-alter sont les connexions (ou l'absence de connexions) entre les alters auxquels un ego particulier est connecté. Collecter des données sur les liens entre alters permet de savoir, par exemple, si deux connaissances d'un ego particulier se connaissent. Progressivement, cela permet de dessiner un réseau social plus large, dont l'individu n'est qu'un point (nœud). Cela permet ensuite d'analyser la structure du réseau (analyse structurelle) et la position de l'individu (ego) au sein du réseau (analyse positionnelle).

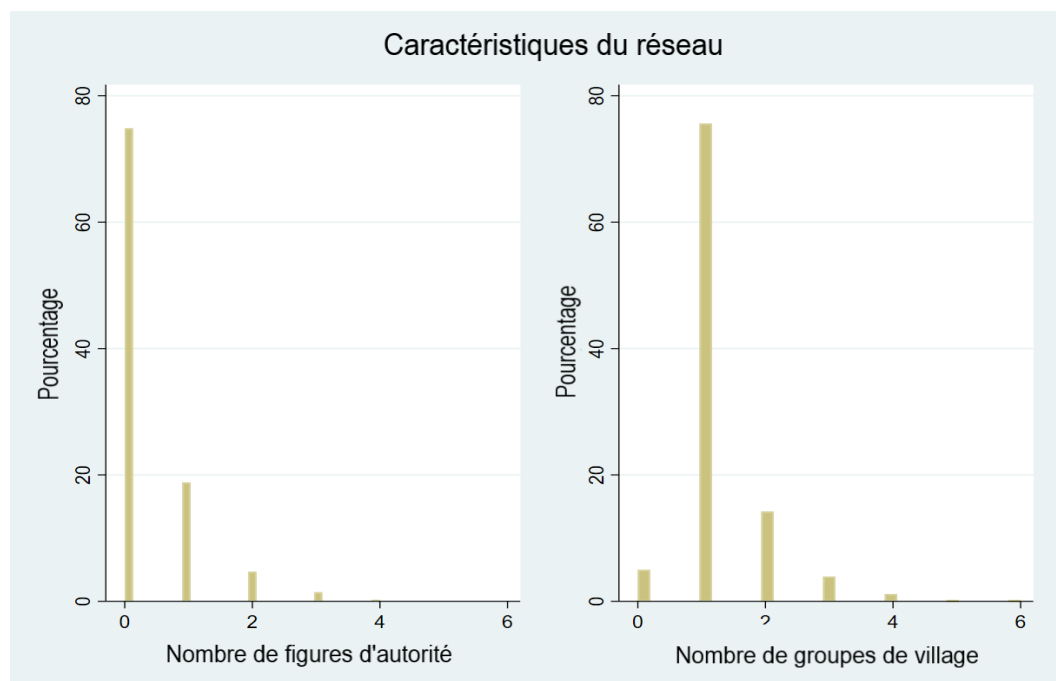
proximité immédiate. La figure 4.1 montre le pourcentage de ménages et le nombre de membres non co-résidents et de membresco-résidents (membres du ménage).

Figure 4.1 Distribution de la taille du réseau par pourcentage des ménages



Nous avons également recueilli des données sur les liens sociaux des ménages avec une série d'autorités: dirigeants politiques, autorités étatiques; autorités coutumières (qui exercent souvent un pouvoir considérable, notamment lorsqu'elles sont gardiennes de la terre) ; les autorités militaires et les chefs religieux. Comme on peut le voir dans la figure 4.2, près de 75% de notre échantillon ne connaît personne en position d'autorité. En outre, nous avons recueilli des données sur l'appartenance à divers groupes organisés au niveau du village, tels que les groupes religieux, les groupes de femmes, les groupes d'épargne, les associations ethniques, les écoles et les associations de parents. Près de 75% de notre échantillon font partie d'au moins un groupe villageois, et il s'agit généralement d'un groupe religieux.

Figure 4.2 Distribution des attributs du réseau par pourcentage des ménages



Si l'on examine l'effet des réseaux sociaux sur nos résultats, le tableau 4.1 présente la distribution de nos variables de réseau social selon la situation scolaire de l'enfant. Nous constatons que les enfants qui sont actuellement scolarisés ont, en moyenne, un plus grand réseau de parents non co-résidents. La proportion moyenne de ménages qui déclarent connaître une figure d'autorité est faible (voir tableau 4.1 - 9% pour les enfants jamais scolarisés, 23% pour les abandons scolaires et 27% pour les enfants actuellement scolarisés). Seuls 9% des ménages connaissent une personne d'autorité, pour les enfants qui n'ont jamais été inscrits à l'école. Le chiffre correspondant est trois fois plus élevé pour les enfants actuellement scolarisés. De même, les enfants actuellement scolarisés sont issus de ménages plus impliqués dans les groupements villageois.¹⁰

¹⁰ A partir d'une analyse de régression MCO avec des contrôles et des effets fixes liés au village (voir Annexe 4 Tableau A4.4), nous ne trouvons pas d'effet significatif du réseau de parents non co-résidents sur la scolarisation. Cependant, le nombre de figures d'autorité dans le réseau du ménage et l'appartenance à des groupes villageois sont significativement et positivement associés à la probabilité que l'enfant soit un jour inscrit à l'école.

Tableau 4.1 Moyenne des variables de réseau selon la situation scolaire

Variable	(1) N'a jamais été scolarisé Moyenne	(2) N'est plus scolarisé Moyenne	(3) Est scolarisé Moyenne
Nombre de parents non co-résidents	3,650	4,117	5,107
Nombre de membres du ménage	6,670	6,953	7,890
Proportion des ménages connaissant au moins une figure d'autorité	0,090	0,227	0,269
Nombre de groupes dans le village dont le ménage est membre	1,000	1,109	1,243
N	100	128	1096

Le tableau 4.2 présente la moyenne des variables de réseau selon la situation professionnelle de l'enfant. La différence entre les variables de réseau selon la situation professionnelle de l'enfant est très marginale et n'est pas statistiquement significative (voir également l'annexe 4, tableau A4.4).

Tableau 4.2 Moyenne des variables de réseau selon la situation professionnelle de l'enfant

Variable	(1) L'enfant ne travaille pas Moyenne	(2) L'enfant travail Moyenne
Nombre de parents non co-résidents	4,987	4,645
Nombre de membres du ménage	7,766	7,530
Proportion des ménages connaissant au moins une figure d'autorité	0,255	0,241
Nombre de groupes dans le village dont le ménage est membre	1,188	1,283
N	992	332

Étant donné nos résultats selon lesquels le réseau des figures d'autorité et des groupes villageois est positivement associé à la scolarisation, nous explorons les attributs de ces réseaux. En nous concentrant sur la corrélation entre les figures

d'autorité et le fait qu'un enfant ait déjà été scolarisé, nous avons estimé une régression MCO comme suit –

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Réseau + \beta_2 X_{ij} + \beta_3 HH_{ij} + \beta_4 Violence_{ij} + \eta + u_{ij}$$

Où Y_{ij} est une variable binaire qui prend la valeur de 1 si l'enfant i du ménage j a déjà été scolarisé et 0 si l'enfant n'a jamais été scolarisé ; $Réseau$ est un vecteur de variables qui capturent le nombre de membres du ménage, le nombre de parents non co-résidents du ménage, le fait que le ménage connaisse un chef politique, un dirigeant de l'Etat, un chef religieux, un chef coutumier ou un chef militaire, l'appartenance à des groupes villageois, si le ménage fait partie des systèmes de parenté patrilinéaire ou matrilinéaire, si le ménage appartient à la même lignée que celle du Mwami, chef du groupement, et chef du village; X_{ij} capture les caractéristiques de l'enfant telles que l'âge et le sexe; HH_{ij} capture les caractéristiques du ménage telles que la langue parlée, l'ethnie, les actifs, les revenus et la propriété foncière; $Violence$ est une variable binaire qui prend la valeur 1 si le ménage a subi une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans ou 0 sinon ; η représente les effets fixes village, de sorte que les caractéristiques du village telles que la localisation, la taille, etc. sont prises en compte. Les erreurs standard sont regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants pour tenir compte de la stratégie d'échantillonnage qui a sélectionné les villages de manière non aléatoire et a restreint la sélection des ménages aux enfants des groupes d'âge de 9 à 13 ans. Le tableau 4.3 présente les résultats de cette régression. Parmi les figures d'autorité, nous constatons que le fait de connaître un dirigeant de l'Etat ou un chef religieux est positivement corrélé avec l'inscription de l'enfant à l'école. Le fait de connaître un dirigeant de l'Etat augmente de 5 points de pourcentage la probabilité qu'un enfant âgé de 9 à 13 ans soit inscrit à l'école, tandis que le fait de connaître un chef religieux augmente cette probabilité de 3,6 points de pourcentage.

De même, nous étudions les attributs des groupes de villages à l'aide d'une régression MCO comme suit

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Réseau_{ij} + \beta_2 X_{ij} + \beta_3 HH_{ij} + \beta_4 Violence_{ij} + \eta + u_{ij}$$

Où Y_{ij} est une variable binaire qui vaut 1 si l'enfant i du ménage j a déjà été scolarisé et 0 si l'enfant n'a jamais scolarisé ; $Réseau$ est un vecteur de variables qui capturent le nombre de membres du ménage, le nombre de parents non co-résidents du ménage, le nombre de figures d'autorité connues du ménage, l'appartenance à des groupes villageois spécifiques - femmes, religieux, épargne, parents d'élèves, et ethniques, si le ménage fait partie des systèmes de parenté patrilinéaire ou matrilinéaire, si le ménage appartient à la même lignée que celle du Mwami, chef du groupement, et chef du village; X_{ij} capture les caractéristiques de l'enfant telles que l'âge et le sexe ; HH_{ij} capture les caractéristiques du ménage telles que la langue parlée, l'ethnie, les actifs, les revenus et la propriété foncière; $Violence$ est une variable binaire qui vaut 1 si le

ménage a subi une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans ou 0 sinon ; η représente les effets fixes village, de sorte que les caractéristiques du village telles que la localisation, la taille, etc. sont prises en compte. Les erreurs standard sont regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants pour tenir compte de la stratégie d'échantillonnage qui a sélectionné les villages de manière non aléatoire et a restreint la sélection des ménages aux enfants des groupes d'âge 9-13 ans.

Tableau 4.3 Résultats de la régression sur les figures d'autorités et la scolarisation

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)
Nombre de parents non co-résidents	0,001 (0,002)
Nombre de membres du ménage	0,002 (0,002)
Le ménage connaît un chef politique	-0,013 (0,023)
Le ménage connaît un dirigeant de l'Etat	0,049* (0,027)
Le ménage connaît une autorité coutumière	-0,011 (0,021)
Le ménage connaît un chef religieux	0,036** (0,015)
Le ménage connaît un chef militaire	-0,011 (0,032)
Nombre de groupes dans le village dont le ménage est membre	0,028*** (0,009)
Système de parenté patrilinéaire	0,029 (0,029)
Ménage faisant partie de la lignée Mwami	-0,016 (0,019)
Ménage appartenant à la lignée d'un chef de groupement	0,011 (0,019)
Ménage appartenant à la lignée d'un chef de village	0,002 (0,018)

Contrôles des ménages ajoutés	Oui
Effets fixes village	Oui
Observations	1324
Valeur quadratique R	0,275

Note: Ce tableau montre les effets des réseaux sociaux sur la probabilité de scolarisation des enfants par rapport au fait de ne jamais avoir été scolarisés. Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. Les contrôles inclus sont l'âge de l'enfant, le sexe de l'enfant, la langue parlée, l'ethnie, l'indice d'actifs, le revenu mensuel du ménage, le nombre de parcelles de terre possédées, si le ménage a subi une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5 et 1% respectivement.

Le tableau 4.4 (ci-dessous) rapporte les résultats de cette régression. Parmi les appartenances à des groupes dans le village, nous trouvons qu'un ménage qui fait partie d'un groupe d'épargne augmente la probabilité que l'enfant soit scolarisé de 3,5 points de pourcentage. Faire partie d'une association de parents d'élèves augmente la probabilité qu'un enfant âgé de 9 à 13 ans soit scolarisé de 3,5 points de pourcentage.

Les réseaux sociaux, en particulier le fait de connaître une personne en position d'autorité et d'être actif dans des groupes villageois, sont propices à des taux de scolarisation plus élevés ainsi qu'au maintien de la scolarisation. Ils peuvent également servir de facteur d'atténuation de la marginalisation économique évoquée dans la section précédente. Avec la figure 4.3 ci-dessous, nous examinons nos résultats dans les ménages du quartile le plus pauvre au quartile le plus riche de l'indice d'actifs, selon que ces ménages connaissent ou non une figure d'autorité (pour les chiffres précis dans chaque catégorie, voir l'annexe 4, tableau A4.5). Pour tous les quartiles d'indice d'actifs, la proportion d'enfants actuellement scolarisés est plus élevée si le ménage connaît une personne en position d'autorité. La différence est la plus marquée pour les ménages les plus pauvres du premier et du deuxième quartile.

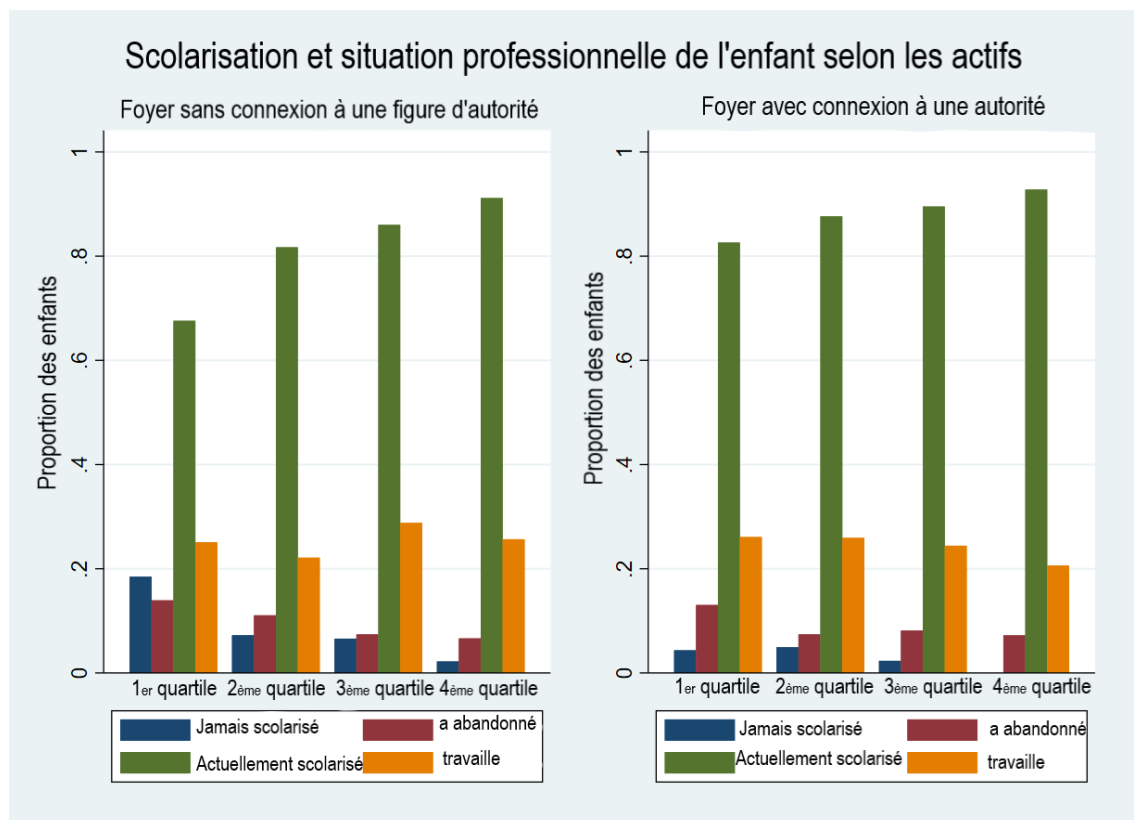
Tableau 4.4 Résultat de la régression des groupes de village et de la scolarisation

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)
Nombre de parents non co-résidents	0,002 (0,002)
Nombre de membres du ménage	0,003 (0,002)
Nombre de figures d'autorité connues du ménage	0,014* (0,009)
Le ménage est membre d'un groupe de femmes dans le village	0,041 (0,025)
Le ménage est membre d'un groupe d'épargne dans le village	0,035*** (0,013)
Le ménage est membre d'un groupe religieux dans le village	0,022 (0,017)
Le ménage est membre de l'association des parents d'élèves	0,035** (0,018)
Le ménage est membre d'une association ethnique	0,018 (0,026)
Système de parenté patrilinéaire	0,026 (0,029)
Le ménage fait partie de la lignée Mwami	-0,018 (0,020)
Le ménage fait partie de la lignée du chef de groupement	0,009 (0,020)
Le ménage fait partie de la lignée du chef de village	0,002 (0,017)
Contrôles des ménages ajoutés	Oui
Effets fixes village	Oui
Observations	1,324
Valeur quadratique R	0,274

Note: Ce tableau montre les effets des réseaux sociaux sur la probabilité de scolarisation des enfants par rapport au fait de ne jamais avoir été scolarisé. Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. Les contrôles inclus sont l'âge de l'enfant, le sexe de l'enfant, la langue

parlée, l'ethnie, l'indice d'actifs, le revenu mensuel du ménage, le nombre de parcelles de terre possédées, si le ménage a subi une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5 et 1% respectivement.

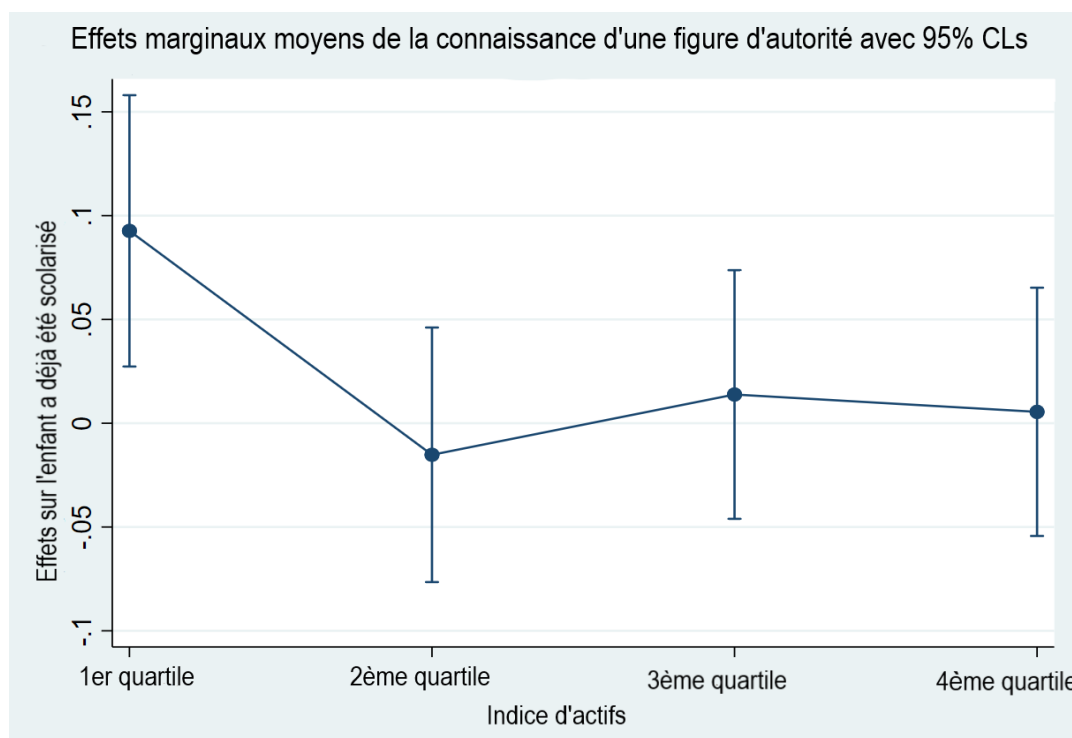
Figure 4.3 Actifs, figures d'autorité et résultats présentant un intérêt



Le rôle des figures d'autorité dans l'atténuation du désavantage économique est robuste à l'analyse de régression avec un ensemble complet de contrôles et d'effets fixes village.¹¹ La figure 4.4 présente les résultats de la régression sous forme de graphique, illustrant que le lien avec une figure d'autorité est le plus bénéfique pour un ménage pauvre. Le fait de connaître une personne en position d'autorité augmente la probabilité qu'un enfant s'inscrive à l'école de près de 10 points de pourcentage pour les ménages les plus pauvres (1er quartile). Ce résultat est statistiquement significatif.

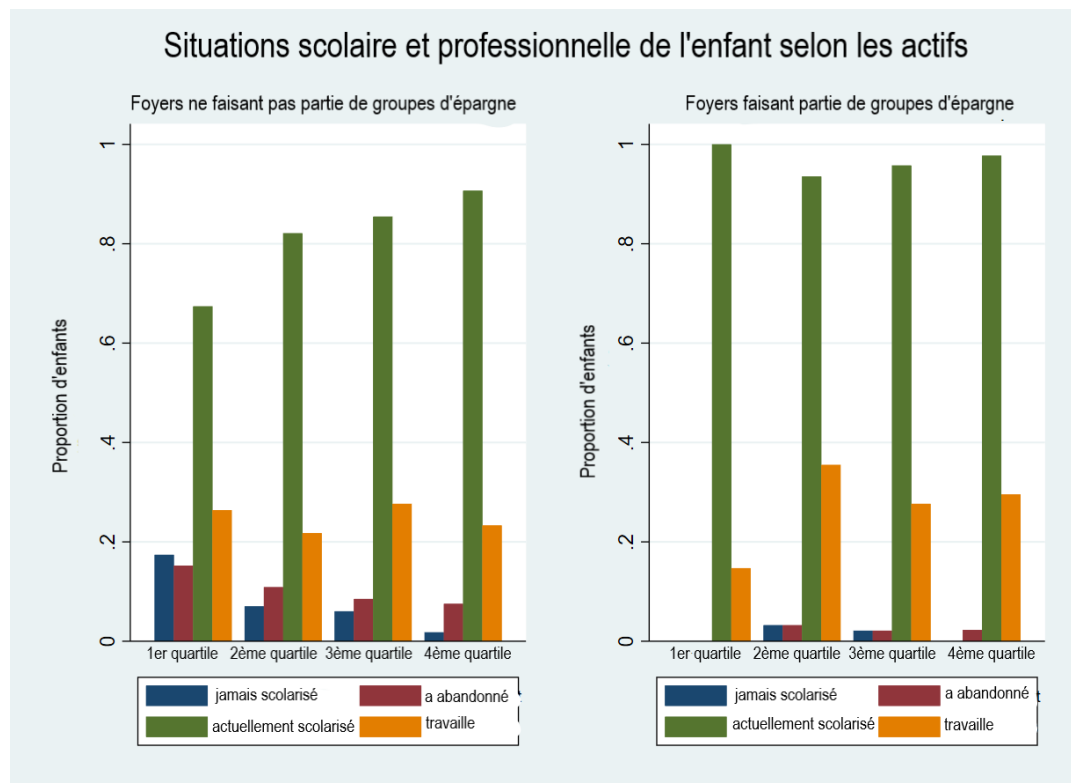
¹¹ La figure 4.4 présente les effets marginaux moyens ($\beta_3 + \beta_1$) de la régression MCO - $Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{connaître au moins une personne d'autorité}_{ij} + \beta_2 \text{quartiles des indices d'actifs}_{ij} + \beta_3 \text{connaître au moins une personne d'autorité} * \text{quartiles des indices d'actifs}_{ij} + \beta_4 \text{Autres réseaux}_{ij} + \beta_5 X_{ij} + \beta_6 HH_{ij} + \beta_7 \text{Violence depuis que l'enfant a 6 ans}_{ij} + \eta + u_{ij}$

Figure 4.4 Résultats de la régression de la connaissance d'une figure d'autorité sur la scolarisation



L'appartenance à des groupes villageois, en particulier à un groupe d'épargne, est tout aussi importante pour qu'un enfant issu d'un milieu économiquement marginalisé soit scolarisé (voir graphique 4.5). La proportion d'enfants actuellement scolarisés est plus élevée à chaque quartile de l'indice d'actifs pour les ménages faisant partie d'un groupe d'épargne. En fait, pour les ménages les plus pauvres (1er quartile), 100% des enfants des ménages faisant partie d'un groupe d'épargne sont scolarisés (pour les chiffres précis dans chaque catégorie, voir Annexe 4 Tableau A4.6). Bien que le graphique 4.5 suggère qu'une plus grande proportion d'enfants dans les 2e et 4e quartiles de l'indice d'actifs travaillent si le ménage fait partie d'un groupe d'épargne, ce résultat n'est pas significatif (voir Annexe 4 Fig. A4.1). Par conséquent, nous nous concentrons sur le rôle de l'appartenance à un groupe d'épargne sur le statut de scolarisation de l'enfant, compte tenu du contexte économique.

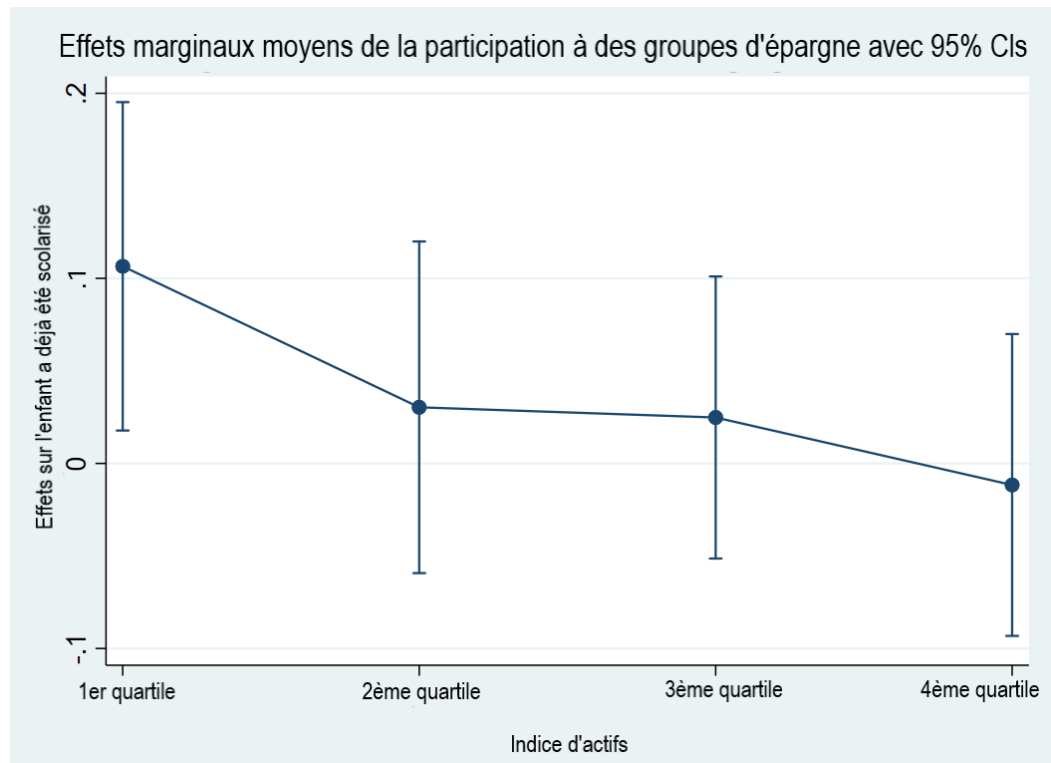
Figure 4.5 Actifs, groupes d'épargne et résultats présentant un intérêt



La figure 4.6 ci-dessous présente les résultats de la régression sous forme de graphique,¹² illustrant que l'adhésion à un groupe d'épargne est la plus bénéfique pour un ménage pauvre. Elle augmente la probabilité qu'un enfant soit scolarisé de près de 10 points de pourcentage pour les ménages les plus pauvres (1er quartile). Ce résultat est statistiquement significatif.

¹² La figure 4.6 présente les effets marginaux moyens ($\beta_3 + \beta_1$) de la régression MCO - $Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{adhésion à un groupe d'épargne}_{ij} + \beta_2 \text{quartiles des indices d'actifs}_{ij} + \beta_3 \text{adhésion à un groupe d'épargne} * \text{quartiles des indices d'actifs}_{ij} + \beta_4 \text{Autres réseaux}_{ij} + \beta_5 X_{ij} + \beta_6 HH_{ij} + \beta_7 \text{Violence depuis que l'enfant a 6 ans}_{ij} + \eta + u_{ij}$

Figure 4.6 Résultats de la régression de la participation à des groupes d'épargnes sur la scolarisation



4.3 Implications: Mettre l'accent sur la dimension sociale des projets

Ces résultats prouvent que les réseaux sociaux et les relations sociales jouent un rôle dans l'accès à l'éducation. Comme nous l'avons vu, si la famille d'un enfant connaît une autorité religieuse ou étatique, il/elle a plus de chances d'être scolarisé(e), en contrôlant les autres facteurs qui pourraient influencer la scolarisation - et l'effet est particulièrement fort pour les ménages les plus pauvres de l'échantillon. Ce résultat est important, car il ajoute une dimension à la compréhension de la marginalisation de l'éducation. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les enfants des ménages les plus pauvres et des ménages touchés par les pertes de revenus, courants lors de conflits violents, risquent d'abandonner l'école. Les résultats de cette section montrent toutefois que les réseaux et les relations sociales peuvent servir de tampon - ou d'amortisseur - et contrer partiellement l'effet négatif de la marginalisation économique. Dans un sens, ce n'est pas surprenant et cela confirme un résultat bien connu de la littérature sur le maillage de protection sociale. C'est encore moins surprenant dans les sociétés où les activités économiques sont encore

largement ancrées dans les réseaux sociaux, et où des groupes lignagers continuent d'exercer un pouvoir politique et économique. Néanmoins, il nous permet de tirer deux conclusions essentielles:

Premièrement, que parmi les personnes les plus marginalisées économiquement, ce sont celles qui manquent de réseaux et de relations sociales (soit avec les autorités, soit avec leurs pairs, par le biais de groupes d'épargne) qui sont le plus marginalisées. Étant donné que les conflits violents peuvent éroder et altérer les réseaux sociaux - des familles aux groupes de pairs, en passant par les communautés - par le biais d'une série de processus (du déplacement à la polarisation sociale), une attention particulière doit être accordée à l'identification des individus les plus socialement marginalisés. Deuxièmement, elle fournit une base pour les approches qui intègrent la protection sociale dans les interventions, et celles qui cherchent à renforcer la connectivité sociale des ménages. C'est le cas du groupe d'épargne et de crédit, qui est conçu pour accroître l'accès des ménages aux financements afin de couvrir les coûts liés à l'école, et qui s'appuie sur des réseaux de pairs ou communautaires préexistants, mais qui peut également servir de moyen pour les ménages de développer de nouveaux réseaux sociaux. Les résultats des entretiens qualitatifs suggèrent que les interventions qui aident à développer des réseaux sont appréciées (Int. 20, 27).

5. Marginalisation culturelle et politique, et conflits armés

5.1 Préambule

Dans les sections précédentes, nous avons examiné les marginalisations économiques et sociales, qui sont étroitement liées. Nous nous tournons maintenant vers la marginalisation culturelle et politique, que nous considérons comme centrale dans la marginalisation éducative, en particulier pendant les conflits violents prolongés, pour trois raisons principales:

Premièrement, parce que la dimension culturelle et politique est essentielle pour comprendre quels groupes ont accès aux ressources - qui comprennent les ressources économiques, mais aussi les ressources et les services dévolus par l'État - en particulier, l'éducation. La République démocratique du Congo est marquée par la pénétration territoriale inégale de l'État congolais (Brandt et De Herdt à paraître), et son caractère ethno-territorial (Hoffmann 2019), un héritage de l'État colonial qui a persévéré dans l'ère postcoloniale. Historiquement, des groupes particuliers ont bénéficié d'un accès privilégié à l'administration de l'État et aux ressources économiques et politiques dévolues par l'État, tandis que d'autres en ont été structurellement marginalisés. Le secteur de l'éducation en RDC a suivi un schéma historique similaire: il s'est répandu de manière inégale sur le territoire congolais, et les groupes ethno-territoriaux y ont eu un accès très inégal. Ainsi, pour comprendre la marginalisation éducative, il faut comprendre quels groupes ethniques, culturels ou identitaires souffrent d'une marginalisation systématique de l'État et du secteur de l'éducation.

Deuxièmement, les conflits violents étant par nature politiques, l'analyse nous aidera à décortiquer les raisons structurelles sous-jacentes du conflit armé en RDC. En effet, la marginalisation structurelle de groupes ethno-territoriaux particuliers est l'un des moteurs des nombreux conflits violents qui ont secoué le pays depuis les années 1990, et qui ont souvent pris des lignes de clivage ethno-territoriales (Kisangani 2012; Stearns 2011; Jackson 2006). Comprendre la marginalisation éducative de certains groupes ethniques nous permet de comprendre certains moteurs des conflits violents. Ainsi, nous élargissons l'analyse en passant d'une focalisation sur l'impact du conflit sur l'éducation à une compréhension de la façon dont les systèmes éducatifs sont ancrés dans des projets économiques, politiques et culturels plus larges (Robertson et Dale 2015) et peuvent agir comme un moteur du conflit (Bush et Saltarelli 2000). Les systèmes éducatifs peuvent reproduire diverses formes d'injustices culturelle, politique et économique (Novelli, Lopes Cardozo et Smith 2017). Ne pas s'attaquer à ces moteurs tout en favorisant l'accès à l'éducation pourrait

potentiellement alimenter les moteurs sous-jacents du conflit. Comme nous ne voulons pas exagérer le rôle de la marginalisation éducative en tant que moteur du conflit, le système éducatif devrait finalement être considéré comme l'un des divers sous-systèmes dont certains groupes ethniques sont exclus.

Troisièmement, les conflits violents modifient et redéfinissent souvent de manière significative la configuration politique de certaines zones et l'accès de certains groupes à l'éducation. Cela a des conséquences importantes sur les politiques et les programmes. En effet, un groupe qui aurait pu avoir accès à l'éducation à un moment donné peut en être totalement exclu suite à la reconfiguration politique et spatiale induite par le conflit; de même, un groupe précédemment exclu peut avoir un meilleur accès à l'éducation grâce à la même reconfiguration.

5.2 Analyse

5.2.1 L'éducation comme conséquence et moteur de la marginalisation culturelle: exemple des Twa

La taille et l'histoire de la RDC entraînent d'importantes variations spatiales et sociales dans l'organisation ethno-territoriale de l'Etat, et influence quels groupes sont structurellement exclus du pouvoir politique, de l'activité économique et de l'éducation. Dans cette étude, nous mettons l'accent sur un groupe particulier, les Twa, qui font partie du groupe de population plus large connu sous le nom de "Pygmées". Nous le faisons pour trois raisons: premièrement, en raison de leur marginalisation de longue date en matière d'éducation; deuxièmement, en raison du fait que leur marginalisation a été un moteur essentiel du conflit armé au Tanganyika; troisièmement, parce que le conflit violent au Tanganyika a eu des effets transformateurs sur leur situation sociale et politique, y compris l'accès à l'éducation. Bien que nous nous concentrons sur les Twa du Tanganyika, nous établissons des comparaisons avec la situation en Ituri.

Comme nous l'avons détaillé dans la section sur le contexte (voir Annexe 1), les populations pygmées de la RDC ont été parmi les groupes ethno-territoriaux les plus marginalisés dans l'histoire de la RDC, y compris en matière d'éducation. Un rapport de la Banque mondiale indique que "les taux d'analphabétisme des pygmées sont souvent supérieurs à 80% et proches de 100% pour les femmes." (Banque mondiale 2009, 29).

La relation entre la marginalisation sociopolitique et la marginalisation éducative est récursive : la marginalisation plus large des Twa dans la politique et la société peut expliquer leur marginalisation historique éducative, et leur marginalisation éducative agit à son tour comme un moteur de leur marginalisation sociale et politique. En effet, étant donné que l'accès à

l'éducation conditionne l'accès aux postes administratifs et aux ressources de l'État en RDC, cet accès inégal à l'éducation tend à renforcer d'autres inégalités. L'étude qualitative met en évidence ce facteur.

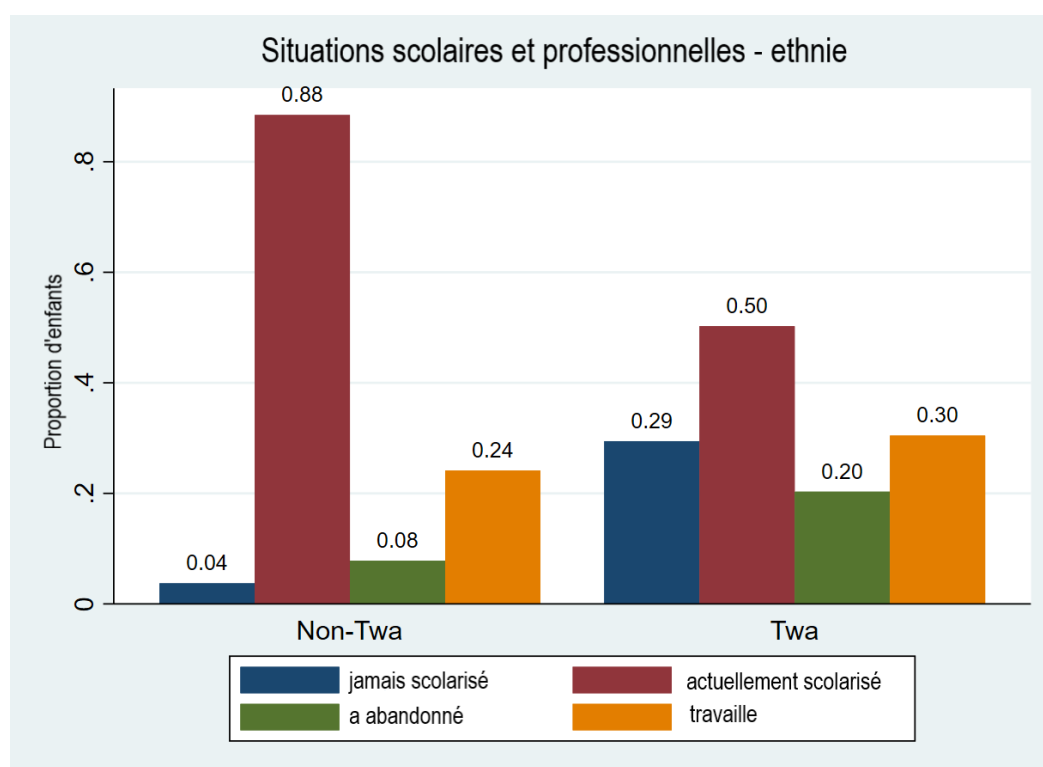
Dans plusieurs entretiens, nous avons constaté premièrement que l'accès à l'éducation est un moyen de distinction entre les Bantous et les Twa: A la question de savoir pourquoi les Twa ne possèdent pas de terres, un répondant a répondu que "c'est parce que les Bantous sont supérieurs aux Twa. Les Bantous sont allés à l'école, les Twa n'y sont pas allés". (Int. 51) ; Il a ajouté: "Le Twa est un être humain avec sa propre culture inférieure. Nous avons évolué grâce à l'éducation. Les Twa sont inférieurs parce qu'ils ne sont pas allés à l'école." (Int. 51) Ici, l'éducation côtoie des préjugés plus larges et des moyens de marginalisation (voir l'annexe 1 et la section ci-dessous sur "Comprendre les causes de la marginalisation ethnoculturelle"). Deuxièmement, les répondants ont expliqué que les Twa ont toujours été exclus de l'éducation, comme le rapporte un leader Twa: "Les Twa avaient peur des Blancs [...]. À cause de cette peur, nous nous sommes cachés dans la forêt pendant très longtemps. ... Puis les Bantous sont allés à l'école... Et c'est parce qu'ils étudient que les Bantous nous méprisent." (Int. 5). Cette perception est soulignée par l'entretien avec un administrateur catholique qui explique comment la portée inégale de l'État congolais/des organisations confessionnelles en termes d'équipements scolaires a défavorisé les Twa et les autres : "Les Twa, les Holoholo et les Bakalanga n'ont pas pu étudier parce qu'ils n'avaient pas les moyens et qu'ils n'avaient pas de famille dans ces zones [où les écoles existaient]" (Int. 4). Le manque d'éducation est une des raisons de la faible représentation de certains groupes dans les postes de direction éducatifs, administratifs et politiques (Int. 4). Par exemple, il y a peut-être une poignée d'enseignants Twa - bien que la plupart des répondants aient dit qu'il n'y en avait pas (Int. 1, 5, 6, 20) - car les Twa ayant terminé leurs études secondaires sont déjà très rares.

Cependant, les Twa ne sont pas le seul groupe ethno-territorial qui a été historiquement marginalisé de l'éducation, ou qui est marginalisé à la suite d'un conflit violent. Étant donné que, dans toute la RDC, le pouvoir coutumier a encore une grande autorité sur les droits fonciers (Mpoyi 2013), les groupes qui sont considérés comme des "étrangers" ou des "allochtones" dans des zones particulières ont souffert d'une marginalisation de longue date (Jackson 2006). Dans les provinces de l'Est de la RDC touchées par le conflit, c'est notamment le cas des groupes pastoraux, tels que les Banyamulenge du Sud-Kivu ou les Hema de l'Ituri. Les conflits violents qui les opposent ont généré d'importantes réorganisations politiques et spatiales, augmentant souvent la marginalisation de ces groupes dans le système éducatif.

5.2.2 La marginalisation des populations Twa: éléments issus de l'étude quantitative

La marginalisation des Twa en matière d'éducation est l'un des résultats les plus forts et les plus cohérents de notre étude. Dans notre échantillon, nous constatons un écart important en matière de scolarisation entre les ménages Twa et non Twa (voir la figure 5.1). Alors que 88% des enfants non-Twa sont actuellement scolarisés, le chiffre correspondant pour les Twa n'est que de 50%. 29% des enfants Twa n'ont jamais été inscrits à l'école et 20% ont abandonné leurs études. La proportion d'enfants qui travaillent est de 6 points de pourcentage plus élevée chez les Twa que chez les non-Twa. Ces différences sont statistiquement significatives (voir annexe 4, tableau A4.7).¹³

Figure 5.1 Moyennes des situations scolaires et professionnelles selon l'ethnie



En outre, après avoir discuté de l'importance des réseaux sociaux dans la section précédente, nous constatons également une marginalisation sociale importante des Twa, tant au niveau de la taille de leurs réseaux sociaux que de leurs liens avec les autorités. Le tableau 5.1 compare les moyennes de ces

¹³ Le tableau A4.7 en annexe 4 présente le test t de la différence dans les situations scolaires et professionnelles entre les enfants non Twa et les enfants Twa.

dimensions des réseaux sociaux entre les ménages non-Twa et les ménages Twa. Les ménages Twa ont un plus petit réseau de parents. Seuls 16% des ménages Twa connaissent une figure d'autorité, contre 27% des ménages non-Twa. Les ménages Twa font partie de moins de groupes villageois. En moyenne, 2,5% des ménages Twa sont membres de groupes d'épargne, alors que le chiffre correspondant est de 13% pour les ménages non Twa. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'isolement des réseaux villageois (et en particulier des groupes d'épargne) et des réseaux de l'autorité de l'Etat ou religieuse est associé à une marginalisation accrue de l'éducation.

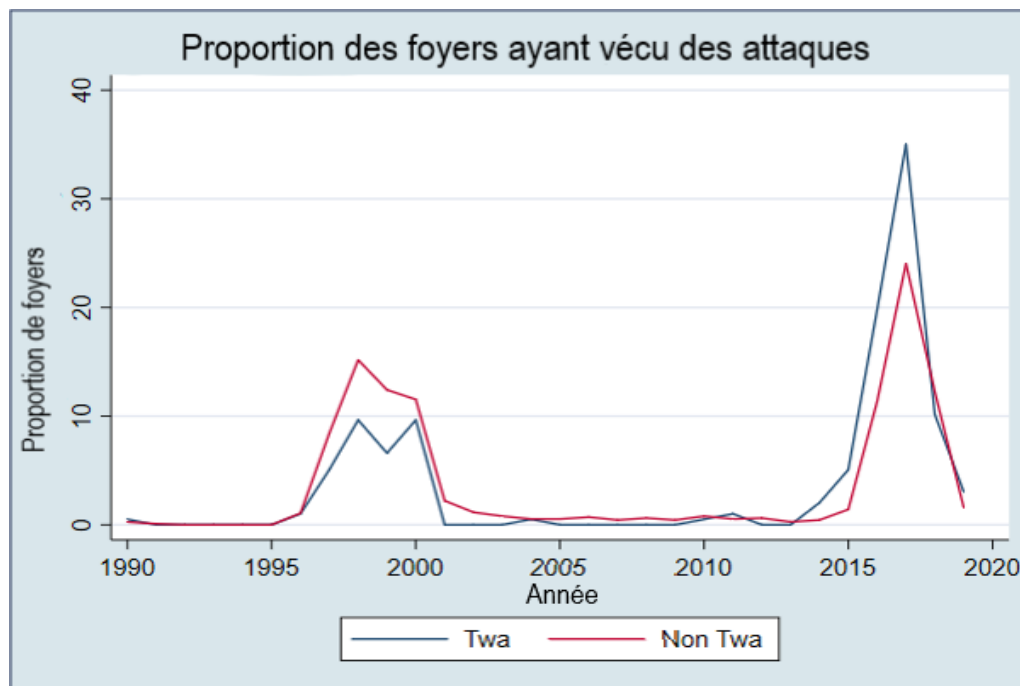
Tableau 5.1 Moyennes des variables de réseaux selon l'ethnie

Variable	(1) Non Twa Moyenne	(2) Twa Moyenne	(3) Test-t (1)-(2)
Nombre de parents non co-résidents	5,013	4,259	0,754**
Nombre de membres du ménage	7,886	6,680	1,206***
Proportion des ménages connaissant au moins une figure d'autorité	0,267	0,162	0,105***
Nombre de groupes du village dont le ménage fait partie	1,240	1,046	0,195***
Proportion de ménages participant à des groupes d'épargne	0,134	0,025	0,109***
N	1127	197	

Note: Les valeurs affichées pour les tests t sont les différences de moyennes entre les groupes. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5 et 1% respectivement.

Une autre dimension importante de la marginalisation culturelle et politique concerne l'exposition à la violence, les populations Twa ayant été significativement plus exposées à la violence que les populations non-Twa lors du conflit Twa - Bantou, qui a touché le territoire de Kalemie, où l'enquête a été réalisée (avec Kongolo) en 2016-2017. La figure 5.2 montre la répartition des ménages ayant subi une attaque depuis 1990 selon le statut Twa et non Twa.

Figure 5.2 Distribution des violences entre 1990 et 2019 selon l'ethnie du ménage



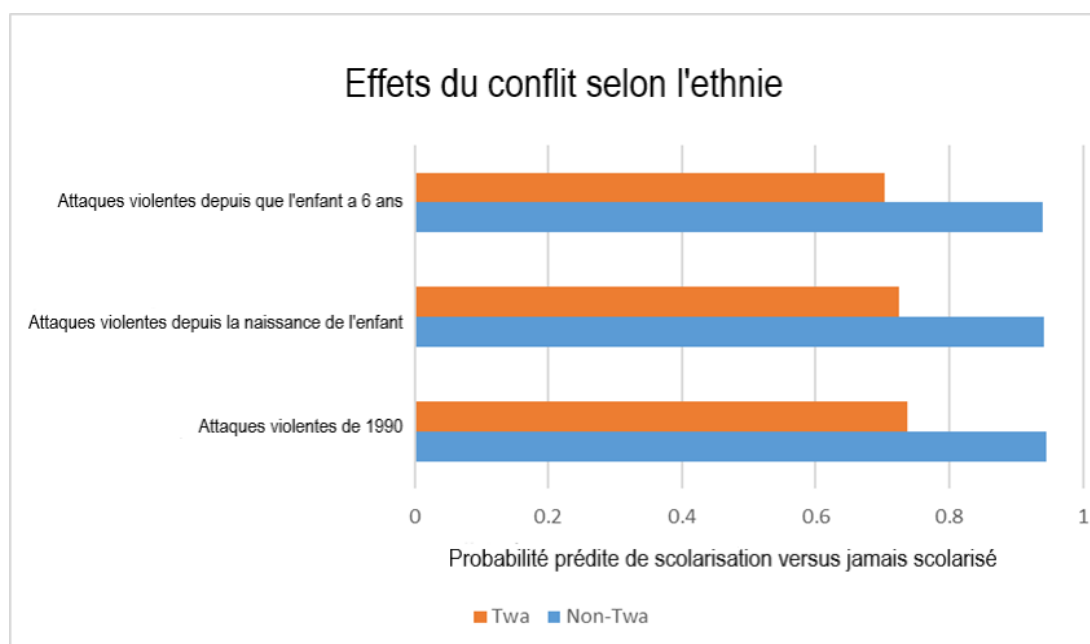
Enfin, un résultat de notre analyse est que les effets du conflit violent sur l'éducation sont pires pour les populations Twa que pour les populations non Twa. Bien que l'exposition à la violence soit négativement associée à la scolarisation (comme l'illustre la section 2), les Twa sont plus négativement affectés par la violence que les non-Twa en termes de résultats éducatifs. La figure 5.3 présente la probabilité prédite de scolarisation en fonction de l'exposition à la violence (voir annexe 4, tableau A4.8).¹⁴ Lorsqu'ils sont exposés à la violence depuis 1990, les enfants des ménages Twa ont 21 points de pourcentage de moins de probabilité de scolarisation que les ménages non-Twa. Lorsqu'ils sont exposés à la violence depuis leur naissance, les enfants des ménages Twa ont 22 points de pourcentage de moins de probabilité de scolarisation que les ménages non Twa. Enfin, lorsqu'ils sont exposés à des violences plus récentes, depuis que l'enfant a 6 ans, les enfants des ménages Twa ont 24 points de pourcentage de moins de chances d'aller à l'école que les ménages non Twa.

¹⁴ La figure 5.3 est basée sur les 3 régressions présentées dans le tableau A4.8 en annexe 4 –

$$\begin{aligned}
 Y_{ij} &= \beta_0 + \beta_1 \text{Attaques violentes depuis 1990}_{ij} + \beta_2 \text{Twa}_{ij} + \beta_3 \text{Twa} \\
 &\quad * \text{violentes attaques depuis 1990}_{ij} + \beta_4 X_{ij} + \beta_5 HH_{ij} + \eta + u_{ij} \\
 Y_{ij} &= \beta_0 + \beta_1 \text{Attaques violentes depuis la naissance de l'enfant}_{ij} + \beta_2 \text{Twa}_{ij} + \beta_3 \text{Twa} \\
 &\quad * \text{Attaques violentes depuis la naissance de l'enfant}_{ij} + \beta_4 X_{ij} + \beta_5 HH_{ij} + \eta \\
 &\quad + u_{ij} \\
 Y_{ij} &= \beta_0 + \beta_1 \text{Attaques violentes depuis que l'enfant a 6 ans}_{ij} + \beta_2 \text{Twa}_{ij} + \beta_3 \text{Twa} \\
 &\quad * \text{attaques violentes depuis que l'enfant a 6 ans}_{ij} + \beta_4 X_{ij} + \beta_5 HH_{ij} + \eta + u_{ij}
 \end{aligned}$$

Figure 5.3 Résultats de la régression de l'impact différentiel des conflits sur la scolarisation

5.2.3 Comprendre les causes de la marginalisation ethnoculturelle



Pour résumer les résultats, nous avons trouvé des preuves significatives que les Twa sont soumis à une marginalisation éducative, qu'ils ont été plus exposés à la violence pendant le conflit Twa-Bantou et que l'effet du conflit violent sur l'éducation est plus aigu pour les populations Twa que pour les populations non Twa. Dans cette section, nous explorons les entretiens qualitatifs afin d'identifier les facteurs présentés pour expliquer ces résultats. Nous nous concentrons principalement sur les populations Twa du Tanganyika, mais nous intégrons également des éléments issus des entretiens menés en Ituri. L'Ituri compte également l'une des plus grandes populations de Twa de la RDC, appelée "Mbuti" dans la province. Elle a également été affectée par un conflit de longue date entre deux groupes ethno-territoriaux, les Hema et les Landu, qui a souvent tourné aux violences. Nous analysons l'articulation entre la marginalisation politique des groupes ethno-territoriaux et la marginalisation économique et sociale. Nous regroupons les raisons qui ressortent des entretiens de la manière suivante: (1) Mode de vie; (2) Marginalisation économique; (3) Manque de valorisation de l'éducation; (4) Discrimination; (5) Ségrégation spatiale.

Des modes de vie incompatibles?

Premièrement, de nombreuses personnes interrogées ont affirmé que le mode de vie de certains groupes ne leur permet tout simplement pas d'accéder à l'école et de terminer une année scolaire entière. Cela concerne particulièrement

les modes de vie non sédentaires associés aux chasseurs-cueilleurs dans le cas des Twa du Tanganyika - notamment ceux qui vivent dans la forêt - et les modes de vie pastoraux dans le cas des Hem de l'Ituri (par exemple Int. 13 ; 20 ; 74). Alors que certaines citations associent la forêt et le mode de vie des Twa comme étant génériquement incompatibles avec l'éducation, d'autres soulignent une relation plus nuancée entre les obligations du mode de vie des chasseurs-cueilleurs et l'éducation, en indiquant que l'incompatibilité est saisonnière (Int. 1, 51). Les activités liées à la forêt s'intensifieraient en avril et il y aurait un manque d'écoles dans les régions reculées où vivent les Twa (Int. 51). Par conséquent, les enfants Twa sont susceptibles de manquer les périodes d'examen et donc de ne pas pouvoir progresser à l'école (Int. 1).

Par ailleurs, un leader Twa a déclaré : "C'est une chose du passé que nos garçons nous accompagnent à la chasse et que les filles accompagnent leurs mères pour ramasser des racines et faire la cueillette" (Int. 5). (Int. 5), ce qui implique que l'argument du "mode de vie" pourrait en fait être davantage un stéréotype qu'une description précise de leur mode de vie. En effet, notre analyse des récits sur la valeur perçue (ou non) de l'éducation par les Twa pourrait suggérer que l'argument du "mode de vie" doit être situé dans le cadre de stéréotypes négatifs beaucoup plus larges sur les Twa (voir également les annexes 1 et 3).

La marginalisation économique

Deuxièmement, la marginalisation économique est l'une des principales raisons pour lesquelles peu d'enfants Twa sont scolarisés, bien que les preuves soient peu concluantes et contradictoires. Nous avons abordé cette question dans la section 3 et fournissons maintenant une analyse plus approfondie. Les populations Twa dépendent traditionnellement des produits forestiers pour leur subsistance (voir annexe 1). Cependant, en raison de l'agriculture sur brûlis et d'autres facteurs, l'accès à ces produits s'est dégradé : "Nous n'allons pas à l'école parce que les chefs Bantous nous ont enlevé la possibilité de chasser, qui est notre source de revenus". (Int. 5). De plus, les Twa sont largement exclus de l'accès à la terre, au commerce et à d'autres activités, en raison de leur marginalisation politique des institutions étatiques et de l'autorité coutumière Bantoue. En conséquence, les Twa sont nettement plus pauvres que les non-Twa (voir tableau 5.2). Les Twa possèdent moins d'actifs, gagnent moins d'un quart du revenu mensuel des non-Twa et possèdent moins de parcelles de terre.

Tableau 5.2 Moyenne des situations économiques selon l'ethnie

	(1) Non-Twa		(2) Twa		(3) Différence
	N	Moyenne	N	Moyenne	(1)-(2)
Indice d'actifs	1127	0213	19 7	-1218	1431***
Revenu mensuel moyen du ménage pour les 12 derniers mois (milliers de CDF)	1127	6916	19 7	1683	5233***
Nombre de parcelles de terre possédées	1127	199	19 7	114	085***
Proportion des ménages possédant des terres à titre privé	918	010	13 0	004	006**

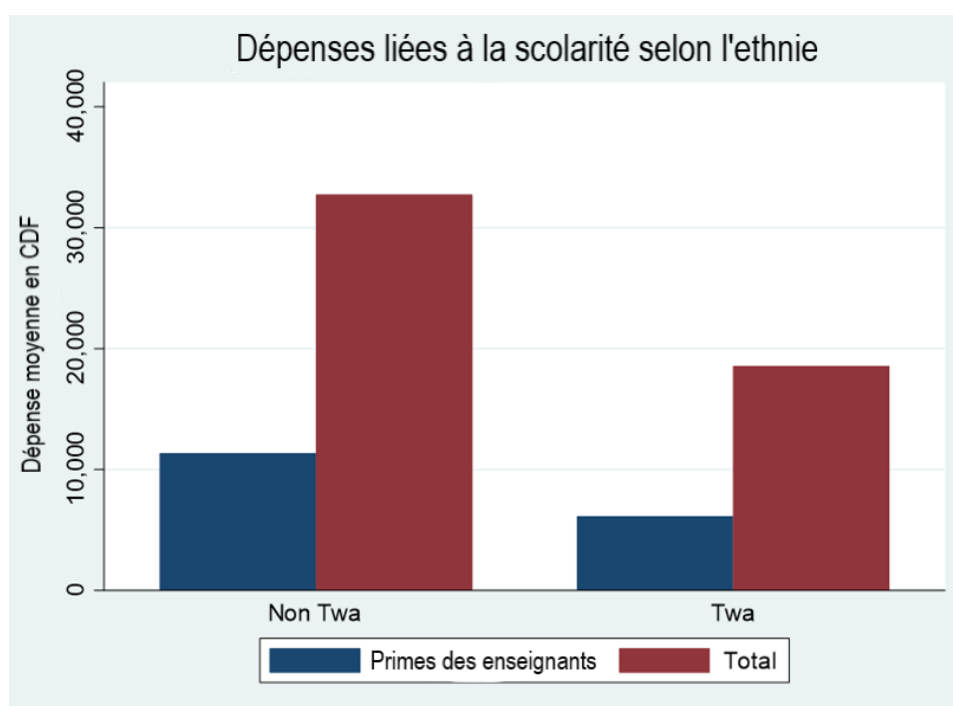
Note: Les valeurs affichées pour les tests t sont les différences de moyennes entre les groupes. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5 et 1% respectivement.

Les répondants Twa et Bantous ont tous mentionné que le manque de revenus est une raison majeure du faible taux de scolarisation (Int. 5, 13, 41): "Nous avons peur des frais de scolarité. Nous n'avons pas les moyens de couvrir les coûts de l'éducation." (Int. 49) De plus, il existe une relation entre leur mode de vie et la marginalisation économique : l'une des raisons pour lesquelles les Twa sont susceptibles de quitter l'école pour travailler dans les forêts à certaines périodes est précisément qu'ils ont besoin de revenus pour payer les frais de scolarité de leurs enfants. En somme, les contraintes financières dans le secteur de l'éducation qui s'exercent sur l'ensemble de la RDC, comme nous l'avons montré dans la section 3, peuvent être particulièrement aiguës pour des groupes ethno-territoriaux spécifiques.

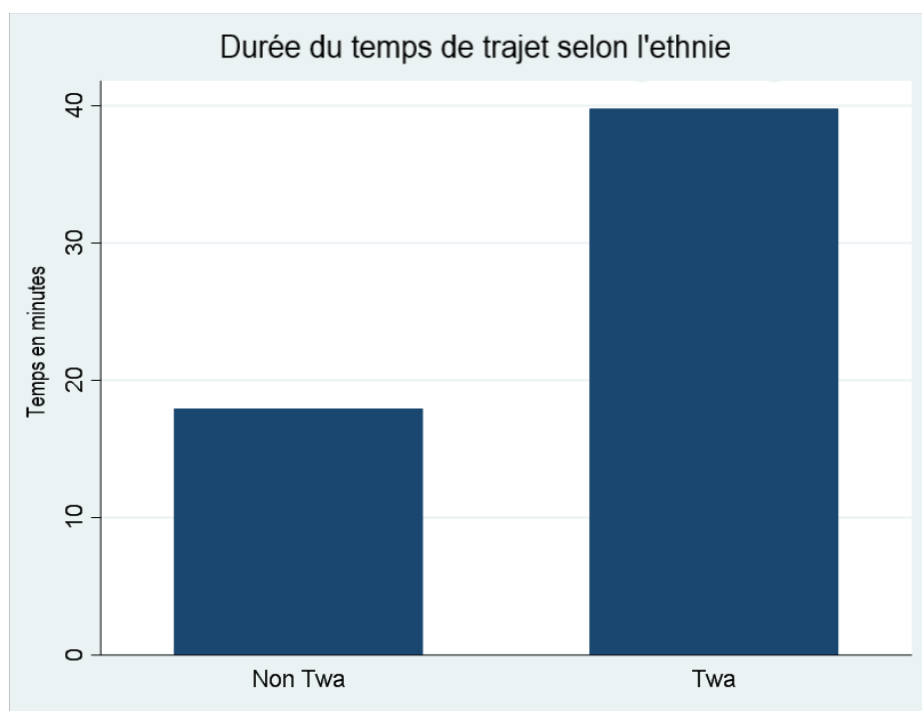
Parallèlement, nos données qualitatives suggèrent que des initiatives avaient été prises dans toute la province du Tanganyika pour réduire les coûts scolaires des enfants Twa, notamment en plafonnant ou en supprimant complètement les frais de scolarité pour les élèves Twa : "Nous les laissons venir gratuitement, quand nous demandons les frais de motivation, leur nombre diminue." (Int. 43 ; voir également Int. 20, 47) Bien que certains Twa résistent à l'affirmation selon laquelle les Twa sont exonérés des frais scolaires (Int. 8), nos données quantitatives confirment cette tendance générale. La figure 5.4 montre que les enfants Twa qui sont inscrits à l'école paient beaucoup moins de frais de scolarité, parfois avec l'aide des ONG (Int. 9, 13, 17). La figure 5.4 présente le total des dépenses liées à l'école telles que mesurées dans l'enquête et l'un des

principaux postes de dépenses, les primes d'encouragement aux enseignants (pour une ventilation complète des dépenses liées à l'école, voir l'annexe 4, tableau A4.9). Dans l'ensemble, nos données ne sont pas concluantes quant aux frais que les étudiants Twa paient. Par exemple, ils doivent apparemment payer des frais importants pour les examens de fin d'études primaires de l'ENAFEP (Int. 20, 47), dont la majeure partie ne va pas à l'école mais à divers autres acteurs. Un autre point intéressant est qu'une personne interrogée a même considéré les Twa comme "privilégiés" (Int. 40) en raison de cette pratique sans frais. Cela pourrait suggérer que certains parents non Twa sont jaloux d'eux. En effet, un père Twa confirme que ses enfants ne sont jamais expulsés alors que les enfants Bantous qui ne paient pas les frais sont expulsés à la fin de chaque mois. Il existe donc des griefs similaires à ceux qui ont pu être observés ailleurs lorsque, par exemple, les projets des ONG favorisaient les filles au détriment des garçons.

Figure 5.4 Moyenne des dépenses scolaires selon l'ethnie



Cependant, nous pouvons voir dans la figure 5.5 ci-dessous que les élèves Twa passent plus de temps à se rendre à l'école, potentiellement en raison de la ségrégation spatiale (voir partie 5), ce qui pourrait compenser la réduction des coûts de scolarisation et, combiné au mécanisme du coût d'opportunité, continuer à agir comme une contrainte financière sur la scolarisation.

Figure 5.5 Temps de trajet moyen selon l'ethnie

Ce qui est frappant, c'est que certaines personnes interrogées insistent sur le fait que les Twa ne viennent même pas à l'école lorsque celle-ci est gratuite (Int. 15, 13, 74). Cela suggère que, bien qu'importante, la dimension économique n'est pas suffisante pour expliquer les faibles niveaux de scolarisation des populations Twa. Les résultats de l'analyse statistique présentée au début de cette section le confirment, puisque l'"effet Twa" reste significatif, même en contrôlant les revenus et les actifs.

Les normes et la valeur donnée à l'éducation

De nombreux non-Twa expliquent les faibles niveaux de scolarisation des Twa par les normes et les perceptions des Twa sur la valeur de l'éducation: "Peu [de Twa] comprennent l'importance de l'éducation... les Twa ne veulent pas étudier." (Int. 17 ; voir aussi Int. 8, 17, 20, 29, 40). D'après ces récits très courants, trois facteurs atténuent ce phénomène, et ces facteurs sont largement liés aux réseaux sociaux. Premièrement, il est possible que les parents Twa qui ont été scolarisés soient plus enclins à soutenir également leurs enfants pour qu'ils aillent à l'école (Int. 49). Deuxièmement, la proximité croissante des villages Bantous pourrait être une explication: "Comme nous vivons parmi d'autres personnes, nous commençons à envoyer nos enfants à l'école". (Int. 22) Troisièmement, les Twa qui pratiquent une religion institutionnalisée sont plus susceptibles d'apprécier l'éducation: "Les Twa qui vont à l'église ... envoient leurs enfants à l'école." (Int. 30 ; voir aussi Int. 41, 43). Cependant, nous avons également recueilli quelques déclarations contradictoires, affirmant qu'il n'y a

"aucune différence entre les Twa religieux et non religieux." (Int. 17, voir aussi Int. 9), dans le sens où aucun d'entre eux ne va à l'école. Globalement, le lien entre la pratique religieuse et la scolarisation pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des écoles en RDC sont gérées par des organisations confessionnelles. Les prêtres et les autres croyants peuvent avoir un impact positif sur les Twa par le biais de ce qui est généralement considéré comme une "sensibilisation".¹⁵

En effet, pour de nombreuses personnes interrogées, la "sensibilisation" est considérée comme une solution majeure pour convaincre les Twa de la valeur de l'éducation : "99% des Twa ne vont pas à l'école, mais cela change un peu grâce à la sensibilisation des ONG." (Int. 30, société civile, 23.04.19 ; voir aussi Int. 20, 29, 40, 43). Parallèlement, tous les répondants non-Twa ne considèrent pas la sensibilisation comme une panacée (Int. 1). Pour être clair, il y a eu des enfants Twa à l'école, et les préjugés en disent au moins autant sur ceux qui les portent que sur ceux contre qui ils sont dirigés.

La discrimination à l'égard des Twa et la honte qui en résulte

Il existe encore une autre dimension de la marginalisation des Twa: les préjugés et la discrimination (voir annexes 1 et 3). Lorsque l'on parle des Twa aux non-Twa, la frontière semble mince entre les descriptions exactes du mode de vie des Twa et les préjugés, les partis pris et la discrimination. En ce qui concerne les normes d'hygiène et les vêtements, les répondants non-Twa ont une perception très similaire, d'ailleurs soulignée par les répondants Twa. Considérons la citation caractéristique suivante :

Ils sont compliqués, tourmentés, certains sont intelligents, d'autres non, ils manquent de ressources, ils sont sales, ils sont venus à l'école pieds nus, vêtements déchirés, trous, sales. Si vous parlez de propreté, ils ne viennent pas, ils pensent qu'ils sont discriminés. Dans le village il y a des puits... mais ils ne veulent pas prendre de bain, les jeunes élèves sont très sales. Ce sont les parents qui négligent, ce sont leurs habitudes, les parents viennent aux réunions mais il n'y a pas de changement, alors qu'au contraire les Bantous sont propres.

(Int. 17; voir aussi ex. Int. 44, 49, 51)

La dernière partie de ce paragraphe est la plus pertinente: si la perception globale de l'apparence des Twa peut être correcte, il ne s'agit pas seulement d'une description mais d'une manière de les différencier des Bantous, de créer un groupe d'autres. A partir de là, la frontière est mince pour considérer avec dépréciation leur mode de vie global. Plus important encore, les Twa ne sont pas

¹⁵ Il semble intéressant d'examiner de plus près si l'existence d'enseignants Twa motive les ménages Twa à investir dans l'éducation. Certaines sources font état d'un enseignant Twa, ce qui contredit la plupart des sources qui affirment qu'il n'y a aucun enseignant Twa (Int. 29).

seulement discriminés verbalement mais aussi culturellement et dans les pratiques quotidiennes. Par exemple, les Twa ne sont pas autorisés à utiliser la même source d'eau que les Bantous; les hommes Twa ne peuvent pas se marier avec des femmes Bantoues alors que l'inverse est acceptable; les enfants Twa ne doivent pas approcher les enfants Bantous, seulement l'inverse, etc. (voir annexe 1). En outre, les enfants Twa sont perçus de la même manière à l'école, ce qui peut expliquer le faible taux de scolarisation. Alors que la plupart des répondants Bantous affirment que les élèves Twa ne font pas l'objet de discrimination et qu'ils sont intelligents (Int. 43; voir aussi par exemple Int. 9, 20, 40, 41, 44), il semble peu probable qu'une société entière fasse preuve de discrimination à l'égard des Twa mais ait des opinions totalement positives sur les élèves Twa. Par exemple, un Twa déclare: "Nous vivons dans le même village mais nos enfants [Twa] étudient loin d'ici, car ils sont discriminés par les enseignants comme s'ils étaient les seuls à avoir agi stupidement." (Int. 22). Notre interprétation est soutenue par Irengé et Mulinganya (2016, 6) qui rapportent que les Twa dans leurs groupes de discussion ont déclaré que les Bantous ne veulent pas qu'ils évoluent; par exemple, un enfant Twa a été empêché de s'inscrire à l'école dans une zone particulière.

En résumé, la discrimination verbale, les normes culturelles restrictives, les préjugés et les jugements négatifs sont probablement les raisons des faibles niveaux d'inscription des Twa et des faibles niveaux de bien-être à l'intérieur des écoles.¹⁶ Le fait de considérer les élèves Twa comme aussi intelligents que les autres peut être un signe de bonne volonté, de désirabilité sociale ou de discours sur les comportements non discriminatoires (comme c'est le cas dans de nombreuses leçons d'éducation à la paix), mais cela ne signifie certainement pas que les enseignants et les parents Bantous ne considèrent pas les élèves Twa avec dépréciation. Il est peu probable que des stéréotypes négatifs profondément ancrés disparaissent soudainement lorsqu'il s'agit d'enfants.

Les conflits, la marginalisation spatiale et la reconfiguration politique

Une dimension clé de la marginalisation éducative de groupes ethno-territoriaux spécifiques est la marginalisation et la ségrégation spatiale, au-delà de la question de la distance des écoles et des coûts d'opportunité qui y sont liés. Comprendre la composante ethnique et culturelle de la marginalisation spatiale est essentiel pour comprendre quels groupes spécifiques ont un avantage spatial et géographique en matière de scolarisation, en particulier dans les pays où la distribution spatiale des écoles est inégale, comme en RDC.

Historiquement, les populations Twa aux modes de vie nomade, semi-sédentaire ou sédentaire se sont tenues plus éloignées des centres urbains, où sont concentrées les écoles. Les groupements sédentaires Twa se trouvent

¹⁶ Voir le document de travail numéro 2 sur ces recherches, où nous nous concentrons plus sur les dynamiques au sein de l'école et le bien-être des élèves.

généralement à la périphérie des villages Bantous, ce qui implique une plus grande distance par rapport aux écoles qui sont concentrées (mais pas exclusivement) dans les centres. Comme mentionné précédemment, nos données montrent clairement que les populations Twa ont des coûts de transport plus élevés pour la scolarisation, signe de leur marginalisation spatiale par rapport aux infrastructures scolaires.

Cependant, il est particulièrement important pour notre étude de comprendre comment les conflits violents peuvent reconfigurer ces dynamiques de ségrégation et de marginalisation spatiales. Les entretiens qualitatifs suggèrent différentes configurations.

Une ségrégation spatiale accrue

Une première catégorie est la ségrégation spatiale accrue résultant d'un conflit violent. Un exemple concret est la zone entourant la ville de Tabacongo dans le territoire de Kalemie, au Tanganyika. Avant la propagation du conflit violent Twa-Bantou à Tabacongo en avril 2016, Tabacongo présentait une organisation spatiale des populations Twa similaire à celle que l'on peut trouver dans les villages non affectés par le conflit Twa-Bantou: les populations Twa vivaient principalement à la périphérie du centre de Tabacongo, les élèves Twa fréquentaient une école primaire spécifique au centre de Tabacongo. Lorsque le conflit violent a éclaté, la majorité des populations Bantoues de la région ont été déplacées vers Kalemie, où la scolarité s'est déroulée, par intermittence, dans des écoles déplacées. Mais les populations Twa ont connu des schémas de déplacement différents. Une partie d'entre elles se sont rendues dans des camps de déplacés, tandis que d'autres ont fui dans les forêts. Après le pic de violence, les populations Bantoues et Twa sont revenues dans la région. Cependant, les entretiens montrent qu'un nombre important de Twa ne sont pas revenus de la forêt, ce qui suggère que le conflit a entraîné une "désédentarisation" de certaines parties des populations Twa. Pour ceux qui sont revenus, cependant, la ségrégation spatiale qui existait avant le conflit s'est considérablement accrue. D'après les entretiens, pas un seul Twa ne vit dans le centre de Tabacongo. Dans l'école primaire mentionnée du centre de Tabacongo, il n'y a plus un seul élève Twa, malgré les efforts du directeur pour les convaincre de revenir (Int. 75). En résumé, cet exemple illustre le fait que la ségrégation spatiale préexistante des groupes ethniques en matière d'éducation peut être accrue par un conflit violent. Nous ajoutons ci-dessous des résultats connexes pour le cas de l'Ituri.

Un accès accru à la scolarisation, résultat d'une reconfiguration spatiale

La ségrégation spatiale accrue de l'éducation des groupes marginalisés n'est pas la seule configuration possible émergeant d'un conflit violent. Dans la province du Tanganyika, le conflit Twa-Bantou a conduit à l'émergence de zones d'"autonomie Twa", notamment dans les territoires de Nyunzu et de

Manono, ou dans le village de Lukwangulo à Kalemie, qui comptent une forte proportion de populations Twa. Les entretiens font état de l'émergence de "chefs coutumiers" Twa qui contrôlent l'attribution des terres, et de nouvelles formes d'administration et de police Twa. Dans de tels contextes, l'autodétermination politique peut impliquer un mode de vie de plus en plus sédentaire des populations Twa, car celles-ci peuvent accéder à des activités économiques dont elles étaient auparavant exclues, en particulier l'agriculture et le commerce. Bien que nos entretiens ne nous permettent pas de donner une réponse définitive à cette question, certains signes indiquent que ce processus de transformation donne lieu à des demandes croissantes en matière d'offre éducative : "Il y a aussi des Twa qui demandent des écoles. Dans la sous-division de Nyunzu 2, il y a une école Twa. Nous avons un enseignant Twa avec un directeur muntu, les Bantous y vont aussi." (Int. 29 ; voir aussi Int. 15). Il existe également d'autres écoles exclusivement Twa (par exemple à Kalemie) ou des classes exclusivement Twa (par exemple à Moba), mais avec des enseignants Bantous (Int. 1). Une personne interrogée a établi un lien entre le changement de mentalité concernant l'éducation et la représentation politique : "Je pense qu'ils commencent à comprendre [la valeur de l'éducation] car ils sont de plus en plus représentés dans les institutions" (Int. 20).

Ainsi, bien que nous devons rester prudents car cela se produit dans un contexte de très faibles niveaux de scolarisation des Twa, il semble qu'un changement se produise, dans lequel l'autonomie politique accrue des Twa résultant du conflit violent s'accompagne de demandes accrues d'"intégration" et de "développement", ce qui signifie l'accès à la terre, au leadership politique, aux droits de l'homme, mais aussi à l'éducation.

5.2.4 Conflit ethnique en Ituri: similarités et différences sur le sujet de l'éducation

Comme nous avons également mené des recherches dans la province de l'Ituri, nous allons maintenant présenter des données qualitatives sur les similarités et les différences concernant l'éducation, les conflits et les groupes ethniques entre l'Ituri et le Tanganyika. Il est important de noter que nos preuves empiriques en Ituri sont moins nombreuses qu'au Tanganyika, ce qui incite à la prudence quant à l'interprétation des résultats rapportés.

Les tendances et schémas historiques

Il existe quelques similitudes essentielles entre le conflit Twa- Bantou et le conflit Lendu-Hema, il en est de même en matière d'éducation. Premièrement, les Hema et les Lendu ont des moyens de subsistance et des antécédents économiques différents, les Hema étant des pasteurs que l'on dit "nilotiques" comme les tutsi, et les Lendu étant des agriculteurs considérés comme des Bantous. Par conséquent, les Lendu sont considérés comme autochtones (Int.

19, Ituri). Deuxièmement, les Hema ont été privilégiés par les belges, ont été envoyés à l'école (Int. 26, Ituri), ont travaillé dans l'administration, par exemple dans les sites miniers (Int. 19, Ituri), alors que les Lendu ont été utilisés comme travailleurs journaliers (Int. 19, Ituri). Par conséquent, les enfants des Lendu, et d'autres groupes ethniques tels que les Nyali, ont tendance à devenir des mineurs artisanaux comme leurs parents. "Les Hema [aujourd'hui] travaillent dans l'administration et l'éducation parce qu'ils sont allés beaucoup à l'école." (Int. 26, Ituri). On dit que les Hema valorisent davantage l'éducation que les Lendu. Les Hema étaient plus proches des colonialistes, ce qui leur a permis d'envoyer leurs enfants à l'école et de recevoir des bourses (Int. 19, Ituri). Par conséquent, "ils ont des frères dans les pays étrangers qui apprécient l'éducation et offrent des bourses à leurs enfants" (Int. 19, Ituri). A l'époque contemporaine, il ajoute que "la scolarisation nécessite des moyens, et ceux qui ont des moyens sont les Hema et les Alourd." (Int. 19, Ituri). Troisièmement, et cela est très lié au traitement qui leur a été réservé pendant la période coloniale, certains parmi les Hema en sont venus à se considérer comme une race supérieure (Monga Ngonga 2003, 181). Les préjugés contre les Hema sont courants (Int. 19, Ituri).

Nous avons une source contradictoire concernant la question de savoir qui donne la priorité à l'éducation. Interrogé sur le groupe qui envoie ses enfants à l'école, il mentionne les Lendu, les Nande et les Bira. Pour expliquer pourquoi les Hema ne le font pas, il dit que "les Hema de cette zone [une agglomération] sont des villageois. Leurs enfants s'occupent des vaches... La majorité des écoles sont gérées par les Lendu." (Int. 10, Ituri) Les différentes perceptions pourraient être dues aux lieux où les entretiens ont été menés : Int. 10 Komanda, Int. 19 Kilo état (tous deux en Ituri). Ainsi, une explication possible se trouve dans les différences de classe entre une élite Hema éduquée, qui valorise l'éducation, et les populations Hema plus rurales, qui sont moins socialisées dans le système éducatif. D'autres encore ne voient pas de différence entre l'accès des Hema et des Lendu à l'éducation : "Tous ceux qui ne sont pas Bira envoient leurs enfants à l'école". (Int. 1, Ituri).

Il est important de noter que si le conflit entre Hema et Lendu a été au centre de l'attention, il existe divers autres groupes ethniques dont les valeurs (perçues) attachées à l'éducation varient : "Les Lendu sont principalement des chasseurs. Ils n'attachent pas une grande valeur à l'éducation. Quand on les voit, ils sont presque comme des Pygmées". (Int. 10, Ituri).

Des écoles pratiquant une ségrégation ethnique

Les éléments que nous présentons dans la section suivante restent exploratoires, mais soulignent néanmoins des dynamiques clés. En Ituri, il y a des chefferies, des villages, des écoles qui sont exclusivement Lendu ou Hema (Int. 19, Ituri). Par exemple, une personne interrogée a déclaré : "En 2006, les

Hema et les Lendu se sont séparés. Dans certains villages qui étaient habités par les deux groupes, ils vivent maintenant dans des zones séparées... [Ici] nous sommes seulement Lendu. À quelques kilomètres d'ici, il y a des Hema... Les relations ne sont pas bonnes. Ici, à Djugu, il est difficile de trouver un village avec des Hema et des Lendu." (Int. 25, Ituri). En ce qui concerne l'éducation, cette dynamique est soulignée par les répondants suivants:

Il existe actuellement un système en Ituri: les Nilotiques ont tendance à vouloir leurs propres écoles. Il n'est pas facile pour un enfant nilotique d'aller dans une école qui se trouve dans un village lendu. C'est une division très nette. Les Lendu font la même chose. J'ai peur que bientôt tout fonctionne selon les lignes ethniques. (Int. 26, Ituri)

Après le conflit... il y avait une tendance dans chaque école, lieu de travail, à être parmi les siens... Les Lendu et les Hema voulaient aussi travailler entre eux pour être en sécurité, pour éviter la discrimination. (Int. 20, Ituri)

Nos données suggèrent donc une ségrégation ethnique et une homogénéisation des écoles. Des situations similaires existent dans d'autres contextes: en Irlande du Nord, des quartiers entiers sont habités soit majoritairement par des protestants, soit par des catholiques.

Le système scolaire reflète cette ségrégation, 95% des enfants allant soit dans une école catholique, soit dans une école protestante (Connolly, Kelly et Smith 2009). En Bosnie, depuis le début des années 2000, les écoles font l'objet d'une ségrégation ethnique dans le cadre de l'approche "Deux écoles sous un même toit" (Tolomelli 2015). Et, comme nous l'avons vu, c'est de plus en plus le cas dans les zones touchées par le conflit au Tanganyika.

Dans une école particulière de l'Ituri, tous les enseignants sont des Bira : "Ils sont dans leur environnement et c'est là que se trouve l'école. Actuellement, chacun préfère travailler là où il se sent en sécurité." (Int. 1, Ituri). A la question de savoir s'il y a des enfants Hema dans son école, un enfant répond "non, ils ne sont pas là" (Int. 4-5, Ituri). Deux écoles fréquemment mentionnées sont EP1 Kilo et EP2 Kilo. Les deux écoles sont très proches l'une de l'autre (Int. 22, Ituri). Avant le conflit, les deux écoles étaient ouvertes à tous les groupes ethniques. (Int. 25, Ituri). Bien que nous ayons des preuves contradictoires quant à savoir quelle école correspond à quel groupe, Lendu ou Hema, toutes les sources soulignent unanimement la ségrégation en tant que telle (Int. 20, 22, 23, 25, Ituri).

Probablement en raison de préjugés et de leur marginalisation éducative historique, le personnel Lendu est considéré comme moins efficace et moins qualifié (Int. 22, Ituri). Parallèlement, la séparation a une implication majeure: la majorité des personnes dans l'administration est considérée comme Hema, "parce que beaucoup d'entre eux ont été à l'école." (Int. 26, Ituri) Il est fort probable que cela soit également vrai pour l'administration de l'éducation. Les étudiants deviennent des enseignants qui deviennent des directeurs d'école qui deviennent des administrateurs. Les écoles ethniquement ségréguées avec différents niveaux de qualité éducative pourraient donc reproduire les désavantages "ethniques" au niveau administratif et politique.

5.2.5 Implications: prendre en compte la ségrégation ethnique dans l'éducation

Dans cette section, nous avons examiné une dimension de la marginalisation éducative qui revêt une importance particulière en RDC: la marginalisation culturelle et politique des groupes ethno-territoriaux. En raison de l'organisation ethno-territoriale de l'État congolais, certains groupes ont un accès privilégié à l'éducation, tandis que d'autres sont structurellement marginalisés. Les conflits violents peuvent modifier de manière significative l'organisation spatiale et politique de certaines régions, ce qui peut renforcer - ou réduire- la marginalisation de certains groupes ethniques.

Une implication directe de ce résultat est que les programmes et les projets qui cherchent à s'attaquer à la marginalisation doivent d'abord comprendre ce qui se joue en termes de marginalisation culturelle et politique dans leurs zones de mise en œuvre, et la distribution spatiale et géographique des populations marginalisées. Étant donné que les conflits peuvent modifier ou accroître la marginalisation spatiale, une réflexion sur l'emplacement des écoles et de leurs zones d'attraction est nécessaire. Comme l'illustre l'exemple de Tabacongo, les écoles qui auraient pu inclure des groupes autochtones minoritaires dans leur zone de recrutement avant le conflit pourraient ne plus les inclure dans la phase post-violence. Les entretiens qualitatifs révèlent que les personnes interrogées insistent sur la nécessité de prendre en compte le contexte et de ne pas appliquer une approche unique aux différentes régions. Par exemple, une personne interrogée a demandé une intervention plus spécifique au contexte, en soulignant les différences entre les zones rurales et urbaines: "Même si elles ne peuvent pas résoudre tous nos problèmes, les ONG nous considèrent [l'école rurale] de la même manière qu'elles considèrent les gens de Kalemie... Nous vivons dans une région éloignée où les parents n'ont pas la même compréhension... il faut les sensibiliser encore et encore." (Int. 20).

De plus, la ségrégation sociale et ethnique qui peut résulter d'un conflit et par laquelle les écoles peuvent devenir mono-ethniques, nécessite une

compréhension de la composition ethnique sous-jacente des écoles du programme. Si ce facteur n'est pas pris en compte, les programmes peuvent renforcer par inadvertance la marginalisation éducative relative des groupes minoritaires et, ce faisant, alimenter la dynamique sous-jacente du conflit violent. Toutefois, étant donné la nature très sensible de la question de l'ethnicité ou d'autres identités, une telle réflexion nécessite une sensibilisation accrue à la sensibilité aux conflits.

L'accès aux populations marginalisées peut nécessiter le développement de modes de scolarisation non conventionnels et "adaptatifs" qui tiennent compte de leurs modes de vie - comme dans le cas des populations non sédentaires. Ces modes de scolarisation existent, en particulier dans les pays comptant d'importants groupes de nomades et de pasteurs, mais ils ne sont pas courants en RDC, notamment en ce qui concerne les populations Twa. Il pourrait également être nécessaire d'utiliser des canaux politiques et sociaux différents pour "accéder" à ces populations, car, dans des contextes polarisés comme celui du Tanganyika, les canaux conventionnels pourraient ne pas les atteindre.

6. Genre et marginalisation

6.1 Préambule

La littérature sur la marginalisation liée au genre identifie une série de facteurs à la marginalisation éducative des filles, allant des normes sociales liées à l'éducation, à la violence domestique, à la répartition du travail au sein du ménage (voir annexe 2 pour une revue bibliographique). Dans cette étude, nous nous concentrons sur la marginalisation dans des contextes de conflits violents, et cherchons à comprendre comment les différentes dimensions de la marginalisation que nous avons identifiées interagissent avec la marginalisation liée au genre.

6.2 Analyse

Dans notre échantillon, nous démontrons un écart global marginal entre les sexes en termes de résultats scolaires. 81% des filles sont actuellement scolarisées, contre 85% des garçons, et 9% des filles n'ont jamais été scolarisées, contre 6% des garçons (voir figure 6.1). 29% des filles travaillent dans des activités rémunérées ou non, contre 21% des garçons.¹⁷ Si ces chiffres témoignent de l'existence d'un écart entre les sexes, celui-ci n'est pas nécessairement aussi marqué que prévu et est plus marqué en ce qui concerne le travail que les résultats scolaires.

Une analyse plus approfondie révèle toutefois des variations dans l'écart entre les sexes selon les groupes ethnoculturels, en particulier le groupe Twa qui a fait l'objet de la section précédente. En effet, alors que pour l'ensemble de l'échantillon l'écart entre les sexes est de 5 points de pourcentage, l'écart entre les sexes parmi les ménages Twa de l'échantillon est de 15 points de pourcentage pour les résultats scolaires (voir le graphique 6.2 ci-dessous), alors qu'il n'y a pas de différence significative par sexe dans le statut de travail de l'enfant chez les Twa.¹⁸

¹⁷ Le tableau A4.10 en annexe 4 présente le test t de la différence de scolarisation et de statut professionnel par sexe. Les seules variables de résultat qui sont significativement différentes par sexe sont le fait d'être actuellement scolarisé (à 10%) et le fait que l'enfant travaille (à 1%).

¹⁸ Le tableau A4.11 en annexe 4 présente le test t de la différence de scolarisation et de statut professionnel par sexe au sein des ménages twa. La seule variable de résultats significativement différente selon le sexe est le fait d'être actuellement scolarisé (à 5%).

Figure 6.1 Scolarisation et situation professionnelle moyennes selon le genre

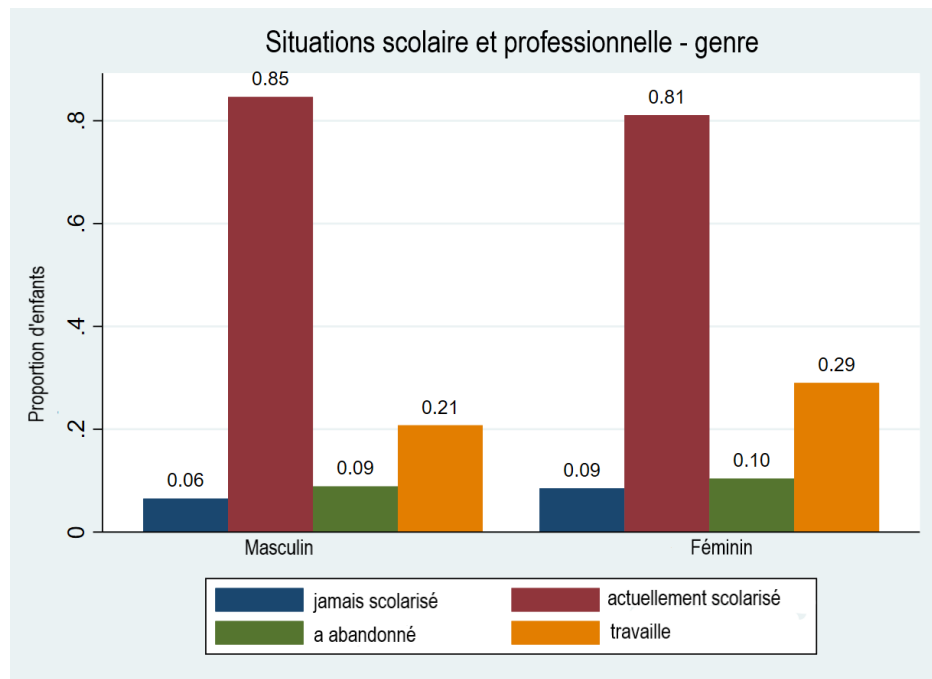
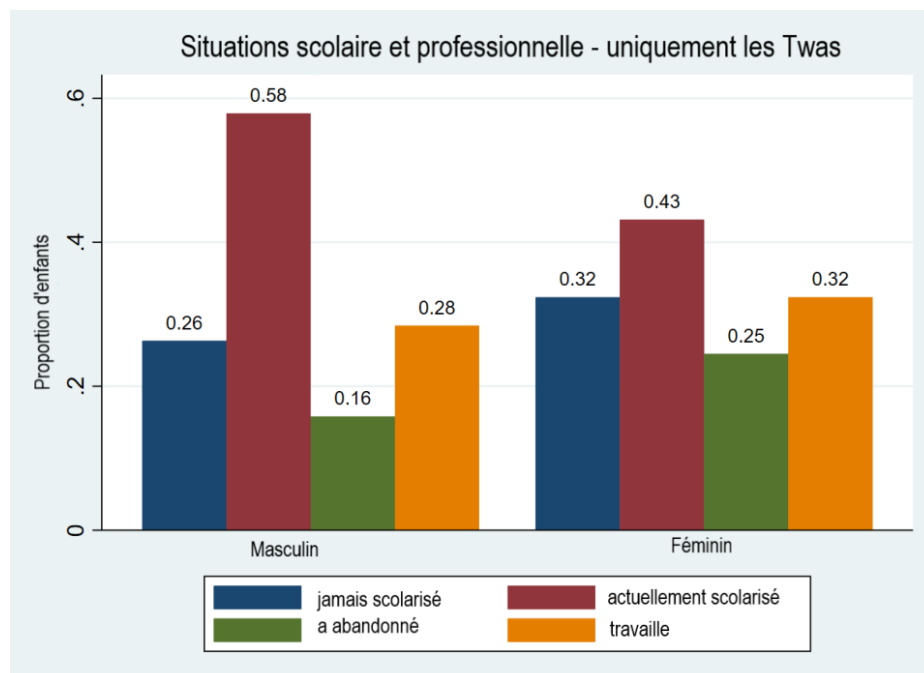


Figure 6.2 Scolarisation et situation professionnelle moyennes selon le genre – sous échantillon Twa



Le déséquilibre entre les sexes dans la scolarisation des Twa peut s'expliquer en partie par les normes de genre. L'enquête quantitative a administré un module sur les normes de genre composé de 11 affirmations - dont la réponse pouvait être d'accord, pas d'accord, ne sait pas/incertain. Le tableau 6.1 résume le pourcentage de ménages par ethnie qui étaient d'accord avec les énoncés.

33% des ménages twa sont également d'accord avec l'affirmation "Il est acceptable qu'une fille se marie avant l'âge de 18 ans", contre 12% des ménages non twa. Les femmes semblent également avoir une indépendance économique moindre dans les ménages twa. 65% des ménages twa sont d'accord avec l'énoncé suivant: "Dans un ménage, la femme doit aider à prendre les décisions concernant les dépenses", contre 81% des ménages non twa. 33% des ménages twa sont d'accord avec l'énoncé suivant: "Seuls les hommes devraient avoir un emploi rémunéré à l'extérieur de la maison", contre 20% des ménages non twa; et 61% des ménages twa sont d'accord avec l'énoncé suivant: "Les hommes et les femmes devraient pouvoir posséder des terres et des biens", contre 78% des ménages non twa.

Tableau 6.1 Normes sur les genres selon l'ethnie

	% d'accord	
	Non Twa	Twa
Seuls les hommes devraient avoir un travail rémunéré en dehors du ménage	20	33
Si le père et la mère travaillent tous les deux, les pères doivent faire leur part de cuisine et de nettoyage	59	53
Il est acceptable pour une fille de se marier avec d'avoir 18 ans	12	33
Au sein du ménage, la femme doit aider à prendre les décisions concernant les dépenses	81	65
Les filles ne doivent pas continuer à aller à l'école si elles se marient	46	45
Les filles et les garçons doivent être traités sur un pied d'égalité par leur enseignant en classe	86	72
Il est acceptable que la femme ne soit pas d'accord avec son mari	28	19
Il y a des moments où l'homme a besoin de battre sa femme	39	39
Les hommes comme les femmes doivent pouvoir posséder des terres et une propriété	78	61

La parole du père doit primer sur celle de la mère dans les décisions concernant la famille	75	73
Une mère doit tolérer la violence du père afin de préserver l'unité familiale	68	57

Nos résultats montrent que, s'il existe un écart global entre les sexes en termes de résultats scolaires, cet écart est nettement plus marqué pour les groupes twa. Cela montre qu'il peut y avoir des différences significatives entre les groupes en ce qui concerne la marginalisation des femmes, et que les programmes pourraient développer des outils pour en tenir compte.

7. Conclusion

7.1 Conclusion générale

Dans ce document de travail, nous avons effectué une analyse empirique de la marginalisation éducative dans des contextes de conflits violents, en nous concentrant principalement sur la province du Tanganyika en RDC et, accessoirement, sur la province de l'Ituri. Plus précisément, nous avons examiné comment quatre dimensions clés de la marginalisation évoluent dans des contextes de conflits violents: La marginalisation économique, sociale, culturelle et politique, et la marginalisation basée sur le genre. Les conclusions suivantes peuvent être tirées :

7.1.1 Combattre la marginalisation économique en temps de guerre

Les contraintes financières constituent un obstacle important à l'éducation dans les pays à faible revenu, et elles sont exacerbées dans les contextes de conflits violents en raison de l'impact du conflit sur la perte de revenu des ménages. Notre étude fournit des preuves supplémentaires de ces deux phénomènes. Notre étude révèle qu'en période de crise, les enseignants et le personnel scolaire prennent une série de mesures pour atténuer l'augmentation des contraintes financières à la scolarité. Ces mesures comprennent la réduction temporaire ou l'annulation des frais de scolarité pour tous les élèves d'une école, ou pour des groupes spécifiques d'élèves - en particulier les personnes déplacées et les groupes indigènes. De nombreux projets, dont REALISE, cherchent également à réduire les contraintes financières pesant sur l'éducation, notamment en payant les frais de scolarité. Bien que la nouvelle politique de Gratuité modifie certains de ces paramètres, nos recherches montrent que, dans les contextes où les écoles sont largement financées par les contributions des ménages, les enseignants qui ne disposent pas d'un revenu régulier du gouvernement sont ceux qui souffrent le plus lorsque les ménages ne sont plus en mesure de payer les "primes d'encouragement aux enseignants" à la suite des pertes de revenu induites par le conflit. Comme les salaires sont une motivation importante pour rester dans la profession d'enseignant, il est probable que cette baisse des revenus des enseignants renforce les effets négatifs du conflit sur les enseignants, les démotivant davantage et augmentant la rotation des enseignants. Cette rotation peut avoir un impact négatif sur les démarches en termes de formation des enseignants: lorsque les écoles ne sont pas en mesure de retenir les enseignants formés, les investissements dans leur développement professionnel risquent de ne pas être viables sur le long terme. Les programmes et politiques d'éducation doivent donc rester conscients des effets indirects de leurs différentes mesures les unes sur les autres: la

mesure visant à lutter contre la marginalisation des étudiants en payant les frais de scolarité au nom des filles pourrait, indirectement, affaiblir une autre composante - le développement professionnel des enseignants.

7.1.2 Marginalisation sociale et conflits violents

L'étude se concentre en partie sur le rôle des réseaux et des relations sociales, qui conditionnent l'accès aux ressources et aux services dans les sociétés où l'activité économique reste fortement ancrée dans les réseaux sociaux. Dans les contextes de conflit, les réseaux et les relations sociales conditionnent également l'exposition à la dynamique des conflits violents - de la violence directe, au recrutement, aux pratiques d'exploitation qui sont courantes dans de tels contextes. Ils sont donc essentiels pour comprendre la dynamique de la marginalisation éducative. Nos résultats montrent que les liens sociaux des ménages avec les autorités ont un effet positif sur l'éducation des enfants, et que cet effet est plus fort pour les ménages les plus pauvres. Inversement, la marginalisation sociale peut augmenter de manière significative la marginalisation éducative. Ces résultats suggèrent que les programmes devraient renforcer leurs composantes sociales, et éventuellement adopter des approches de type protection sociale.

7.1.3 Marginalisation politiques des groupes identitaires

L'étude montre que la marginalisation politique des groupes ethno-territoriaux est une clé vers la compréhension de la marginalisation de l'éducation dans les contextes de conflits prolongés. Premièrement, parce que la marginalisation éducative est à la fois le résultat et le moteur de la marginalisation historique des groupes ethno-territoriaux. Comme l'éducation conditionne l'accès aux ressources et aux positions politiques et économiques, l'exclusion de groupes particuliers, qui peut être activement encouragée par les acteurs de l'éducation, renforce leur exclusion politique - renforçant à son tour la marginalisation éducative. La marginalisation éducative peut à son tour alimenter les griefs qui sous-tendent les conflits violents, qui se développent souvent le long des lignes ethniques/identitaires. Ne pas s'attaquer à ces aspects tout en favorisant l'accès à l'éducation d'un groupe relativement "privilegié" peut potentiellement alimenter les moteurs sous-jacents du conflit.

Deuxièmement, parce que certains groupes peuvent être plus gravement touchés par les conflits violents. Nos résultats montrent que la minorité Twa du Tanganyika a non seulement été plus exposée à la violence pendant le conflit Twa-Bantou, mais aussi que l'exposition à la violence a des effets plus graves sur les Twa que sur les autres groupes, en termes de résultats scolaires. Nous analysons les mécanismes clés, en particulier la ségrégation spatiale et la ségrégation sociale dans les écoles selon des critères ethniques/identitaires.

Ainsi, l'effet du conflit sur l'éducation varie d'un groupe à l'autre, et il est crucial de comprendre ces différences lors de la conception de politiques éducatives.

Troisièmement, les conflits violents modifient et redéfinissent souvent de manière significative la configuration politique de certaines zones, ainsi que l'accès de certains groupes aux ressources et aux services tels que l'éducation. En effet, un groupe qui aurait pu avoir accès à l'éducation à un moment donné peut en être totalement exclu à la suite de la reconfiguration politique et spatiale opérée par le conflit; de même, un groupe précédemment exclu peut obtenir un meilleur accès à l'éducation en raison de la même reconfiguration.

7.1.4 Marginalisation et genre

Enfin, l'étude se penche sur la marginalisation éducative en fonction du sexe, et sur la manière dont elle interagit avec les autres dimensions. Nous constatons que, bien qu'il existe un écart général entre les sexes dans les résultats scolaires, cet écart est nettement plus marqué pour certains groupes ethno-territoriaux - en particulier les Twa du Tanganyika. Ce résultat renforce la nécessité de situer le genre dans d'autres types de marginalisation.

7.2 Recommandations en termes de politiques

1. **Surveiller l'influence des conflits violents sur la marginalisation.** Les conflits violents peuvent redessiner les lignes de la marginalisation: ils peuvent renforcer la marginalisation existante, provoquer la marginalisation de nouveaux groupes ou offrir de nouvelles opportunités aux groupes marginalisés. Il est essentiel d'être conscient de ces dynamiques pour concevoir des projets qui ne soient pas basés sur des modèles et des dynamiques dépassés.
2. **Tenir compte de l'ensemble des élèves.** Dans un contexte de très faibles revenus et de conflits violents, la plupart des ménages ont des difficultés à payer pour les garçons ou les filles. Même lorsqu'un projet est axé sur les filles, celles-ci n'étudient pas dans un vide social. Les garçons et les filles des classes sans soutien se sentent délaissés, accumulent des griefs et peuvent exercer une discrimination à l'encontre des élèves qui reçoivent un soutien. Le fait d'apporter un certain soutien à d'autres groupes peut compenser ces effets potentiellement négatifs.
3. **S'assurer que les paiements soient effectués dans les temps.** Dans un contexte où les enfants sont expulsés à la fin du mois en cas de frais non payés, un versement dans les temps est presque aussi important que le paiement en soi.¹⁹ Les services bancaires mobiles ont été utilisés, mais les

¹⁹ Bien que la politique de Gratuité ait été annoncée en septembre 2019, de nombreux enseignants ne sont toujours pas payés par le gouvernement et la mise en œuvre de la Gratuité n'a pas, en date du présent rapport, été pleinement réalisée.

communautés scolaires les ont jugés inefficaces. Un contrôle régulier de l'adéquation des systèmes de paiement innovants devrait être effectué, en particulier dans les contextes d'accès irrégulier aux infrastructures téléphoniques.

- 4. Prendre en compte les liens plus larges entre éducation et consolidation de la paix.** Lorsque le conflit armé est ancré dans la marginalisation de certains groupes de personnes, les projets d'éducation peuvent, par inadvertance, renforcer les inégalités d'accès à l'éducation. Il est donc nécessaire d'examiner attentivement les inégalités d'accès à l'éducation des différents groupes que les programmes d'éducation pourraient générer ou renforcer.
- 5. Renforcer les activités créant des liens sociaux, et la protection sociale.** Notre rapport montre que l'isolement social a des effets néfastes sur l'accès à l'éducation. Les projets devraient renforcer les composantes des programmes qui permettent le développement de liens et de réseaux sociaux, tels que les groupes d'épargne et de prêts villageois, ou les activités extrascolaires, tant pour les élèves que pour les parents. Les approches de protection sociale peuvent également être intégrées dans les politiques et programmes d'éducation.

Annexe 1

A1 Contexte: conflits, systèmes de parenté et éducation au Tanganyika

A1.1 Qui sont les Twa? Différenciation sociale et identités au Tanganyika

A1.1.1 Les Pygmées et les Twa dans l'histoire de l'Afrique

Les populations Twa ou pygmées du continent africain constituent l'un des groupes de population les plus marginalisés et les moins bien compris du continent. Les conceptions réductrices, essentialistes, raciales et simplistes des populations pygmées abondent depuis l'époque de l'Égypte ancienne (revue Newbury). Elles ont été considérées comme ataviques, refusant de s'intégrer, ou arriérées. Le nom même de (Ba)Twa - un signifiant polysémique - désigne un large éventail et des formes de marginalisation - outsiders, petits, inférieurs, serviteurs, esclaves etc. mais le plus constant est "outsiders" ou "inférieurs" (Jeffreys 2014 : 51). En même temps, Jeffreys (2014 : 48) montre que les Twa ont été intimement liés, linguistiquement et socialement, aux Luba et aux autres groupes bantous. Des études ethnographiques sur les groupes pygmées ont documenté le fait que les groupes pygmées ont des structures de parenté et de lignage significativement différentes de celles des groupes ethniques bantous majoritaires, en raison des différences précoloniales dans leur structure sociale (Vansina 1966, 1990; Minority Rights Group 2000; Klieman 2003), ainsi que de leur intégration historique différenciée dans l'ordre politique ethno-territorial congolais.

Historiquement, les Twa sont des chasseurs-cueilleurs et considérés comme les "enfants de la forêt" ou le "peuple de la forêt" (Turnbull 1962; Duffy 1985). Divers groupes ont transformé la forêt en "terres agricoles, pâturages, plantations commerciales et zones protégées pour la conservation ou les exercices militaires" et en exploitation forestière (Minahan, 2002: 1941-1945). De plus en plus privés de leurs moyens de subsistance traditionnels, ils se sont déplacés vers les villages bantous et les zones urbaines où ils n'ont aucun droit à la terre et doivent devenir des métayers.

Il existe différentes estimations du nombre de Twa : Minahan (2002, 1941) parle d'environ 170 000 Pygmées en Afrique centrale. Un rapport de la Banque mondiale de 2009 présente des estimations beaucoup plus élevées pour la RDC uniquement, de 100 à 250 000 (par des chercheurs), 450 000 (par des organisations pygmées) et jusqu'à 660 000 (par la Banque mondiale). Ce dernier chiffre représente 1% de l'ensemble de la population Congolaise. Selon ce rapport, les Twa vivaient dans neuf des onze anciennes provinces, dans 59 des

147 territoires (World Bank 2009, 6, 12, 20). Il est intéressant de noter que, malgré l'image répandue des Twa, seuls 30 000 à 40 000 d'entre eux seraient des chasseurs-cueilleurs (World Bank 2009, 6).

Si les Twa sont sporadiquement appréciés pour leur connaissance de la forêt et de ses produits, ils souffrent depuis longtemps d'une marginalisation multiforme :

Les voisins refusent de manger ou de boire avec eux, de les laisser entrer chez eux ou de les accepter comme partenaires maritaux ou sexuels. Ils ne sont pas autorisés à prendre l'eau des puits communautaires et leurs communautés sont séparées des autres, ce qui les oblige à vivre à la périphérie des centres de population, sur des terres éloignées indésirables pour les autres. Ces pratiques sont moins rigides dans les zones urbaines, mais de nombreux préjugés sous-jacents subsistent à l'encontre des Twa. (Monahan 2002: 1942)

Leur faible nombre, les stéréotypes dominants, la dispersion des communautés et leur faible pouvoir économique ont renforcé leur extrême marginalisation de tous les espaces politiques et administratifs, y compris les écoles. Minahan (2002: 1945) a résumé leur situation comme suit: "Les Twa sont parmi les personnes les plus pauvres du monde, sans droits ni richesses, peut-être le groupe national le plus négligé du monde."

A1.1.2 Les Twa du Tanganyika (avant les récents affrontements)

Historiquement, le nord du Katanga est sa partie la plus pauvre, comparée aux centres miniers industrialisés du sud. Un rapport de la Banque mondiale de 2010 a par ailleurs suggéré que le Tanganyika faisait partie des provinces qui seraient perdantes lors du découpage (Banque mondiale 2010). De plus, le Tanganyika, comme la plupart des provinces de l'est de la RDC, a été impliqué dans des cycles répétés de conflits violents depuis les années 1990 (voir ci-dessous: partie A1.2). Aujourd'hui, de larges zones de la province sont caractérisées par l'économie politique militarisée qui prévaut dans tout l'est de la RDC, où des factions armées non étatiques se battent entre elles et contre l'armée nationale pour le contrôle des ressources clés - en particulier les mines, les terres et le commerce. Comme dans la majeure partie de la RDC, l'ethnicité est un aspect clé de l'organisation sociale et politique au Tanganyika. La structure ethno-territoriale de l'État congolais, dans laquelle différents groupes ethniques se disputent les ressources dévolues par l'État central, a généré une politisation aiguë de l'ethnicité et une polarisation sociale selon les lignes ethniques, et a souvent déterminé les lignes de polarisation des cycles répétés de conflits violents dans la province (Hoffmann 2019; Hoffmann *et al.* 2016).

Le Tanganyika est l'une des provinces comptant le plus grand nombre de Twa en RDC. Selon le rapport de la Banque mondiale mentionné, près de la moitié

des Twa de la RDC vivent au Tanganyika (World Bank 2009, 88), où ils sont à nouveau fortement concentrés dans quelques territoires (notamment Manono, Nyunzu et Kalemie). Les Twa de Kongolo semblent à part, notamment parce qu'ils parlent des dialectes différents. Cependant, les Twa du Tanganyika sont généralement négligés dans les grandes enquêtes et ne sont pas du tout représentés au parlement provincial (et encore moins national) (Englebert, Calderon, and Jené 2018).

Comme les autres Twa, nos répondants ont presque unanimement fait état d'un mode de vie résumé comme suit: "Les Pygmées aiment vivre dans la forêt" (Int. 1) où les hommes chassent le gibier et les femmes cueillent de la nourriture et des racines et feuilles médicinales qu'elles vendent également aux Bantous (Int. 74). La forêt est le centre de leurs moyens de subsistance traditionnels, de leurs croyances et de leurs rites. Même les Twa qui vivent principalement en dehors de la forêt s'y rendent fréquemment (Int. 13) où ils mènent un style de vie nomade en raison des nécessités économiques et de leurs coutumes (Int. 9, 74). Dans la perception populaire, les Twa sont peu fiables et instables, "ils disparaissent soudainement pour aller chasser et reviennent quelques jours ou mois plus tard (Int. 13), surtout vers le mois d'avril" (Int. 1). Les villages sont considérés comme "incompatibles avec leur mode de vie" (Int. 13). Dans la réalité, cependant, beaucoup de Twa passent la plupart de leur temps en dehors des forêts. La forêt n'est plus seulement une source de moyens de subsistance mais est devenue un symbole de différenciation sociale entre les Twa et les Bantous mais aussi entre les Twa forestiers et les Twa non forestiers. En fait, dans plusieurs cas, nous avons trouvé des groupes de Twa qui vivent dans des villages en dehors de la forêt et qui considèrent avec dépréciation les autres Twa qui restent dans la forêt. La plupart des personnes interrogées ont convenu que les Twa qui vivent dans les forêts et ceux qui vivent dans les villages sont très différents.

Très différents. Les Twa de la forêt conservent leurs habitudes. Ils sont primitifs.
(Int. 74)

Les Twa forestiers ne connaissent pas les lois. Ils sont contre l'ordre instauré par l'Etat. Pour eux, celui qui a sa flèche croit qu'il a tout pouvoir.
(Int. 74)

Malgré ces explications souvent tranchées, notre recherche suggère plusieurs tensions et incohérences dans les récits sur le mode de vie, les moyens de subsistance et la marginalisation des Twa. Premièrement, il existe un clivage important entre les images sur les Twa et les conditions de vie réelles des Twa: de nombreux Twa semblent vivre dans des villages en dehors de la forêt, avec

quelques déplacements vers la forêt; ils ne sont pas seulement chasseurs-cueilleurs mais ont commencé à travailler comme métayers; il existe des chefs Twa. Ces schémas reconfigurés ont apparemment commencé à émerger avant le conflit armé et ce dernier les a accentués, comme nous le détaillons dans la partie A1.2.

Deuxièmement, il existe un paradoxe inhérent aux récits des Bantous concernant les Twa: alors que beaucoup déclarent qu'ils aimeraient que les Twa leur ressemblent davantage, ils les discriminent verbalement,²⁰ socialement,²¹ politiquement²² et économiquement.²³

Comme l'a dit un répondant : "Les Bantous sont malheureux quand un Twa essaie de faire des progrès" (Int. 51).

Troisièmement, la marginalisation est intimement liée à une opposition frappante en ce qui concerne les origines des Twa. D'une part, la plupart des gens s'accordent à dire que les Twa sont des autochtones du Congo, et sont même considérés comme les "premiers habitants" (Int. 15). D'autre part, ils ne sont originaires d'aucune région en particulier : "Je voudrais savoir s'ils sont les premiers habitants partout ?" (Int. 74). (Int. 74) Refuser cette question implique qu'il est impossible de dire où ils ont été les premiers habitants; alors, ils deviennent autochtones de nulle part parce qu'ils sont autochtones de partout.

A1.2 Le conflit Twa-Bantou

En 2012-13, la marginalisation de longue date des Twa a dégénéré en violences ethniques, opposant des groupes armés Twa et Bantous, provoquant des destructions et des déplacements de grande ampleur. Selon un rapport de l'IRC publié en 2017, entre juillet 2016 et mars 2017, le conflit a entraîné la destruction de plus de 400 villages, le viol de plus de 200 femmes et le déplacement de 557 000 personnes dans la province du Tanganyika (22% de la population du Tanganyika selon le HCR) (Groleau 2017). Cependant, les universitaires et les journalistes ont accordé très peu d'attention à ce conflit, et peu d'informations sont publiquement disponibles sur l'un des "conflits oubliés" de la RDC. Ceci

²⁰ Exemples de déclarations des Bantous à propos des Twa: ils sont rancuniers (Int. 74), ils ne sont pas dignes de confiance (Int. 74), ils ne prennent pas de recul, ils se mettent en colère pour rien (Int. 44), ce sont des enfants [alors que les Bantous sont des adultes] (Int. 41), ce sont des êtres inférieurs (Int. 51), ils sont hypocrites (Int. 13), ils sont têtus (Int. 13), nous sommes très différents des Twa. Ils ne sont pas intelligents (Int. 15); Ce sont des humains ! Comme je l'ai dit, des humains qui ont besoin d'aide pour vivre normalement comme les autres humains (Int. 31).

²¹ Exemples: Ne pas boire à la même source; ne pas manger ensemble; une assiette dans laquelle un Twa a mangé est jetée; les enfants twa ne peuvent pas s'approcher des enfants bantous pour jouer, mais seulement l'inverse; les hommes twa ne peuvent pas s'approcher des femmes bantoues, mais les hommes bantous peuvent s'approcher des femmes twa.

²² Exemple: Les Twa ne peuvent pas devenir chefs car ils ne connaissent pas leurs ancêtres.

²³ Exemples: Maigres salaires pour les Twa en tant que travailleurs journaliers; les Twa ne peuvent pas posséder de terres.

constitue une importante motivation pour cette étude. Pour comprendre le conflit, nous allons maintenant décortiquer comment la marginalisation structurelle à long terme peut se transformer en conflit armé, puis nous fournirons plus de détails sur le conflit Twa-Bantou.

A1.2.1 Les transformations menant d'une marginalisation structurelle à un conflit armé

Les récits dominants qui prévalent dans les médias, les rapports et les entretiens attribuent le conflit violent entre Twa et Bantu principalement à ses causes structurelles sous-jacentes, à savoir la marginalisation de longue date des populations Twa. Comme nous l'avons vu, cette marginalisation s'étend à tous les secteurs d'activité - de l'éducation à la propriété foncière, en passant par la représentation politique. Si ces causes structurelles jouent sans aucun doute un rôle dans la création d'un terrain fertile pour les idéologies et la mobilisation violentes, elles ne suffisent pas à expliquer pourquoi un conflit violent entre les populations Twa et Bantou a éclaté au Tanganyika et non dans d'autres provinces de la RDC, où cette marginalisation des populations Twa est tout aussi répandue, et pourquoi il a éclaté à des moments particuliers.

Les facteurs clés de la transformation d'un conflit politique latent en un conflit violent ont été les vagues successives de violence et de militarisation que la province du Tanganyika a subies depuis les années 1990 (comme de nombreuses provinces de l'est de la RDC), et les changements qu'elles ont entraînés dans l'équilibre politique de la région. La rébellion réussie de Laurent Désiré Kabila en 1996-1997 (Première Guerre du Congo), initiée et soutenue par le Rwanda et l'Ouganda, et le conflit ultérieur entre Kabila et ses anciens alliés (Deuxième Guerre du Congo, 1998-2003) ont conduit à la constitution de nombreuses factions paramilitaires, connues sous le nom de factions Maï-Maï. De la même manière, les groupes armés Twa se sont impliqués aux côtés des Maï-Maï et des militaires congolais. Ils ont servi d'informateurs et d'éclaireurs aux grandes factions militaires en raison de leur connaissance du terrain et de leur utilisation habile des arcs et des flèches. Comme cela a été le cas dans toutes les provinces de l'est du Congo, cela a créé une génération de chefs militaires expérimentés, un stock d'armes disponible, un sentiment d'appartenance pour des masses de jeunes au chômage et une certaine acceptation de la violence comme moyen de résolution des conflits. Tous ces facteurs existaient au Tanganyika et dans les provinces/anciens districts environnants (Sud-Kivu au nord et Haut-Katanga au sud) bien avant le déclenchement du conflit armé Twa-Bantou et ont facilité l'éclatement, l'intensité et la propagation de ce conflit.

A1.2.2 Le conflit Twa Bantou dans les années 2000

Causes initiales

Les violences qui ont secoué le Tanganyika ont éclaté en 2012-2013 et ont plusieurs causes. La plupart des sources évoquent un conflit entre Gédéon, le chef militaire (bantou) de la rébellion Bakata Katanga du Nord Haut-Katanga et du Sud Tanganyika, et Nyumbayisha, l'un de ses anciens lieutenants twa. Les histoires divergent quant à l'origine du conflit, certaines mentionnant la collaboration de Nyumbayisha et des milices twa avec les FARDC pour fournir des informations sur les Bakata Katanga. Cela aurait conduit à des attaques de représailles de la part des Bakata Katanga contre les milices et les communautés twa dans le territoire de Manono. Les entretiens menés dans le cadre de ce projet de recherche font état d'un récit répandu au sein des communautés twa, selon lequel les pratiques cannibales de Gédéon - en particulier sa femme a été accusée de manger de la chair pygmée - ont suscité l'indignation de Nyumbayisha, qui a alors créé sa propre milice, appelée PERSI, qui s'est lancée dans de violentes confrontations avec les Bakata Katanga. De tels récits, cependant, doivent être pris avec une distance critique, car ils servent souvent à couvrir des motivations plus prosaïques. Quoi qu'il en soit, vers 2012-13, des chefs militaires twa expérimentés s'opposent désormais à leurs anciens alliés bantous.

Si ces querelles militaires semblent avoir fait exploser la violence, d'autres facteurs ont joué un rôle crucial dans sa propagation. Une raison fréquemment mentionnée pour le soulèvement était le refus des marchands twa de payer les taxes sur la vente de chenilles sur les marchés, et leur passage à tabac par les Bantous en conséquence, ce qui a entraîné des attaques de représailles de la part des Twa. Symbole de ce qui était perçu comme un régime d'oppression inégal, illégal et violent à l'encontre de la minorité twa, maintenu par la majorité bantoue avec le soutien de l'État congolais, ces incidents et leurs conséquences ont créé un modèle de résistance violente des Twa contre les taxes illégales et le travail forcé.

Il convient de mentionner un autre aspect qui aurait eu un effet catalyseur sur la volonté des Twa de prendre les armes : la sensibilisation des Twa par des groupes de défense des droits de l'homme (Int. 5, 32, 74; voir également Irengé and Mulinganya 2016, 5). Les personnes interrogées ont affirmé que les ONG faisaient de fausses promesses lors des ateliers de sensibilisation aux droits de l'homme, par exemple: "Je vous donnerai du pouvoir, vous pourrez épouser des femmes bantoues, nous construirons des écoles, et de belles maisons pour vous.... Les ONG qui viennent souvent ici sont la raison du conflit au Tanganyika". (Int. 31, fonctionnaire, 23.04.19). Ce récit a été repris par de nombreuses autres personnes interrogées (Int. 5, 28, 32), qui affirment fréquemment que la MONUSCO a fourni une assistance aux ONG de défense des droits de l'homme (voir également Irengé and Kasindi 2017, 10). Encore une

fois, un tel récit ne doit pas être pris au pied de la lettre, mais il peut fournir des pièces de la mosaïque expliquant pourquoi les Twa se sont soudainement dressés contre une discrimination historique.

En somme, ce conflit violent est le résultat d'une marginalisation structurelle à long terme, de chefs militaires expérimentés, d'armes disponibles, de jeunes sans emploi, d'une certaine acceptation de la violence comme moyen de résoudre les conflits, d'une discorde entre les chefs militaires bantous et twa, de rumeurs sur le cannibalisme, et de deux événements déclencheurs (la taxe sur les chenilles et l'éducation aux droits de l'homme), peut-être en combinaison avec le fort poids démographique des Twa au Tanganyika. Nous allons maintenant exposer brièvement comment le conflit s'est propagé depuis son début à Manono, dans le sud du Tanganyika, jusqu'au reste de la province.

Dynamiques d'expansion

La violence s'est répandue dans tout le territoire de Manono en 2012-2013. Les attaques des milices des deux côtés ont déclenché la formation de forces d'autodéfense, qui se sont engagées dans des attaques de représailles. Progressivement, la violence s'est étendue aux "territoires" voisins par le biais de la propagande, de rumeurs et de l'implication active de chefs militaires. La violence ne s'est cependant pas étendue à tous les territoires et régions où vivent des Twa. Probablement en raison du très faible nombre de Twa et d'une langue/dialecte différente de celle des Twa de Kongolo, le territoire de Kongolo, en particulier, a été épargné par la violence. Les entretiens mettent en avant les structures communautaires très soudées des populations Twa pour expliquer la propagation rapide, en particulier les systèmes de communication multiples et complexes - basés principalement sur des émissaires (généralement de jeunes hommes), envoyés à travers de larges étendues de territoire pour diffuser l'information, mais aussi sur l'utilisation des téléphones portables.

Simultanément, les factions armées twa - qui ont rapidement évolué en une milice nommée PERSI - ont progressé géographiquement. Les entretiens font apparaître des variations importantes dans le niveau de soutien entre et au sein des différentes entités twa. Certaines entités twa ont déclaré un soutien total à la rébellion, et les jeunes ont été mobilisés par des mécanismes de mobilisation des ressources communautaires pour rejoindre les milices en tant que soldats et travailleurs. Dans certains cas, cependant, les entités twa ont refusé de rejoindre le mouvement et n'ont pas apporté leur soutien - sous forme de contributions ou de main-d'œuvre - aux milices twa, ce qui a parfois entraîné des représailles de la part des milices contre les villages réticents. Dans la plupart des cas, cependant, la mobilisation a généré des divergences et des conflits au sein des communautés twa. Tout cela a conduit à la formation de groupes d'autodéfense et de milices d'autodéfense - appelés "éléments" - parmi les populations bantoues majoritaires. Cette formation était souvent spontanée et ad-hoc.

A1.2.3 Transformations politiques engendrées par le conflit

Une conséquence importante du conflit entre les Twa et les Bantous a été un changement profond dans l'ordre politique de certaines régions de la province du Tanganyika. Comme nous l'avons vu précédemment, l'un des dogmes principaux de l'idéologie et des discours de mobilisation de la rébellion twa était l'émancipation de la domination, de l'exploitation et de la ségrégation des Bantous (et en particulier des Luba) dans tous les domaines de la vie. D'après les entretiens, le conflit violent a entraîné une profonde reconfiguration de l'ordre politique, économique et social dans plusieurs parties de la province. Dans plusieurs villages, les populations twa se sont emparées des terres ou les ont obtenues de propriétaires non twa. D'autres villages ont cessé de reconnaître l'autorité des autorités coutumières bantoues, et ont nommé des chefs Twa qui gouvernent désormais ces entités. Les entretiens mentionnent des systèmes de police et des tribunaux distincts pour les Twa qui, bien qu'ils aient existé auparavant, sont maintenant utilisés " ouvertement " dans un certain nombre d'entités Twa à Manono, Nyunzu et Kalemie.

A1.3 Education et conflit en RDC

Cette section donne un aperçu des mécanismes qui limitent ou permettent l'offre d'éducation dans les provinces de la RDC touchées par le conflit, en commençant par une évaluation de l'éducation primaire et secondaire dans le pays.

A1.3.1 Education en RDC

L'accès à l'enseignement primaire en RDC s'est accéléré entre 2001-2 et 2013-14, période durant laquelle l'accès a doublé, passant de 5,47 millions à 12,6 millions d'élèves, avec un taux de croissance annuel moyen de 7,9%. En 2012, 40% de tous les enfants âgés de 6 à 17 ans sortaient de l'école, une amélioration par rapport aux 25% de 2005 (De Herdt, Marivoet et Muhigirwa 2015, 21–22). Cependant, il existe des différences alarmantes entre les années de scolarisation : si 94 % des enfants scolarisés sont entrés à l'école en 2010, seuls 67% ont terminé l'école primaire et à peine 19% ont terminé l'école secondaire (estimations faites par De Herdt, Marivoet et Muhigirwa 2015, 23). En outre, l'accès n'est en aucun cas synonyme d'apprentissage. En effet, l'apprentissage dans le secteur éducatif congolais reste un privilège: "Dans le cadre des récentes recherches menées dans les provinces du sud et de l'est de la RDC, il est alarmant de constater que 72% des enfants de 2e à 4e année ne pouvaient pas répondre correctement à une question de compréhension de texte dans le cadre du Early Grade Reading Assessment " (Aber *et al.* 2016, 2).

Les causes principales de cette situation désastreuse sont le manque de financement et le mauvais fonctionnement de l'administration, tous deux pouvant être attribués au moins partiellement à une longue histoire de fraude salariale (Brandt 2019; Gould 1980). Une part importante des enseignants des écoles publiques n'est soit pas enregistrée par le gouvernement, soit enregistrée mais non payée. On peut situer cette part à environ un tiers, bien que les chiffres récents - notamment sur les enseignants non enregistrés - ne soient pas fiables ou n'existent pas. Les autres enseignants reçoivent un salaire mensuel du gouvernement. Ce salaire a augmenté depuis le début des années 2000, mais il est toujours inférieur au minimum promis de 205 Dollars US (pour un employé de bureau). En outre, toutes les primes, allocations ou encore pensions sont pratiquement suspendues. En raison du nombre élevé d'enseignants non payés et des salaires insuffisants de ceux qui sont payés, les contributions financières mensuelles des parents se sont institutionnalisées depuis 1992, lorsque le gouvernement n'a pas été en mesure de payer ses fonctionnaires. Depuis lors, les parents financent la part du lion des dépenses éducatives, y compris une part importante des coûts liés au personnel administratif et aux bureaux (Verhaghe 2017). Enfin, la formation des enseignants est prisonnière d'un cercle vicieux: outre le manque général de financement pour la formation continue des enseignants, ceux-ci reçoivent leur formation initiale dans les écoles primaires et secondaires qui fonctionnent mal. Pour devenir enseignant du primaire, il suffit d'avoir un certificat d'études secondaires; par conséquent, des enseignants du secondaire mal formés enseignent à des enfants du primaire qui iront ensuite dans des écoles secondaires avec des niveaux d'apprentissage très bas, pour devenir plus tard eux-mêmes enseignants.

Sur le plan administratif, le secteur de l'éducation congolais se caractérise en outre par un système de gouvernance négocié entre les acteurs étatiques et les organisations confessionnelles, ainsi que par l'importance croissante des bailleurs de fonds internationaux, notamment dans les processus de définition des programmes - moins dans l'élaboration des politiques. Malgré un transfert de pouvoir vers les provinces, le ministère central de l'éducation primaire et secondaire à Kinshasa continue de centraliser toutes les décisions majeures, avant tout autour de l'autorisation de nouvelles écoles et de bureaux administratifs. Trois dynamiques sont à noter à cet égard. Premièrement, le secteur de l'éducation s'est massivement développé entre 2001 et 2013 par le biais de députés qui ont joué le rôle d'intermédiaires entre le niveau local/provincial et le niveau national. Cette expansion n'a suivi aucune procédure de planification et n'a pas tenu compte du statut de paiement des enseignants. Deuxièmement, très peu d'écoles publiques ont été autorisées à ouvrir depuis 2013 mais ont néanmoins continué à ouvrir et à fonctionner localement, en attendant une future autorisation officielle. Troisièmement, avec la nomination d'un nouveau ministre de l'éducation en décembre 2016, un grand nombre d'écoles privées ont été autorisées à exister, exigeant de toute urgence des recherches sur l'impact de celles-ci. Quatrièmement, la décentralisation - déconcentration - du secteur éducatif congolais s'est déroulée à un rythme sans précédent depuis 2017, créant de nouvelles divisions et sous-divisions éducatives sans financement suffisant, augmentant ainsi probablement la charge que les ménages doivent supporter.

A1.3.2 Effets du conflit sur l'éducation en RDC

Le conflit violent, commencé il y a plus de 20 ans en RDC, et qui se poursuit encore aujourd'hui, a affecté le secteur de l'éducation de nombreuses façons. Les zones touchées par le conflit sont confrontées à des fardeaux similaires à ceux des autres régions de la RDC, tels que le sous-financement chronique du secteur de l'éducation (De Herdt et Titeca 2016), les frais de scolarité prohibitifs (Verhaghe 2017), l'investissement marginal du gouvernement dans les infrastructures et le soutien pédagogique, et les facteurs liés à la demande tels que le manque de revenus des ménages - tous ces facteurs étant exacerbés dans les provinces touchées par le conflit. En outre, les conflits violents ont une série d'impacts "directs" sur le secteur de l'éducation: les personnes déplacées utilisent les écoles comme abris, les groupes armés les utilisent souvent comme bases, ce qui dégrade les équipements et les infrastructures (GCPEA 2014; UNICEF 2010; Gilchrist, Fellow et Sheppard 2015; Brandt 2015); les enseignants sont souvent directement ciblés par les acteurs violents (Brandt 2019a), et les déplacements internes provoquent un traumatisme généralisé pour les élèves et les enseignants. Les provinces touchées par les conflits armés ont le plus grand nombre (ou ratio) d'enfants non scolarisés (RDC 2013), et les

enfants non scolarisés sont particulièrement vulnérables au recrutement par les groupes armés (UNICEF 2010).

A1.3.3 Politique nationale concernant l'«Éducation en temps de conflit»

La politique d'éducation au niveau national n'a pas accordé une grande attention à l'offre d'éducation dans les provinces touchées par le conflit. Avant 2010, le gouvernement n'avait pas de stratégie sectorielle pour le secteur de l'éducation. Ensuite, la "Stratégie pour le développement du sous-secteur de l'EPSP 2010/11 - 2015/16" (Development Strategy for the sub-sector of EPSP), et le "Plan Interiminaire de l'Education 2012-2014" (PIE ; Interim Plan of Education) plus détaillé ont été adoptés et ont servi de lignes directrices pour les activités du gouvernement et des donateurs. Tout en reconnaissant l'impact négatif des conflits armés sur l'éducation, le PIE n'incluait pas particulièrement l'éducation dans les situations d'urgence. Il a toutefois exprimé le souhait d'intégrer l'"éducation à la paix" dans le programme scolaire officiel. Au cours de la même période, des forums de haut niveau sur l'éducation à la paix sont apparus (DRC/MEPSP; Groupe de travail de l'INEE sur l'éducation et la fragilité; UNICEF; ADEA; USAID 2012). La nouvelle stratégie sectorielle 2016-2025 a été fortement façonnée par les bailleurs de fonds internationaux, qui ont poussé à une reconnaissance plus forte de l'éducation dans les zones affectées par les conflits (par exemple, pages 135-136 dans la version de décembre 2015). (DRC/MoE 2014). Il est intéressant de noter que les normes minimales du Réseau international pour l'éducation en situation d'urgence ont été adaptées au Nord-Kivu (SCI, UNICEF et INEE, n.d.). Enfin, un chapitre du rapport national sur l'éducation (RESEN) de 2014 est consacré à l'éducation et au conflit. Ce qui semble clair, cependant, c'est qu'il y a eu peu ou pas de soutien ciblé du gouvernement central à l'éducation dans les contextes affectés par les conflits, ni en termes de financement, ni en termes de soutien administratif ou d'activités pédagogiques.

A1.3.4 Comment le secteur de l'éducation continue d'opérer malgré le conflit

Dynamiques nationales

Malgré des violences continues, le secteur de l'éducation a continué à fonctionner dans les provinces orientales de la RDC touchées par le conflit en raison d'une série de facteurs, notamment les accords de gouvernance partagée entre le gouvernement et les organisations confessionnelles (Titeca et De Herdt 2011), les contributions des ménages et la valeur perçue concomitante de l'éducation (Verhaghe 2017), l'expansion informelle négociée du secteur de l'éducation (Brandt 2017) et le redéploiement des enseignants déplacés à l'intérieur du pays (Brandt 2019b). Il est important de garder à l'esprit, cependant, que ces facteurs peuvent être à double tranchant: les contributions des ménages permettent au secteur de l'éducation de continuer à fonctionner, mais elles peuvent aussi provoquer des abandons, en particulier dans les ménages qui n'en ont pas les moyens; l'expansion informelle peut amener des écoles dans les

zones reculées, mais peut exacerber l'inefficacité de la gouvernance et des dépenses éducatives au niveau macroéconomique; le redéploiement des enseignants sous la menace d'un retrait des salaires assure l'ouverture des écoles, mais néglige le bien-être psychosocial de ces enseignants.

Dynamiques internationales

Les acteurs de l'éducation coordonnent leurs activités dans le cluster humanitaire de l'éducation. Cependant, l'éducation était le secteur humanitaire le moins financé en 2014, alors que seulement 10% de la population ciblée bénéficiait du service (Common Humanitarian Fund 2015). Une étude publiée par Save the Children sur l'éducation dans les situations d'urgence en RDC résume les principales raisons des interventions éducatives dans les contextes affectés par les conflits: le fait que les Communautés donnent la priorité à l'éducation, la protection de l'enfant, la transversalité avec d'autres secteurs humanitaires, le renforcement de la résilience, la transformation des communautés, la prévision d'opportunités pour l'avenir (Gladwell et Tanner 2014). Le projet Tuungane a fourni des preuves de la forte préférence des communautés pour les interventions liées à l'éducation, telles que la construction de salles de classe (Humphreys, Sanchez de la Sierra et van der Windt 2014, 16). Les interventions courantes liées à l'éducation en RDC sont: la construction de salles de classe (temporaires ou durables), la distribution de kits pour les cours de récréation, pour les écoles, pour les élèves, la formation des enseignants et des chefs d'établissement (par exemple sur "l'éducation à la paix, la gestion de classe, le soutien psychosocial et le programme national de la RDC" (Norwegian Refugee Council 2014)), la formation des comités de parents, le développement d'espaces adaptés pour l'accueil des enfants, les campagnes de sensibilisation (AVSI 2011), l'intégration de "notions de transformation lors des conflits dans les programmes d'éducation et de formation publics" (Search for Common Ground, n.d., 7), le soutien aux frais de scolarité (UNICEF 2010), les repas scolaires ainsi que des interventions en lien avec les activités de consolidation de la paix (UNICEF 2015).

A1.3.5 Education au Tanganyika

Le Tanganyika fait partie des provinces qui comptent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés dans les zones rurales (De Herdt, Marivoet et Muhigirwa 2015, 118). La probabilité d'être non scolarisé au Tanganyika est 600-2500% plus élevée que, par exemple, dans les parties urbaines du Kongo Central (De Herdt, Marivoet et Muhigirwa 2015, 124).

Comme dans le reste du pays, l'administration de l'éducation a subi un processus de décentralisation au cours des dernières années (Brandt et Moshonas, n.d.). Il existe aujourd'hui un minimum de douze sous-divisions éducatives, qui ne peuvent pas toutes fonctionner efficacement en raison d'un

manque de financement. En outre, environ 31 bureaux confessionnels existent au Tanganyika à la mi-2019 (données SECOPE).

Nous notons également que de grands projets éducatifs ont eu lieu au Tanganyika, tels que Vas-y fille, Tuungane et Learning to Read in a Healing Classroom (Randall *et al.* 2017; Humphreys, Sanchez de la Sierra et van der Windt 2014; Torrente *et al.* 2012).

Annexe 2

A2 Contexte théorique

A2.1 Impact du conflit armé sur l'éducation des petites filles

Alors que la littérature sur l'impact des conflits violents sur l'éducation a trouvé des effets différenciés du conflit sur l'éducation des filles et des garçons, il n'y a pas de consensus sur le fait que l'impact soit plus important sur les filles ou les garçons, et les preuves empiriques sont mitigées. Des études menées dans divers contextes touchés par des conflits ont révélé que l'impact des conflits violents sur l'éducation des filles tend à être plus important que sur celle des garçons (Salem 2018; Singh et Shemyakina 2016; Shemyakina 2011; Chambarbagwala et Morán 2011). D'autres études montrent cependant que les garçons sont ciblés de manière disproportionnée pour le recrutement ou la conscription par les acteurs armés, et que les contraintes financières les obligent à quitter l'école pour rejoindre le marché du travail, comme ce fut le cas pendant le conflit au Timor Leste (Justino *et al.* 2013). Akresh et de Walque (2008) ont constaté que le génocide rwandais a réduit la probabilité de progression dans les classes pour les garçons comme pour les filles, mais ont constaté un impact négatif plus fort sur les garçons. Il existe également des cas où les niveaux d'éducation des filles étaient si faibles avant un conflit que la réussite scolaire des garçons semble subir un déclin beaucoup plus marqué (Omoeva *et al.* 2016; Guariso et Verpoorten 2013; Buvinić *et al.* 2013). Si l'ampleur et la nature de l'impact sur l'éducation des filles sont très spécifiques au contexte - même au sein d'un conflit armé donné (Buvinić *et al.* 2013) - il ressort de la littérature des facteurs communs contraignants ou favorables à l'accès des filles à une éducation de qualité, et des facteurs qui augmentent/diminuent la marginalisation des filles de manière plus générale. Il s'agit notamment de la sécurité physique et des violences fondées sur le genre, du déplacement, des stratégies d'adaptation économique, de la politisation de l'éducation des filles, du type d'offre éducative disponible et de l'accès aux services publics, que nous passons brièvement en revue ici.

A2.1.1 Sécurité physique et violences basées sur le genre (VBG)

Les risques de sécurité liés à la fréquentation de l'école font partie des facteurs centraux qui inhibent l'accès des filles à l'éducation pendant les conflits. Des études récentes à grande échelle ont révélé une augmentation des attaques délibérées contre les écoles de filles et leur personnel, notamment dans les conflits où l'opposition à l'éducation des filles fait partie de la motivation idéologique d'un groupe armé (GCPEA 2018; UNICEF 2017; Justino 2016). Le recrutement forcé ou l'enlèvement par des groupes armés a également un

impact négatif important sur la fréquentation scolaire des filles. Les écoles elles-mêmes peuvent devenir des espaces où le recrutement forcé a lieu, et le trajet vers et depuis l'école peut être un moment de vulnérabilité accrue (Salem 2018; Valente 2014). Bien que moins susceptibles d'être enrôlées que les garçons, le rôle des filles en tant qu'enfants soldats est bien documenté, tout comme la pratique de l'enlèvement en tant qu'épouses forcées ou esclaves sexuelles (Save the Children 2018a; Omoeva *et al.* 2016; Wood 2009). L'impact sur l'éducation de l'enrôlement dans des groupes violents est important, à la fois en termes de mois ou d'années de scolarité manqués, de préjudice psychologique, et à cause des nombreuses difficultés qu'ils rencontrent pour réintégrer l'éducation à leur retour (Perezniето *et al.* 2017; CNUDE 2015). L'effet sur la population restante (non recrutée) de filles peut également être important, car les familles sont plus susceptibles d'empêcher les filles d'aller à l'école là où les taux de recrutement forcé sont plus élevés (Alam *et al.* 2016; Valente 2014). D'autres études montrent que lorsque les filles non mariées sont préférées pour la conscription, le mariage précoce peut être utilisé par les familles comme une stratégie de protection (Hutchinson *et al.* 2016; Valente 2014). Comme les filles mariées précocement font partie des groupes les moins susceptibles d'être scolarisés, cela a un impact notable sur l'éducation des filles (Salem 2018).

Les risques accrus de VBG, en particulier de violences sexuelles, agissent comme une forte contrainte sur l'éducation des filles dans les zones touchées par les conflits. Cela peut résulter du recours au viol par les forces de l'État ou les groupes armés dans le cadre d'une stratégie militaire ou politique délibérée (GCPEA 2018; Wood 2009). Elle peut également résulter de la défaillance des mécanismes visant à restreindre et à punir les auteurs, ce qui contribue à créer un climat d'impunité pour les violences sexuelles (Salem 2018). Comme dans le cas du recrutement forcé, le fait et la menace de violences sexuelles sont de puissants facteurs de dissuasion empêchant la fréquentation scolaire (GCPEA 2018; Sommer *et al.* 2018b; UNESCO 2011), en particulier pour les adolescentes dans des contextes où la réputation et l'aptitude au mariage sont d'une importance capitale (Landis *et al.* 2018 ; Buvinić *et al.* 2013). Il peut s'agir d'un autre facteur poussant à la hausse les taux de mariage précoce, avec son impact conséquent sur l'éducation (Perezniето *et al.* 2017). La présence d'une ou plusieurs de ces menaces signifie que la proximité des bâtiments scolaires devient un déterminant clé de la fréquentation scolaire des filles. Des études menées dans des contextes touchés par des conflits montrent que plus une fille doit parcourir de distance pour se rendre à l'école, moins elle est susceptible d'y aller, alors que la présence d'écoles dans les villages peut avoir un impact positif significatif sur la fréquentation (Sperling et Winthrop 2015; Burde et Linden 2013).

Par ailleurs, un certain nombre d'études récentes constatent que les filles sont également soumises à des niveaux accrus de VBG de la part de leur propre

communauté pendant et après un conflit armé (Read-Hamilton et Marsh 2016; Verwimp et Van Bavel 2013). Sommer *et al.* constatent que les fortes incidences de violence et la normalisation qui en résulte dans la société conduisent les hommes et les garçons à affirmer une forme de masculinité plus nocive et violente (Sommer *et al.* 2018a, 2018b; Kılınc *et al.* 2018). D'autres études ont constaté que les conflits sont associés à des niveaux accrus de violence entre partenaires intimes (VPI) (Østby 2016; Anderlini 2011). Ceci est particulièrement pertinent si l'on considère l'augmentation des niveaux de mariages précoces dans de nombreuses zones touchées par les conflits, car les filles dans les mariages précoces et forcés sont déjà plus à risque de subir des VPI (Stöckl *et al.* 2014). Lorsque ce durcissement des normes sexospécifiques existe, il s'accompagne souvent de la conviction que les filles elles-mêmes, et dans une moindre mesure leurs responsables, portent la responsabilité d'éviter ou d'atténuer le risque de violence sexuelle (Sommer *et al.* 2018a; Sommer *et al.* 2018b). Cela renforce à son tour la stigmatisation des filles victimes de VBG, ce qui les marginalise davantage (Greene *et al.* 2013; Stark *et al.* 2017).

A2.1.2 Déplacements

Le déplacement, qu'il s'agisse de personnes déplacées ou de réfugiés, a des répercussions importantes sur l'éducation des filles. Dans certaines situations, notamment dans les camps de déplacés ou de réfugiés, les filles peuvent en fait avoir un meilleur accès à l'éducation que dans leur milieu familial (Perezniето *et al.* 2017). Certaines études contredisent toutefois cette affirmation, en constatant des résultats scolaires moins bons pour les filles victimes de déplacements forcés, même dans les camps (Verwimp et Van Bavel 2013). La large fourchette d'âge des élèves dans les écoles des camps, résultat des années de scolarisation manquées par le conflit, peut agir comme une contrainte sur la fréquentation des filles, en particulier lorsque le partage de l'espace avec des garçons adolescents plus âgés ou de jeunes hommes augmente la menace perçue ou réelle de la VBG (Salem 2018). Les filles peuvent également être confrontées à des obstacles plus importants pour accéder à l'éducation lorsqu'elles vont à l'école dans des camps, comme des niveaux plus faibles de maîtrise de la langue lorsqu'elles sont scolarisées en tant que réfugiées (Alam *et al.* 2016). L'effet de marginalisation de ces facteurs est souvent intensifié par l'expérience du déplacement, les filles non accompagnées étant le groupe le plus vulnérable (Perezniето *et al.* 2017). Le risque de mariage précoce, soit comme stratégie d'adaptation économique, soit comme protection contre les violences sexuelles, est particulièrement élevé, comme l'a révélé cette étude sur les filles réfugiées syriennes (Bartels *et al.* 2018). Comme pour l'éducation, l'accès aux services pour les filles dans les camps de déplacés ou de réfugiés peut parfois être meilleur que dans leur contexte d'origine, bien que celles déplacées vers les zones urbaines aient encore des difficultés (Wharton et Uwaifo Oyelere 2011).

A2.1.3 Prises de décisions économiques dans les ménages

L'impact économique du conflit sur les décisions économiques des ménages est également un facteur clé qui influence l'éducation des filles, tant en termes de fréquentation que d'inscription. Des recherches menées dans divers contextes démontrent que dans des situations de difficultés financières accrues, les familles sont plus susceptibles de considérer l'éducation des enfants, et en particulier des filles, comme un coût d'opportunité inabordable (Akresh et De Walque 2008; Shemyakina 2006; Perezniето *et al.* 2017; Alam *et al.* 2016; Roy et Singh 2016). Dans les contextes instables et ruraux où les filles sont perçues comme étant plus exposées à la violence, le coût du transport des filles jusqu'à l'école (en bus ou en transports publics) peut devenir une charge financière trop importante (Jamal 2016). Les ménages peuvent également juger nécessaire d'engager les filles dans des travaux non rémunéré ou dans les tâches ménagères, ou, moins souvent, de compter sur elles pour des contributions financières/en nature provenant du travail des enfants (Salem 2018; Perezniето *et al.* 2017; UNESCO 2011). Les difficultés économiques sont encore un autre moteur de mariages précoces dans de nombreux contextes touchés par des conflits, où les filles sont considérées comme un fardeau financier, et où l'économie et la culture locales sont telles qu'elles ne sont pas en mesure de contribuer financièrement (Perezniето *et al.* 2017; Alam *et al.* 2016). Il existe des preuves mitigées quant à l'effet des programmes de protection sociale sur la diminution des impacts économiques du conflit, qu'il s'agisse de transferts d'argent ou de programmes d'alimentation scolaire avec des rations à emporter, liés à la fréquentation scolaire des filles (Perezniето *et al.* 2017). Il existe toutefois des inquiétudes quant aux risques de sécurité supplémentaires que cela pose dans les situations de conflit (Perezniето *et al.* 2017).

D'autres facteurs économiques contribuent également à la marginalisation des filles lors des conflits violents. Dans un examen des recherches portant sur la prise de décision économique pendant les conflits, Minoiu et Shemyakina (2014) ont constaté un biais général plus important à l'encontre des filles en période de stress économique induit par les conflits. Les filles sont plus susceptibles de supporter la charge du travail non rémunéré ou des tâches ménagères, et moins susceptibles d'être utilisées pour des travaux générateurs de revenus (Diwakar 2015; UNESCO 2011). Comme nous l'avons vu plus haut, elles sont plus susceptibles d'être mariées plus jeunes, ce qui signifie que la grossesse et la maternité sont susceptibles de survenir plus tôt (Hutchinson *et al.* 2016). Il existe également un risque accru de recours au commerce du sexe ou à la prostitution comme stratégie pour faire face aux difficultés économiques (Sommer *et al.* 2018b; Hutchinson *et al.* 2016). Les risques accrus associés au sexe transactionnel et à la prostitution, en termes de VBG (Hutchinson *et al.* 2016) et de transmission du VIH, notamment dans les cas de sexe transactionnel avec des fortes différences d'âges, et la stigmatisation qui y est associée servent à

exclure davantage les filles (Salem 2018). Il peut également y avoir une augmentation de la traite en raison de la pauvreté induite par les conflits (Salem 2018; Save the Children 2018a).

A2.1.4 Politisation de l'éducation des filles

Dans certains contextes de conflit, l'éducation des filles devient une partie explicite de l'agenda politique des acteurs armés, comme dans le cas des groupes armés motivés par l'extrémisme religieux et fortement opposés à l'éducation des filles (GCPEA 2018 ; Reyes *et al.* 2013). La crainte d'être à la fois ciblée par les groupes armés ou de contredire des autorités religieuses influentes a un impact négatif fort sur la scolarisation et l'assiduité des filles dans de telles situations (Jamal 2016). Dans d'autres cas, cependant, l'idéologie et la politisation de l'éducation des filles peuvent agir positivement sur l'éducation des filles. Ce fut le cas pendant l'insurrection maoïste au Népal, où une partie du manifeste politique du groupe consistait à améliorer l'accès des filles à l'éducation, et les mesures des progrès éducatifs des filles sont restées stables ou se sont améliorées pendant le conflit (Pivovarova et Swee 2015; Valente 2014). L'éducation des filles dans les contextes de conflit et post-conflit peut également être affectée par l'importance que lui donne les acteurs étatiques et multilatéraux internationaux, selon qu'ils la considèrent comme une priorité politiquement opportune et méritant donc d'être financée, ou non. Les projets d'éducation dans les contextes de conflits ne sont généralement pas une priorité budgétaire (GPE 2018), l'éducation des filles recevant historiquement un soutien particulièrement faible (UNESCO 2015). Les données du Timor Leste, où un programme de l'ONU visant à reconstruire les infrastructures scolaires a donné la priorité à la correction des inégalités entre les sexes, montrent des taux plus élevés d'éducation des filles après le conflit, ce qui démontre que des financements bien ciblés peuvent être un facteur d'influence positif (Justino *et al.* 2013).

A2.1.5 Offre éducative

Les résultats scolaires des filles sont également influencés par le type d'offre éducative qui leur est proposée. Au sein des systèmes éducatifs formels, des études menées dans différents contextes culturels ont révélé que la présence d'enseignantes ou d'assistantes de classe dans les écoles avait un effet favorable significatif sur l'éducation des filles (Salem 2018; Sommer *et al.* 2018b; Jamal 2016; Roy et Singh 2016). La littérature ne mentionne pas de difficultés spécifiques pour retenir le personnel enseignant féminin dans les contextes de conflit, bien que les restrictions à la mobilité des filles et les menaces de violences sexistes puissent également contraindre les enseignantes. Plus largement, certaines données limitées montrent que les écoles ayant une approche explicitement sensible au genre obtiennent de meilleurs résultats pour les filles (Plan UK 2018). Les études de Sommer *et al.* (2018b) ont révélé qu'une école perçue par la communauté locale comme étant efficacement gérée par

des figures d'autorité de confiance rendait les familles plus susceptibles d'envoyer à l'école les filles exposées à la violence sexuelle dans des contextes fragiles en RDC et en Éthiopie. Certaines études traitent également de l'offre d'éducation au-delà de la scolarité formelle dans les zones touchées par les conflits. Razzaq (2016) a constaté que les écoles communautaires et recevant des aides étaient efficaces pour améliorer l'assiduité des filles dans les zones touchées par le conflit au Pakistan. Il a été démontré que les modèles d'éducation alternatifs, tels que les écoles à domicile, les programmes de tutorat flexibles ou l'enseignement par radio, permettaient aux filles risquant d'être déscolarisées d'améliorer leur accès à l'éducation, en particulier les adolescentes soumises à de lourdes exigences de travail non rémunéré (Pereznieto *et al.* 2017).

A2.1.6 Accès à l'offre éducative

Un accès restreint aux services publics, en particulier aux soins de santé, peut également avoir un impact négatif sur l'éducation des filles, notamment des adolescentes. Les infrastructures de santé, souvent surchargées et manquant de ressources dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, sont gravement affaiblies par les conflits (Douthit 2018). Lorsque des services existent, la capacité des filles à y accéder peut être restreinte leur plus faible mobilité, en particulier lorsque le besoin de soins de santé est stigmatisé, comme c'est le cas pour la santé sexuelle et reproductive, car elles peuvent être moins libres de quitter leur domicile sans parents plus âgés (Sommer *et al.* 2018b; UNFPA 2016). Les risques sanitaires majeurs aggravés par les conflits incluent les grossesses précoces, l'accouchement étant la principale cause de décès chez les adolescentes dans les pays en développement (Salem 2018). L'accès aux soins de santé sexuelle et reproductive devient une priorité encore plus grande pendant un conflit, compte tenu de l'augmentation des taux de violences sexuelles et de viols, tout comme l'accès aux services de contraception et d'avortement, lorsqu'ils existent. Le manque d'offre et d'accès a été lié à des taux plus élevés d'avortement à risque dans les contextes affectés par les conflits (Salem 2018). Dans certains contextes, les plus grands obstacles à l'accès sont rencontrés par celles qui ont subi les violences sexuelles les plus extrêmes, comme dans le cas des personnes enlevées qui reviennent au pays (Amone-P'Olak *et al.* 2016). L'accès à des installations sanitaires et d'hygiène menstruelle constitue un autre obstacle important pour les filles lors des conflits. L'absence d'installations sanitaires sûres, propres et privées expose les filles des pays à revenu faible ou intermédiaire à des risques élevés de violences sexuelles, de maladies et de stigmatisations (Salem 2018; Sperling et Winthrop 2015). Pendant un conflit, lorsque ces risques sont déjà élevés pour les filles, le manque d'installations appropriées peut contribuer de manière significative à l'exclusion sociale (Salem 2018; Sommer *et al.* 2018b).

En outre, les filles qui ont été enlevées par des groupes armés sont aussi parfois confrontées à l'exclusion des programmes de désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) conçus spécifiquement pour les anciens enfants soldats. Dans le cas de la Sierra Leone, la participation au programme de DDR était subordonnée à la remise d'une arme, que les filles n'étaient généralement pas autorisées à conserver par les groupes armés, ce qui les empêchait d'accéder à des aides financières ou autres (Denov et Maclure 2006).

A2.1.7 Risques croisés

Jusqu'à présent, la discussion s'est centrée sur les filles en tant que groupe homogène, alors qu'en réalité, certains groupes de filles au sein de la population plus large courent un risque accru d'être limités par les facteurs mentionnés ci-dessus, comme celles issues de minorités ethniques, politiques ou régionales (telles que les populations twa sur lesquelles cette étude se concentrera en partie), ainsi que celles issues des zones rurales. Les filles handicapées sont les plus vulnérables à l'exclusion scolaire en général, un effet exacerbé pendant les conflits (Jones *et al.* 2016). Les personnes enlevées qui reviennent et les survivantes de violences sexuelles, en particulier celles dont on sait qu'elles ont contracté le VIH, sont souvent confrontées à la stigmatisation lorsqu'elles vont à l'école (Salem 2018). Les adolescentes enceintes sont très majoritairement susceptibles d'être exclues de l'école, parfois par la législation officielle de l'État, mais plus souvent par des normes sociétales informelles (Buvinić *et al.* 2013; UNESCO 2011). Certaines données montrent que les filles des ménages dirigés par des femmes peuvent également être affectées de manière disproportionnée par les contraintes induites par les conflits sur l'éducation (Shemyakina 2011).

A2.2 Réseaux sociaux et éducation

Bien qu'ils ne soient pas toujours explicitement mentionnés en ces termes, les réseaux sociaux jouent un rôle clé dans l'éducation des enfants dans toute une série de publications qui se recoupent. Le rôle central de la famille - le réseau social "central" et l'institution primaire - dans la médiation des interactions et des décisions économiques regroupant entre autres le travail, l'investissement en capital humain, le mariage, la consommation, l'éducation des enfants et l'éducation des enfants, est bien établi (Todd et Wolpin 2003; Rosenzweig et Schultz 1982; Strauss et Thomas 1995; Behrman 1988; Behrman 1997). L'absence ou la perte de réseaux sociaux essentiels - en particulier la famille nucléaire - a des effets négatifs importants sur l'éducation des enfants (Akresh et de Walque 2008; Behrman *et al.* 1980). Cependant, l'existence de réseaux sociaux de base n'est pas une condition suffisante pour atténuer les effets des conflits, car la qualité du soutien et des soins apportés par ces réseaux est également cruciale pour tout un panel de résultats pour les enfants. Des études ont documenté les coûts importants en termes d'éducation et de santé pour les enfants qui restent dans les ménages pendant que leurs parents migrent pour

travailler (voir Nobles 2013), la migration du père étant associée à des aspirations éducatives plus faibles (Nobles 2011), à une réduction des heures passées à étudier (Antman 2011) et à un nombre inférieur d'années passées dans l'enseignement (McKenzie 2005). La plupart des mécanismes proposés dans la littérature insistent sur l'intrication d'un réseau de membres du ménage qui fournissent l'éducation, les soins et les ressources économiques nécessaires au développement de l'enfant dans le ménage.

Toutefois, l'attention portée aux personnes qui s'occupent principalement des enfants et à la famille nucléaire a eu tendance à occulter le rôle que les réseaux familiaux plus larges jouent dans la prise de décision au sein du ménage. Les ménages (ou les familles) ne correspondent pas toujours au modèle simple des parents et des enfants, et encore moins dans les pays en développement. Pourtant, relativement peu d'études se sont penchées sur le rôle des autres membres adultes du ménage dans la prise de décision, et en particulier en ce qui concerne l'éducation. La littérature empirique existante suggère qu'ils jouent un rôle important. Angelucci *et al.* (2017) ont constaté que le programme PROGRESA au Mexique a augmenté la scolarisation dans le secondaire au sein des ménages qui étaient intégrés dans un réseau familial étendu, par rapport aux familles "isolées". Ils attribuent cet effet à une redistribution des ressources au sein du réseau familial étendu. De même, LaFave et Thomas (2017) constatent que les membres non co-résidents de la famille sont capables d'allouer et de partager efficacement les ressources avec les autres membres de la famille, et que ces décisions d'allocation ont un effet positif sur la santé et les résultats scolaires des enfants. Si les ménages constituent le premier port de partage des risques, les arrangements informels peuvent transcender les frontières du ménage dans l'espace occupé par la famille étendue et les réseaux de parenté. Un réseau de parents proches ou "parentèle" peut également fournir d'autres formes de soutien qui ont un effet direct ou indirect sur l'éducation des enfants, comme le crédit informel. Un autre exemple est le placement d'enfants, très répandu dans les pays pauvres, qui se fait généralement entre proches parents et qui peut avoir des effets sur les résultats scolaires des enfants. En effet, les stratégies de placement familial peuvent permettre aux enfants de fréquenter des écoles éloignées (Akresh 2004), et de surmonter la perte d'un ou des deux parents, atténuant ainsi l'impact négatif de la perte des réseaux familiaux nucléaires sur l'éducation des enfants (Akresh 2005; Evans 2004).

Les réseaux familiaux et de proche parenté sont souvent intégrés dans des réseaux sociaux plus larges, tels que des réseaux de parenté étendus, des groupes ethniques ou des sous-castes. Ces réseaux peuvent avoir toute une série de fonctions, allant du partage des risques (par exemple, Fafchamps et Lund 2003; Rosenzwerig 1989 ; Udry 1994), à la médiation pour l'accès aux marchés, à l'emploi et aux ressources ou activités économiques de manière plus générale (Munshi 2003; Fisman 2003; Meagher 2010). Les "grands" réseaux

sociaux peuvent réguler l'activité économique, sociale et politique, par l'application d'accords contractuels et de transactions qui fonctionnent grâce aux normes de confiance et de réciprocité ancrées dans ces réseaux (Ferrara 2003 ; Sanchez de la Sierra à paraître; Meagher 2010). Étant donné qu'ils conditionnent l'accès aux ressources et à une série d'activités économiques, politiques et sociales, la structure et les caractéristiques des réseaux sociaux peuvent avoir une influence sur une série de résultats au niveau individuel, que la littérature empirique a commencé à explorer. Il a été démontré que les sociétés à lignage segmentaire, par exemple, ont des niveaux particulièrement élevés de confiance intra-groupe, ce qui facilite les transactions "internes" (Moscona *et al.* 2017). En étudiant les systèmes de parenté matrilineaires en RDC, Lowes (2018) souligne que les enfants des familles matrilineaires sont en meilleure santé et mieux éduqués, et que les femmes subissent moins de violences domestiques. Cela aura des implications pour notre étude de la différence entre les systèmes de lignage Twa et Bantou, une question sur laquelle nous revenons plus loin dans l'article.

A2.3 Réseaux sociaux et conflits violents

La littérature en sciences sociales sur les conflits violents se concentre de plus en plus sur le rôle central que les réseaux sociaux jouent dans une série de "processus sociaux de la guerre civile" (Wood 2008),²⁴ et sur leur importance pour comprendre la relation entre les institutions et les acteurs militaires et civils dans des contextes de violence prolongée. Le rôle que les réseaux sociaux jouent dans la structuration de la mobilisation violente ou de l'action collective violente, et la manière dont les insurrections ou d'autres organisations engagées dans la violence collective "s'approprient"²⁵ les réseaux sociaux existants, sont bien établis et font l'objet de recherches (Gould 1991, 1993, 1995 ; Petersen 2001; Scacco 2009; Staniland 2012, 2015; McDoom 2013). La littérature sur les organisations armées (des gangs aux armées nationales) a également analysé la façon dont les réseaux sociaux sous-tendent les mécanismes par lesquels ces organisations contrôlent leurs membres, qui regroupent des rituels d'entrée, des systèmes de hiérarchies internes, des codes de conduite, diverses formes de sanctions et de punitions, ainsi que des mécanismes de lien de groupe et de pression par les pairs qui s'étendent aux communautés dans lesquelles les membres sont intégrés (Gabriel et Savage 1979; Gutiérrez Sanin 2008; Kenny 2008; Rush 1999, 2001). En outre, la base sociale des organisations armées peut avoir des origines historiques anciennes, qui sont essentielles pour comprendre le contrôle que les acteurs armés exercent sur les sociétés locales

²⁴ Elizabeth Jean Wood définit ces processus sociaux de la guerre civile comme "la transformation des acteurs sociaux, des structures, des normes et des pratiques" (Wood 2008: 540).

²⁵ Cette expression est utilisée par (Mc Adam, Tarrow and Tilly 2001 p.115), et également citée dans (Staniland 2012: 149).

et les réseaux sociaux dans les contextes de conflit. Suzette Heald (2006, 2007) montre que les "bandits" ruraux étaient profondément ancrés dans le tissu même des sociétés rurales tanzaniennes, par le biais de réseaux de familles qui conféraient une forme de "tentacule" à ces organisations (Heald 2007 p.6). De telles configurations sont également répandues dans les provinces orientales de la RDC, où les acteurs armés - des groupes rebelles à grande échelle aux petites milices d'autodéfense - sont ancrés depuis longtemps dans les sociétés rurales, souvent depuis les années 1960 ou avant (Verhaegen 1969; Stearns et Botiveau 2013). Les formes de contrôle que les organisations armées exercent sur leurs membres et leurs communautés doivent donc être comprises comme faisant partie de leur insertion plus large dans les sociétés dans lesquelles elles évoluent, qui résulte d'une part de leurs généalogies institutionnelles et de leurs bases sociales, mais aussi d'autre part des rôles multiformes qu'elles finissent par jouer au sein de ces sociétés.

En effet, si la coercition et la violence sont une caractéristique centrale de leurs modes de contrôle sur les populations, l'accent mis sur la coercition et la violence qui a dominé les représentations des organisations violentes tend à obscurcir le large éventail de rôles qu'elles peuvent jouer, ainsi que l'"adaptation" générale des populations civiles à leur présence. Comme l'a fait valoir Verweijen (2013), les civils ont tendance à s'adapter à la présence de ces organisations, soit stratégiquement, soit par obligation. Ces processus d'adaptation et d'ajustement sont nombreux et divers. Ils peuvent être considérés comme les manifestations sociales de l'adaptation aux nouvelles économies politiques de protection qui émergent en période de grande insécurité, et aux "politiques de protection" complexes qui en découlent (Raeymaekers et Vlassenroot 2004; Raeymaekers 2010; Pratten 2008). En effet, à l'instar des acteurs commerciaux qui s'adaptent stratégiquement à la nécessité d'obtenir une protection "privée" de la part des acteurs armés dans des contextes d'insécurité accrue, les civils recherchent souvent la protection des acteurs armés. Cela peut prendre des manifestations sociales particulières, telles que des femmes qui épousent des membres de groupes armés dans l'intention d'obtenir une protection (Morvan 2005), ou des civils qui développent stratégiquement des liens sociaux avec des acteurs armés pour obtenir divers types d'avantages matériels, financiers, politiques ou autres (Verweijen 2013). Devenir un membre actif de ces organisations peut également être un aspect essentiel de ces adaptations, car cela peut conditionner l'accès à une protection à la fois individuelle et collective (pour le ménage ou la communauté).

Ainsi, dans les contextes militarisés, le fait de développer ou d'appartenir à des réseaux avec des acteurs armés, qu'il s'agisse de factions armées nationales ou non étatiques, conditionne l'accès à une série de biens matériels et immatériels, en particulier la protection, la justice, les droits de propriété et l'accès au marché. Ce qui est particulièrement intéressant pour notre étude, c'est que "l'activation"

des relations existantes avec les acteurs armés, ou le développement de nouvelles relations, peut devenir un moyen essentiel pour les ménages d'obtenir une protection et d'accéder aux ressources, et ainsi conditionner leur niveau d'exposition à la violence et leur capacité à envoyer les enfants à l'école. Cette relation n'est toutefois pas linéaire. En effet, le fait d'avoir des liens sociaux existants avec des acteurs armés ou de les développer peut entraîner une plus grande exposition à la violence de potentielles représailles, ainsi qu'une exposition à la mobilisation violente et aux formes d'exploitation du travail qui prospèrent souvent dans les contextes militarisés.

Il n'existe, à notre connaissance, aucune littérature qui ait directement lié le conflit et l'éducation à travers le prisme des réseaux sociaux, et qui ait relié les deux corpus de littérature que nous avons examinés. C'est ce qui motive la présente étude.

Annexe 3

A3 Méthodologie des recherches

A3.1 Méthodologie de l'étude qualitative

La composante qualitative de cette étude est basée sur une recherche de fond et un travail de terrain réalisés dans la province du Tanganyika et dans la province de l'Ituri. La recherche de fond, réalisée par Cyril Brandt et Gauthier Marchais, s'est concentrée sur l'analyse bibliographique - papier et numérique - des recherches portant sur le conflit Twa-Bantu des années 2010, l'histoire de l'organisation sociale et politique au Tanganyika, le secteur de l'éducation au Tanganyika, et l'histoire des populations Twa dans la province et en RDC.

Le travail de terrain a été réalisé en deux phases en 2019. En mars 2019, Eustache Kuliumbwa et Gauthier Marchais ont réalisé une série d'entretiens préliminaires à Kalemie, Tabacongo et dans les zones autour des villes, afin de façonner le questionnaire qualitatif, et d'orienter la recherche. La deuxième phase a été réalisée par Eustache Kuliumbwa et Olga Kithumbu, et a duré deux mois (avril et mai 2019), et a consisté en un travail de terrain et des entretiens réalisés dans les territoires de Kalemie, Kongolo et Nyunzu, dans la province du Tanganyika. Dans les territoires de Kalemie et Kongolo, le travail de terrain s'est concentré autour des zones de mise en œuvre du programme REALISE, afin de comprendre le contexte dans lequel le programme opère. Deux autres semaines d'entretiens ont eu lieu dans le territoire de Nyunzu, car bien que le programme REALISE ne soit pas mis en œuvre sur ce territoire, celui-ci a été l'un des plus touchés par la rébellion Twa, et une série d'acteurs clés impliqués dans le conflit violent qui a affecté Kalemie sont basés à Nyunzu. Une troisième phase de recherche sur le terrain, du 26 mai au 15 juin 2019, a été menée par Eustache Kuliumbwa et Olga Kithumbu dans les territoires de Djugu et Irumu dans la province de l'Ituri. Cette phase de recherche sur le terrain s'est concentrée sur les écoles REALISE.

Au total, 104 entretiens ont été réalisés (74 au Tanganyika et 30 en Ituri). Le travail de terrain a consisté principalement en des entretiens réalisés avec des informateurs clés, choisis pour leur connaissance spécialisée des sujets de l'étude: Autorités civiles et militaires, spécialistes de l'éducation - tant des écoles publiques que confessionnelles- parents d'élèves et écoliers. La liste complète des entretiens peut être fournie sur demande, après anonymisation. La majorité des entretiens étaient des entretiens individuels, semi-structurés, guidés par le questionnaire qualitatif disponible en Annexe 3B.

Un petit nombre de groupes de discussion a également été réalisé. Les entretiens ont porté sur les thèmes suivants:

- L'organisation et la mise en œuvre du programme REALISE;
- L'histoire du conflit violent, y compris: l'organisation des acteurs violents, la propagation de la violence, les tactiques de mobilisation;
- L'organisation et la structure des groupes de parenté et des systèmes de lignage;
- L'effet du conflit violent sur les écoles - les écoles REALISE et non-REALISE;
- L'effet de la dynamique du conflit sur les ménages - de l'expérience directe de la violence à la mobilisation des membres du ménage;
- L'effet spécifique du conflit violent sur la capacité financière des ménages à envoyer leurs enfants à l'école;
- Le rôle des réseaux sociaux et des relations dans la sécurité ou l'exposition à la violence;
- L'effet et la perception des différentes composantes du projet REALISE, par les ménages, les enseignants et les exécutants;
- Le bien-être socio-émotionnel des enfants et des parents.

Après la collecte des données, les entretiens ont été traduits et transcrits, puis saisis dans le logiciel d'analyse qualitative des données QDA. Les citations directes ont été traduites par Cyril Brandt et Gauthier Marchais. Notre analyse des données est basée sur un codage focalisé et ouvert. En ce qui concerne le codage focalisé, nous avons suivi l'idée de "concepts sensibilisants" (Bowen 2006), ce qui signifie que le processus d'analyse et de codage a été guidé par la théorie et les hypothèses.

A3.1.1 Limitations

L'un des principaux défis de la recherche sur les populations twa du Tanganyika a été le préjugé répandu à l'encontre des populations twa, qui prévaut à tous les niveaux de la société, du discours officiel et académique à la vie quotidienne des populations non twa. Ces préjugés tournent autour d'une série d'idées préconçues et souvent essentialistes sur les Twa, souvent très désobligeantes et empreintes de préjugés: que les Twa sont intrinsèquement paresseux, qu'on ne peut pas leur faire confiance, qu'ils sont réticents à tout type d'effort ou de travail, qu'ils sont naturellement enclins à voler, qu'ils ont un comportement irrationnel, qu'ils sont intellectuellement limités - entre autres. Ces discours de préjugés ont une longue généalogie, puisqu'ils découlent en partie des discours sur l'ethnicité développés pendant l'ère coloniale et consacrés comme discours officiel par l'Etat congolais dans l'ère post-coloniale, mais aussi des discours développés

par les populations bantoues majoritaires et les autorités politiques - en particulier autour de l'ordre politique coutumier prévalant dans la région. Ces discours sont à la fois les manifestations et un mécanisme clé de la marginalisation des Twa. Au cours de la recherche et du travail de terrain, nous les avons retrouvés dans toutes les sphères: des documents officiels produits sur les populations twa aux universités de la province du Tanganyika, en passant par les acteurs de l'éducation et les remarques et discours quotidiens sur les Twa. De manière surprenante, ils étaient également présents dans les discours des acteurs twa interrogés lors du travail de terrain, ce qui témoigne de la profondeur et de l'étendue de leur emprise dans la psyché collective et le discours populaire. Elles étaient particulièrement présentes, nous l'avons remarqué, au sujet de l'éducation (développée dans l'analyse): par exemple, l'idée selon laquelle, bien qu'on leur ait offert la gratuité des frais de scolarité, les Twa auraient refusé et méprisé l'éducation, et seraient donc responsables de leur exclusion du système éducatif, est extrêmement répandue dans la province.

Par conséquent, au cours de la phase de collecte des données et de la phase d'analyse, l'équipe de recherche a cherché à "travailler et à lire malgré" ces discours, en utilisant une praxis de recherche similaire à celles utilisées pour lire à travers les discours préjudiciables dans les archives coloniales (Roque et Wagner 2012).

A3.2 Méthode d'échantillonnage pour l'étude quantitative

Nous avons collecté les données quantitatives primaires sur un échantillon de filles et de garçons et leurs ménages sur les territoires de Kongolo et de Kalemie dans la province du Tanganyika. Le questionnaire quantitatif complet est disponible en annexe 3.C. Notre échantillon comprend 60 villages, 31 à Kongolo et 29 à Kalemie. Dans chaque village, nous avons échantillonné une moyenne de 22 ménages, pour atteindre un total de 1 324 ménages. Dans chaque ménage, nous avons échantillonné un enfant (un garçon ou une fille) âgé(e) de 9 à 13 ans.

Cette tranche d'âge a été sélectionnée conformément aux données probantes selon lesquelles le passage d'une classe à l'autre avec l'âge est rarement suivi en RDC (rapport FORCIER Baseline REALISE, 2018). En outre, l'échantillonnage des enfants de plus de 11 ans (6^e année), nous donne un échantillon de ceux qui ont décidé de ne pas aller à l'école secondaire pour remplir d'autres engagements ménages (comme les corvées, le travail à l'extérieur du ménage pour le revenu) et d'autres rôles sociétaux (mariage et maternité). L'échantillon comprend à la fois des filles et des garçons afin de pouvoir effectuer des comparaisons.

L'échantillon a été conçu avec deux objectifs principaux. Le premier était de cibler les villages où les écoles REALISE étaient présentes (villages REALISE).

Le second objectif était de cibler les villages au sein de l'ensemble des villages REALISE où la présence de la population Twa était la plus importante. L'échantillon n'est donc pas représentatif de la province du Tanganyika.

La figure A3.1 et la figure A3.2 montrent la distribution géographique des ménages dans lesquels nous avons enquêté à Kalemie et Kongolo respectivement. Les points jaunes représentent les ménages Twa. Comme on peut le constater, ils sont plus souvent situés loin des centres principaux. De plus, à Kalemie, certains ménages sont séparés des ménages non-twa et n'apparaissent que dans des grappes de ménages Twa.

**Figure A3.1 Ménages sujets de l'enquête à
Kalemie**

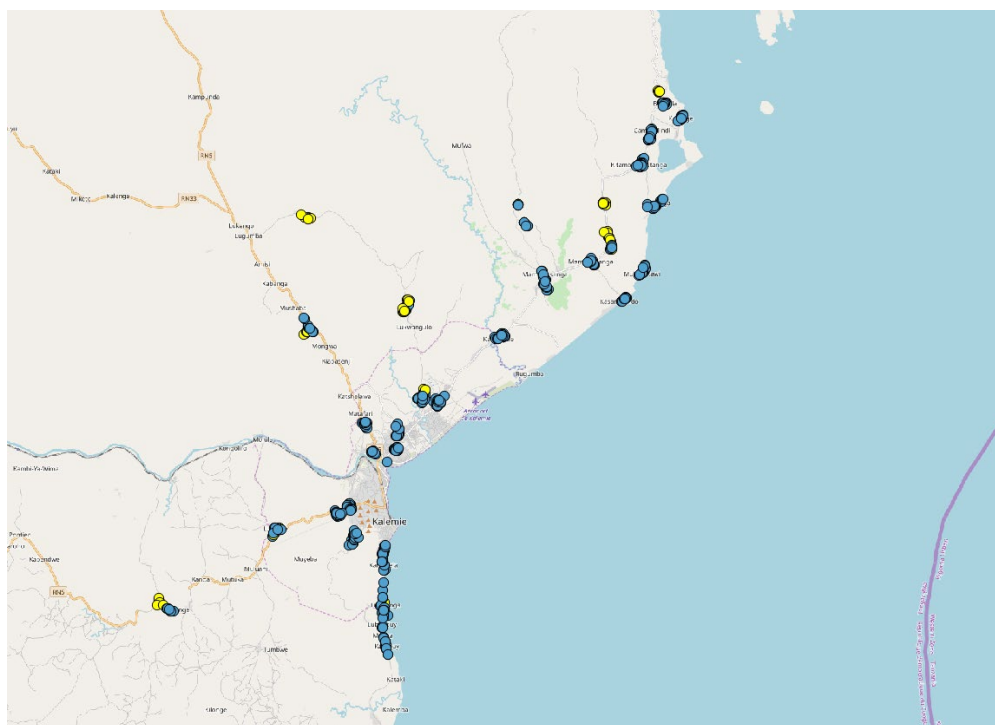
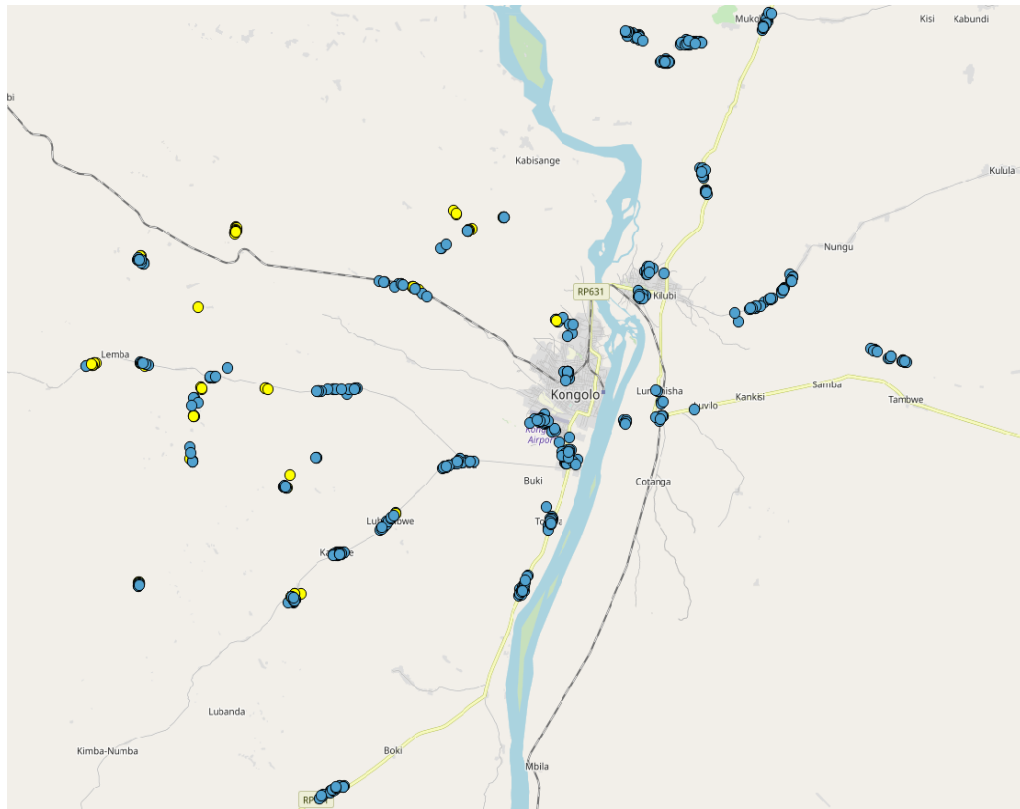


Figure A3.2 Ménages sujets de l'enquête à Kongolo



Nous avons identifié 51 écoles dans 34 villages (21 à Kongolo et 13 à Kalemie) où REALISE est mis en œuvre. Avec le soutien de l'équipe de Marakuja, en particulier Issa Kiemtoré et Paulin Bazuzi, ainsi que de l'équipe REALISE de World Vision au Tanganyika (en particulier Gerard Kajeje), nous avons pu regrouper ces 34 villages en 3 catégories principales: i) villages sans présence de Twa, ii) villages avec présence de Twa dans le village, iii) villages sans présence de Twa dans le village mais avec des populations Twa résidant dans un rayon de 15-20 km du village. Nous avons stratifié chacune de ces catégories de villages en zones rurales et urbaines et dans les deux territoires de Kongolo et Kalemie. Comme nous avons l'intention de maximiser le nombre de ménages Twa dans notre échantillon, lorsque les villages REALISE remplissaient les conditions (ii) et (iii), tous les villages ont été inclus dans notre échantillon. Cependant, lorsque les villages REALISE n'avaient pas de présence Twa, nous avons sélectionné au hasard 50% des villages pour notre échantillon. Dans ces 26 villages REALISE, nous avons ciblé un total de 572 ménages.

Ensuite, nous avons également ciblé 34 autres villages non-REALISE. Pour sélectionner ces villages, nous avons procédé comme suit. En partant des villages REALISE avec une présence Twa ou avec des populations Twa résidant dans un rayon de 15-20 km, nous avons sélectionné de manière aléatoire 26

villages répartis de manière approximativement égale autour des 12 villages REALISE avec une présence Twa; et 8 villages répartis de manière approximativement égale autour des 6 villages REALISE avec une communauté Twa résidant dans le rayon donné. Ainsi, dans ces 34 villages supplémentaires non REALISE, nous avons ciblé 748 ménages.

Le tableau A3.1 résume le nombre de villages ciblés dans les différentes strates.

Dans chaque village, nous avons ensuite sélectionné un échantillon aléatoire de ménages. Un ménage était considéré comme éligible s'il comptait au moins une fille ou un garçon âgé(e) de 9 à 13 ans. Comme nous ne disposions pas d'un recensement des ménages pour chaque village, les enquêteurs ont obtenu la liste des ménages éligibles dans chaque village auprès du chef de village lorsque le village était petit (moins de 200 ménages). A partir de cette liste, ils ont sélectionné de manière aléatoire le nombre de ménages ciblés. Notre objectif était d'avoir autant de ménages twa que de ménages non twa dans l'échantillon (une répartition 50-50 dans la mesure du possible). L'échantillon a également été stratifié par sexe au sein des ménages Twa et des ménages non Twa. Sur les 22 ménages, nous avons ciblé 50% de filles et 50% de garçons dans les ménages Twa et non Twa. Si le village était grand (plus de 200 ménages), les enquêteurs ont dressé la liste de tous les quartiers du village et ont sélectionné le quartier où se trouvaient le plus de ménages Twa éligibles. S'il n'y avait pas de ménages Twa éligibles dans ce village, le quartier le plus proche de l'école REALISE était sélectionné. Dans ce quartier, la liste et la sélection aléatoire des ménages ont été effectuées comme décrit ci-dessus.

Dans les villages où le nombre de ménages Twa éligibles identifiés était soit de 0, soit inférieur ou égal à 11, le nombre de ménages échantillonnés dans le village est resté égal à 22. Tous les ménages Twa éligibles ont été sélectionnés et un nombre supérieur de ménages non Twa éligibles a été inclus pour atteindre les 22 ménages sélectionnés.

Dans chaque village, des "spécialistes" ont également été sélectionnés pour le questionnaire destiné aux spécialistes. Il s'agissait généralement de spécialistes de l'éducation (tels que le directeur de l'école ou un ou plusieurs enseignants) et de spécialistes de l'histoire du village (tels que le chef du village ou d'autres "notables" locaux).

Table A3.1 Cadre d'échantillonnage – sélection des villages

			Echantillon			
			Nb. De villages REALISE	Nb. De villages REALISE ciblés	Nb. De villages non REALISE ciblés	Total
Kalemie	Rural	Twa	3	3	13	16
		Non-Twa				
		Twa dans le périmètre	4	4	4	8
	Urbain	Twa				
		Non-Twa	5	2	0	2
		Twa dans le périmètre	1	1	2	3
Kongolo	Rural	Twa	9	9	13	22
		Non-Twa	10	5	0	5
		Twa dans le périmètre				
	Urbain	Twa				
		Non-Twa	1	1	0	1
		Twa dans le périmètre	1	1	2	3
Tanganyika		Total	34	26	34	60

L'échantillon final comprend 26 villages REALISE et 34 villages non-REALISE. L'échantillon inclut un total de 1 324 ménages, 566 dans des villages REALISE et 758 dans des villages non-REALISE. Parmi ces 1 324 ménages, 197 sont

Twa et 1 wha 127 sont non-Twa. Les ménages Twa représentent donc 14% de notre échantillon.

Il y a 34 villages où la présence des Twa est de zéro. L'échantillon inclut 631 garçons et 693 filles âgés de 9 à 13 ans.

Le tableau A3.2 et le tableau A3.3 montrent la distribution de notre échantillon d'enfants par genre, ethnie et âge. Nous sommes parvenus à une répartition proche de 50-50 entre les genres, avec un peu plus de filles (4 points de pourcentage en plus).

Tableau A3.2 Distribution des enfants selon l'ethnie et le genre

Genre de l'enfant de l'échantillon	Ménages Non-Twa	Ménages Twa	Total
Masculin (%)	47,6	48,2	47,7
Féminin (%)	52,4	51,8	52,3
Total N	1 127	197	1 324

Nous sommes également parvenus à une distribution presque équilibrée des enfants selon leur âge, avec une proportion légèrement plus faible d'enfants de 11 ans pour les filles comme pour les garçons.

Tableau A3.3 Distribution des enfants selon l'âge

Age de l'enfant de l'échantillon	Garçons (%)	Filles (%)
9	23,9	21,6
10	19,3	19,6
11	15,1	15,3
12	22,0	21,9
13	19,7	21,5
Total N	631	693

Annexe 4

A4 Analyse quantitative

Tableau A4.1 Résultats de la régression des effets de la violence sur la situation professionnelle de l'enfant

	(1) L'enfant travaille	(2) L'enfant travaille	(3) L'enfant travaille
Le ménage a déjà vécu une attaque violente depuis 1990	-0,060** (0,028)		
Le ménage a vécu une attaque violente depuis la naissance de l'enfant		-0,000 (0,029)	
Le ménage a vécu une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans			-0,023 (0,029)
Age de l'enfant de l'échantillon	0,033*** (0,007)	0,033*** (0,007)	0,033*** (0,007)
L'enfant de l'échantillon est une fille	0,078*** (0,022)	0,079*** (0,022)	0,079*** (0,022)
Nombre de membre du ménage	-0,006 (0,005)	-0,007 (0,005)	-0,007 (0,005)
Langue principale: Swahili	-0,102*** (0,036)	-0,106*** (0,036)	-0,107*** (0,036)
Langue principale: langue du Sud Kivu	-0,095 (0,119)	-0,109 (0,118)	-0,108 (0,118)
Le chef du ménage est Twa	0,003 (0,047)	0,001 (0,047)	0,000 (0,047)
Indice d'actifs	0,005 (0,008)	0,005 (0,008)	0,005 (0,008)
Revenu moyen mensuel du ménage au cours des 12 derniers mois (en milliers de CDF)	-0,000** (0,000)	-0,000** (0,000)	-0,000** (0,000)
Nombre de parcelles de terre possédées	-0,009 (0,010)	-0,009 (0,010)	-0,009 (0,010)
Constante	0,034 (0,086)	0,007 (0,086)	0,014 (0,086)

Effets fixes village	Oui	Oui	Oui
Observations	1324	1324	1324
Valeur quadratique R	0,206	0,203	0,203

Tableau A4.1 notes

Note: Ce tableau montre les effets du conflit sur la probabilité que l'enfant travaille, estimés par régression MCO. La colonne 1 examine l'effet du conflit depuis 1990, la colonne 2 examine le conflit depuis la naissance de l'enfant, la colonne 3 examine le conflit depuis que l'enfant a 6 ans. Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. *, **, *** indiquent une significativité à 10, 5, et 1% respectivement.

Le tableau A4.2 présente la ventilation détaillée des dépenses scolaires pour l'année académique 2018-19, telles que déclarées par les ménages.

L'échantillon est constitué d'enfants actuellement scolarisés. Les chiffres sont rapportés en CDF et en dollars américains.

Le tableau A4.3 présente les résultats de la régression MCO étudiant les effets du statut économique sur la scolarisation et le statut professionnel de l'enfant. Les variables de substitution utilisées pour le statut économique sont: l'indice d'actifs, le revenu mensuel du ménage et le nombre de parcelles de terre appartenant au ménage. L'indice d'actifs est positivement corrélé avec la scolarisation et augmente d'un point de pourcentage la probabilité que l'enfant soit scolarisé. Il augmente également la probabilité que l'enfant reste à l'école plutôt que d'abandonner l'école de 1,4 point de pourcentage. Il n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le statut professionnel de l'enfant. Le revenu est corrélé négativement avec la situation professionnelle de l'enfant, ce qui implique que l'enfant est moins susceptible de travailler lorsque le revenu augmente. Cependant, l'ampleur de l'effet est très faible pour en extraire une quelconque interprétation significative. La propriété foncière augmente également la probabilité que l'enfant reste à l'école au lieu d'abandonner ses études de 1,3 point de pourcentage.

Tableau A4.2 Moyenne des dépenses liées à la scolarité pour 2018–19

Variable	(1) Moyenne CDF	(2) Moyenne \$US
Dépenses pour l'uniforme scolaire en 2019	6959,58	4,18
Dépenses pour les livres et la papeterie en 2019	4209,11	2,53
Dépenses pour les transports vers et depuis l'école en 2019	0,46	0,00
Dépenses pour les primes aux enseignants en 2019	10893,76	6,54
Dépenses pour les repas à l'école en 2019	46,53	0,03
Dépenses pour l'entretien de l'école en 2019	233,30	0,14
Dépenses pour les cours de soutiens scolaires en 2019	6,93	0,00
Dépenses pour les frais d'examens scolaires en 2019	1299,47	0,78
Dépenses pour le Minerval en 2019	5454,37	3,27
Dépenses pour les frais d'opération en 2019	67,66	0,04
Dépenses pour l'assurance des élèves en 2019	133,83	0,08
Dépenses pour la promotion de l'école en 2019	120,15	0,07
Dépenses pour les coûts d'inspection en 2019	352,76	0,21
Dépenses pour d'autres coûts liés à la scolarité en 2019	1685,86	1,01
Total des dépenses liées à la scolarité en 2019	31463,78	18,88
N	1096	1096

Notes: Le tableau présente les dépenses scolaires pour tous les enfants actuellement inscrits, c'est-à-dire 1 096 sur 1 324. La colonne 1 rapporte la dépense moyenne en CDF. La colonne 2 rapporte la dépense moyenne en dollars US, où 1 CDF = 0,0006 \$US. Les dépenses sont rapportées pour l'année scolaire 2018-2019.

Tableau A4.3 Résultats de la régression des effets de la situation économique sur la scolarisation et le travail

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(2) L'enfant est actuellement scolarisé (vs l'enfant a abandonné l'école)	(3) L'enfant travaille
Indice d'actifs	0,010*** (0,003)	0,014*** (0,004)	0,005 (0,008)
Revenu mensuel moyen du ménage au cours des 12 derniers mois (en milliers de CDF)	0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000** (0,000)
Nombre de parcelles de terre possédées	0,005 (0,005)	0,013*** (0,005)	-0,009 (0,010)
Le ménage a vécu des attaques violentes depuis que l'enfant a 6 ans	-0,028* (0,017)	0,014 (0,024)	-0,023 (0,029)
Age de l'enfant de l'échantillon	0,011** (0,004)	-0,004 (0,005)	0,033*** (0,007)
L'enfant de l'échantillon est une fille	-0,019 (0,013)	-0,020 (0,018)	0,079*** (0,022)
Nombre de membres du ménage	0,003 (0,002)	0,007** (0,003)	-0,007 (0,005)
Langue principale: Swahili	0,082*** (0,022)	-0,023 (0,022)	-0,107*** (0,036)
Langue principale: langue du Sud-Kivu	0,107* (0,056)	0,008 (0,046)	-0,108 (0,118)
Origine ethnique du chef de famille: pygmée	-0,195*** (0,042)	-0,172*** (0,064)	0,000 (0,047)
Constante	0,761*** (0,054)	0,894*** (0,056)	0,014 (0,086)
Effets fixes liées au village	Oui	Oui	Oui
Observations	1324	1224	1324
Valeur quadratique R	0,266	0,176	0,203

Notes: Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. Effet fixe lié au village utilisé. La variable dépendante de la colonne 1 est si l'enfant a déjà été scolarisé, c'est-à-dire s'il est actuellement scolarisé et s'il a abandonné l'école à l'inverse de s'il n'a jamais été scolarisé. La variable dépendante de la colonne 2 est si l'enfant est actuellement inscrit à l'école ou s'il a abandonné ses études. La variable dépendante de la colonne 3 est si l'enfant travaille ou non. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

Le tableau A4.4 présente les résultats d'une régression visant à étudier les effets des variables de réseau sur la scolarisation et le statut professionnel de l'enfant. Les variables de réseau utilisées sont les suivantes: nombre de parents non co-résidents, nombre de membres du ménage, nombre de figures d'autorité connues du ménage, nombre de groupes villageois dont le ménage est membre. Alors que les parents non co-résidents n'ont aucun effet sur les résultats qui nous intéressent, les membres du ménage augmentent la probabilité qu'un enfant soit scolarisé au lieu d'abandonner ses études de 0,6 point de pourcentage (un effet très faible) et diminuent la probabilité qu'un enfant travaille de 0,8 point de pourcentage (également un effet très faible). Le fait de connaître une figure d'autorité est significativement corrélé à la scolarisation d'un enfant, augmentant la probabilité de 1,5 point de pourcentage. L'appartenance à des groupes villageois augmente également la probabilité que l'enfant soit scolarisé de 3 points de pourcentage.

Tableau A4.4 Résultats de la régression des effets du réseau sur la scolarisation et le travail

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(2) L'enfant est actuellement scolarisé (vs a abandonné l'école)	(3) L'enfant travaille
Nombre de parents non co-résidents	0,001 (0,002)	0,002 (0,002)	0,002 (0,003)
Nombre de membres du ménage	0,003 (0,002)	0,006** (0,003)	-0,008 (0,005)
Nombre de figures d'autorité connues du ménage	0,014* (0,008)	-0,005 (0,013)	0,000 (0,022)
Nombre de groupes du village dont le ménage est membre	0,028*** (0,009)	0,011 (0,010)	0,015 (0,018)
Système de parenté patrilinéaire	0,028 (0,029)	-0,032 (0,026)	-0,044 (0,038)
Le ménage fait partie de la lignée Mwami	-0,017 (0,019)	0,051** (0,023)	0,011 (0,037)
Le ménage fait partie de la lignée du chef de groupement	0,009 (0,019)	-0,025 (0,025)	0,022 (0,037)
Le ménage fait partie de la lignée du chef de village	-0,001 (0,017)	0,010 (0,022)	0,022 (0,027)

Tableau A4.4 (suite)

VARIABLES	L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	L'enfant est actuellement scolarisé (vs a abandonné l'école)	L'enfant travaille
Age de l'enfant de l'échantillon	0,011** (0,004)	-0,004 (0,005)	0,032*** (0,007)
L'enfant de l'échantillon est une fille	-0,017 (0,014)	-0,022 (0,018)	0,079*** (0,022)
Langue principale: Swahili	0,084*** (0,022)	-0,022 (0,022)	-0,108*** (0,036)
Langue principale: langue du Sud Kivu	0,105* (0,055)	0,009 (0,047)	-0,111 (0,120)
Origine ethnique du chef de ménage: pygmée	-0,188*** (0,043)	-0,177*** (0,064)	-0,004 (0,047)
Indice d'actifs	0,009*** (0,003)	0,015*** (0,004)	0,005 (0,008)
Revenu mensuel moyen du ménage au cours des 12 derniers mois (milliers de CDF)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000** (0,000)
Nombre de parcelles de terre possédées	0,003 (0,005)	0,012** (0,005)	-0,011 (0,010)
Le ménage a vécu des attaques violentes depuis que l'enfant a 6 ans	-0,026 (0,017)	0,012 (0,024)	-0,023 (0,030)
Constante	0,696*** (0,058)	0,908*** (0,062)	0,028 (0,093)
Effets fixes village	Oui	Oui	Oui
Observations	1324	1224	1324
Valeur quadratique R	0,273	0,182	0,206

Notes: Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. Effet fixe lié au village utilisé. La variable dépendante de la colonne 1 est si l'enfant a déjà été scolarisé, c'est-à-dire s'il est actuellement scolarisé et s'il a abandonné l'école, à l'opposé de n'a jamais été scolarisé. La variable dépendante de la colonne 2 est si l'enfant est actuellement inscrit à l'école à l'opposé de s'il a abandonné ses études. La variable dépendante de la colonne 3 est si l'enfant travaille à l'opposé de si l'enfant ne travaille pas. *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Tableau A4.5 Actifs, figure d'autorité et scolarisation/travail

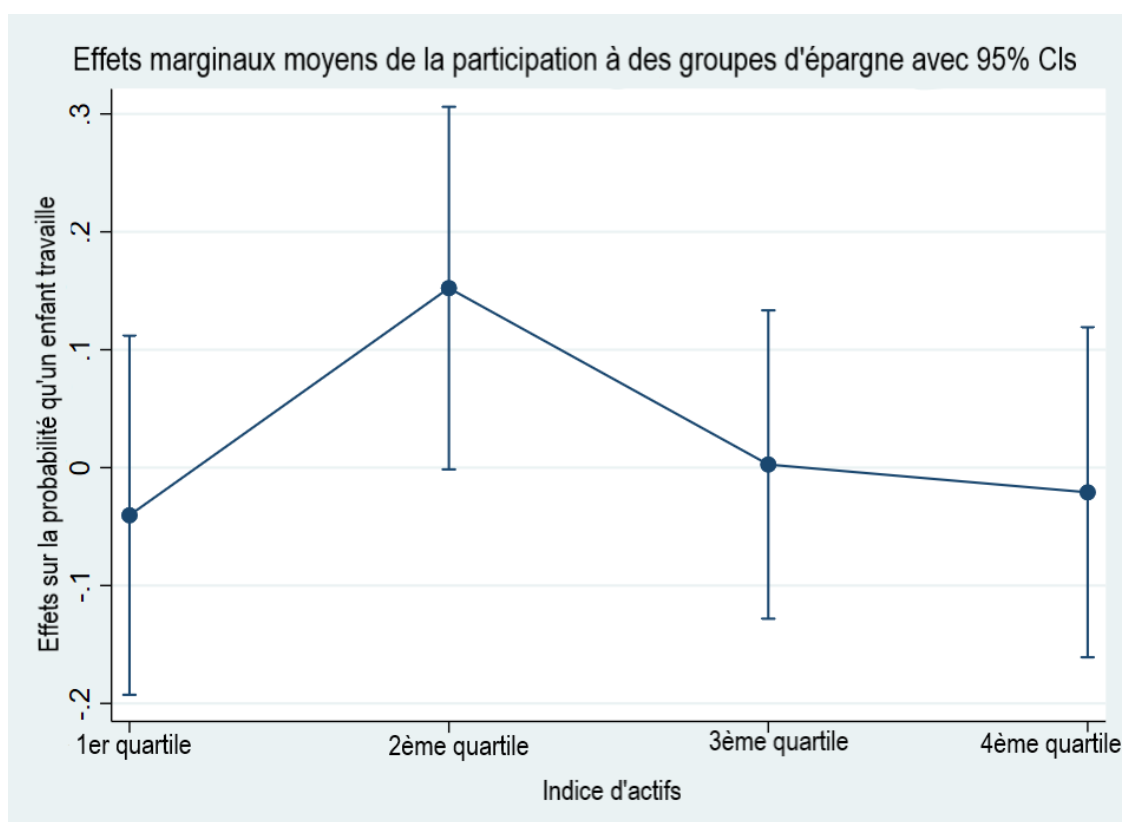
Connaitre des figures d'autorité	Indice d'actifs				Total
	1er quartile	2nd quartile	3ème quartile	4ème quartile	
<i>Proportion d'enfants jamais scolarisés</i>					
Aucun	18%	7%	7%	2%	9%
Au moins un	4%	5%	2%	0%	3%
<i>Proportion d'enfant ayant abandonné l'école</i>					
Aucun	14%	11%	7%	7%	10%
Au moins un	13%	7%	8%	7%	9%
<i>Proportion d'enfants actuellement scolarisés</i>					
Aucun	68%	82%	86%	91%	81%
Au moins un	83%	88%	90%	93%	89%
<i>Proportion d'enfants qui travaillent</i>					
Aucun	25%	22%	29%	26%	25%
Au moins un	26%	26%	24%	21%	24%

Tableau A4.6 Actifs, groupes d'épargne et scolarisation/travail

Faire partie d'un groupe d'épargne	Indice d'actifs				Total
	1er quartile	2nd quartile	3ème quartile	4ème quartile	
<i>Proportion d'enfants jamais scolarisés</i>					
Non	17%	7%	6%	2%	8%
Oui	0%	3%	2%	0%	1%
<i>Proportion d'enfant ayant abandonné l'école</i>					
Non	15%	11%	9%	8%	11%
Oui	0%	3%	2%	2%	2%
<i>Proportion d'enfants actuellement scolarisés</i>					
Non	67%	82%	85%	91%	81%
Oui	100%	94%	96%	98%	97%
<i>Proportion d'enfants qui travaillent</i>					
Non	26%	22%	28%	23%	25%
Oui	15%	35%	28%	30%	27%

La figure A4.1 présente graphiquement l'effet de l'appartenance à un groupe d'épargne sur la probabilité que les enfants travaillent. La régression estimée contrôle les caractéristiques du ménage et de l'individu, ainsi que les effets fixes village. Pour chaque quartile de l'indice d'actifs, l'intervalle de confiance à 95% comprend 0, ce qui implique qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de l'appartenance à un groupe d'épargne sur la probabilité que l'enfant travaille.

Figure A4.1 Résultats de la régression de la participation à des groupes d'épargne sur la situation professionnelle de l'enfant



Le tableau A4.7 présente la proportion moyenne d'enfants dans les différentes catégories de scolarisation et le fait que l'enfant travaille ou non, par ethnie. Il présente également le test t de différence de ces moyennes par ethnie.

Tableau A4.7 Test t de la différence entre la scolarisation moyenne et la situation professionnelle selon l'ethnie

	(1) Non-Twa Moyenne/DS	(2) Twa Moyenne/DS	Test-t Différence (1)-(2)
Jamais scolarisé	0,037 [0,189]	0,294 [0,457]	-0,257***
Actuellement scolarisé	0,885 [0,320]	0,503 [0,501]	0,382***
A abandonné l'école	0,078 [0,268]	0,203 [0,403]	-0,125***
L'enfant travaille	0,241 [0,428]	0,305 [0,461]	-0,063*
N	1127	197	

Notes: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Le tableau A4.8 ci-dessous présente les résultats d'une régression visant à étudier les effets du conflit sur la scolarisation en fonction de l'ethnie. Les enfants des ménages twa sont plus négativement affectés par la violence que les non-twa. Lorsqu'ils ont été exposés à la violence depuis 1990, les enfants des ménages twa sont 9 (somme des coefficients sur les Twa*le ménage a subi une attaque violente depuis 1990 et l'origine ethnique du chef duménage: Twa) points de pourcentage moins susceptibles d'être scolarisés par rapport aux ménages non-twa. Lorsqu'ils ont été exposés à la violence depuis la naissance de l'enfant, les enfants des ménages twa sont 26 (somme des coefficients sur les Twa*le ménage a subi une attaque violente depuis la naissance de l'enfant et l'origine ethnique du chef du ménage: Twa) points de pourcentage moins susceptibles d'être scolarisés par rapport aux ménages non-twa. Enfin, lorsqu'ils sont exposés à une violence plus récente depuis que l'enfant a 6 ans, les enfants des ménages twa sont 28 (somme des coefficients sur Twa*le ménagea subi une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans et l'origine ethnique du chef du ménage: Twa) points de pourcentage moins susceptibles d'aller à l'école par rapport aux ménages non-twa.

Tableau A4.8 Résultats de la régression des effets du conflit sur la scolarisation, selon l'ethnie

VARIABLES	(1) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(2) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	(3) L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)
Le ménage a vécu une attaque violente depuis 1990	0,000 (0,012)		
Twa*le ménage a vécu une attaque violente depuis 1990	-0,065 (0,066)		
Le ménage a vécu une attaque violente depuis que l'enfant est né		-0,006 (0,012)	
Twa*le ménage a vécu une attaque violente depuis que l'enfant est né		-0,137** (0,065)	
Le ménage a vécu une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans			-0,004 (0,012)
Twa*le ménage a vécu une attaque violente depuis que l'enfant a 6 ans			-0,165** (0,066)
Le chef du ménage est d'origine Twa	-0,157*** (0,051)	-0,126*** (0,044)	-0,116*** (0,043)
Age de l'enfant de l'échantillon	0,009* (0,005)	0,009* (0,005)	0,009* (0,005)
L'enfant de l'échantillon est une fille	-0,022* (0,013)	-0,021 (0,013)	-0,021 (0,013)
Nombre de membre du ménage	0,005** (0,002)	0,005** (0,002)	0,005** (0,002)
Langue principale: Swahili	0,076*** (0,020)	0,084*** (0,020)	0,086*** (0,020)
Langue principale: langue du Sud Kivu	0,064 (0,041)	0,072* (0,041)	0,072* (0,041)
Indice d'actifs	0,008*** (0,002)	0,008*** (0,002)	0,008*** (0,002)

Tableau A4.8 (suite)

VARIABLES	L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)	L'enfant a déjà été scolarisé (vs jamais scolarisé)
Revenu moyen mensuel du ménage au cours des 12 derniers mois	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)
Nombre de parcelles de terre possédées	0,005 (0,004)	0,004 (0,004)	0,004 (0,004)
Constante	0,771*** (0,056)	0,765*** (0,056)	0,762*** (0,056)
Effets fixes village	Non	Non	Non
Observations	1,324	1,324	1,324
Valeur quadratique R	0,146	0,154	0,158

Notes: Erreurs standard regroupées au niveau du village et du groupe d'âge des enfants. Effet fixe lié au village utilisé. La variable dépendante est de savoir si l'enfant a déjà été scolarisé, c'est-à-dire s'il est actuellement scolarisé ou a abandonné l'école à l'opposé de n'a jamais été scolarisé. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$

Le tableau A4.9 présente la ventilation détaillée des dépenses scolaires pour l'année académique 2018-19 par ethnie, telles que déclarées par les ménages. L'échantillon est constitué d'enfants actuellement scolarisés. Les chiffres sont rapportés en CDF.

Tableau A4.9 Moyenne des dépenses liées à la scolarité en 2018-19 par ethnie

Variable	(1) Non Twa Moyenne	(2) Twa Moyenne	(3) Test (1)-(2)
Dépenses pour les uniformes scolaires en 2019	7243,43	4101,01	3142,420***
Dépenses pour les livres et la papeterie en 2019	4442,62	1857,58	2585,040***
Dépenses pour le transport vers et depuis l'école en 2019	0,000	5,05	-5,051***
Dépenses pour les primes des enseignants en 2019	11365,91	6138,89	5227,018***
Dépenses pour les repas scolaires en 2019	51,15	0,000	51,153
Dépenses pour l'entretien des écoles en 2019	256,47	0,000	256,469
Dépenses pour le soutien scolaire en 2019	7,62	0,000	7,623
Dépenses pour les frais d'examens scolaires en 2019	1373,84	550,51	823,336
Dépenses pour le minerval en 2019	5525,57	4737,37	788,193
Dépenses pour les frais de fonctionnement en 2019	61,84	126,26	-64,427
Dépenses d'assurance pour les étudiants en 2019	135,59	116,16	19,425
Dépenses pour les frais de promotion scolaire en 2019	132,08	0,000	132,077*
Dépenses pour les frais d'inspection en 2019	379,97	78,79	301,182*
Dépenses pour d'autres dépenses liées à l'éducation en 2019	1768,41	854,55	913,868
Total des dépenses liées à l'éducation en 2019	32744,49	18566,16	14178,328***
N	997	99	

Notes: Les valeurs affichées pour les tests t sont les différences de moyennes entre les groupes. ***, ** et * indiquent la significativité à 1, 5 et 10%. La taille de l'échantillon est constituée de tous les enfants actuellement inscrits, soit 1 096 enfants répartis entre les Twa et les non-Twa.

Tableau A4.10 Proportion de garçons et de filles selon leur situation scolaire et professionnelle

	(1) Masculin Moyenne/DS	(2) Féminin Moyenne/DS	Test-t Différence (1)-(2)
Jamais scolarisé	0,065 [0,247]	0,085 [0,279]	-0,020
Actuellement scolarisé	0,846 [0,361]	0,811 [0,392]	0,035*
A abandonné l'école	0,089 [0,285]	0,104 [0,305]	-0,015
Travaille	0,208 [0,406]	0,290 [0,454]	-0,082***
N	631	693	

Notes: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tableau A4.11 Proportion des garçons et filles selon leur situation scolaire et professionnelle dans les ménages Twa exclusivement

	(1) Masculin Moyenne/DS	(2) Féminin Moyenne/DS	Test-t Différence (1)-(2)
Jamais scolarisé	0,263 [0,443]	0,324 [0,470]	-0,060
Actuellement scolarisé	0,579 [0,496]	0,431 [0,498]	0,148**
A abandonné l'école	0,158 [0,367]	0,245 [0,432]	-0,087
Travaille	0,284 [0,453]	0,324 [0,470]	-0,039
N	95	102	

Notes: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Références

- Akerlof, G. A. (1997) 'Social Distance and Social Decisions', *Econometrica: Journal of the Econometric Society*: 1005–27.
- Akresh, R. (2004) *Adjusting Household Structure: School Enrollment Impacts of Child Fostering in Burkina Faso*.
- Akresh, R. and De Walque, D. (2008) *Armed Conflict and Schooling: Evidence from the 1994 Rwandan Genocide*.
- Alam, M.; Warren, R. and Applebaum, A. (2016) **Closing the Gap: Adolescent Girls' Access to Education in Conflict-Affected Settings**, Washington DC: Georgetown Institute for Women, Peace and Security (accessed 28 January 2021).
- Alphonse Maindo, M.N. (2003) 'a Républiquette de l'Ituri' En République Démocratique Du Congo : Un Far West Ougandais', *Politique Africaine* 89: 181–92.
- Amone-P'Olak, K. et al. (2016) 'Sexual Violence and General Functioning among Formerly Abducted Girls in Northern Uganda: The Mediating Roles of Stigma and Community Relations – The WAYS Study', *BMC Public Health* 16.1: 64.
- Anderlini, S.N. (2011) **WDR Gender Background Paper** (accessed 28 January 2021).
- Angelucci, M. et al. (2017) 'Consumption and Investment in Resource Pooling Family Networks,' *The Economic Journal* 128.615: 2613–51.
- Antman, F.M. (2011) 'The Intergenerational Effects of Paternal Migration on Schooling and Work: What Can We Learn from Children's Time Allocations?', *Journal of Development Economics* 96.2: 200–8.
- Augustin, M.M. (2013) 'Amélioration de la Gouvernance du Secteur Foncier en République Démocratique du Congo: La Mise en Œuvre du Cadre d'Évaluation de la Gouvernance Foncière', *Rapport du Conseil pour la Défense Environnementale pour la Légimité et la Traçabilité avec appui de la Banque Mondiale*.
- AVSI (2011) *Democratic Republic of Congo Report 2011*, Goma: AVSI.
- Bartels, S.A. et al. (2018) 'Making Sense of Child, Early and Forced Marriage among Syrian Refugee Girls: A Mixed Methods Study in Lebanon', *BMJ Global Health*.
- Behrman, J.R. (1997) 'Intrahousehold Distribution and the Family', *Handbook of Population and Family Economics* 1 125–87.
- Behrman, J.R. (1988) 'Intrahousehold Allocation of Nutrients in Rural India: Are Boys Favored? Do Parents Exhibit Inequality Aversion?', *Oxford Economic Papers* 40.1: 32–54.
- Behrman, J. et al. (1980) *Socioeconomic Success: A Study of the Effects of Genetic Endowments, Family Environment and Schooling*, Amsterdam: North-Holland
- Bender, L. (2010) 'Innovations in Emergency Education: The IRC in the Democratic Republic of Congo', Background paper for the *Education for All Global Monitoring Report 2011*.
- Brandt, C.O. (2019) 'The Deployment of Internally Displaced Teachers (DR Congo): A "Real Governance" Approach', *International Journal of Educational Development* 66: 147–54.
- Brandt, C.O. (2017) 'Ambivalent Outcomes of Statebuilding: Multiplication of Brokers and Educational Expansion in the DR Congo (2004–13)', *Review of African Political Economy* 44.154.
- Brandt, C.O. (2015) *Constructing Schools in a Recurrent Armed Conflict in the Democratic Republic of the Congo*, Reading.
- Brandt, C.O. and De Herdt, T. (2019) 'Reshaping the Reach of the State: The Politics of a Teacher Payment Reform in the DR Congo', *Journal of Modern African Studies*.
- Burde, D. and Linden, L.L. (2013) 'Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based School', *American Economic Journal: Applied Economics* 5.3: 27–40.
- Bush, K.D. and Saltarelli, D. (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*, Florence: UNICEF, Innocenti Insight.
- Buvinić, M.; Das Gupta, M. and Shemyakina, O.N. (2013) 'Armed Conflict, Gender, and Schooling', *The World Bank Economic Review* 28.2: 311–19.

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République démocratique du Congo

- Chamraborty, R. and Morán, H.E. (2011) 'The Human Capital Consequences of Civil War: Evidence from Guatemala', *Journal of Development Economics* 94.1: 41–61.
- Common Humanitarian Fund (2015) *DRC Common Humanitarian Fund*, Annual Report 2014, Kinshasa.
- Connolly, P.; Kelly, B. and Smith, A. (2009) 'Ethnic Habitus and Young Children: A Case Study of Northern Ireland', *European Early Childhood Education Research Journal* 17.2: 217–32.
- De Herdt, T. and Kristof T. (2016) 'Governance with Empty Pockets: The Education Sector in the Democratic Republic of Congo', *Development and Change* 47.3: 472–94.
- de la Sierra, S. (forthcoming) 'When formal contracts fail', *Econometrica* (under review).
- Denov, M. and Maclure, R. (2006) 'Engaging the Voices of Girls in the Aftermath of Sierra Leone's Conflict: Experiences and Perspectives in a Culture of Violence', *Anthropologica* 48.1: 73–85.
- Diwakar, V. (2015) 'The Effect of Armed Conflict on Education: Evidence from Iraq', *The Journal of Development Studies* 51.12: 1702–18.
- Douthit, N. (2018) ***Making a Difference in Conflict Zones***, BMJ Blogs (accessed 28 January 2021).
- DRC (2013) *Enquête Nationale Sur La Situation Des Enfants et Adolescents En Dehors de l'école, 2012*, Global Initiative on Out-of-School Children; UNICEF.
- DRC/MEPSP; Groupe de travail de l'INEE sur l'éducation et la fragilité; UNICEF; ADEA; USAID (2012) 'Forum de Dialogue Politique Sur l'éducation et La Paix En République Démocratique Du Congo', Kinshasa, 4-6 Octobre 2012, DRC/MEPSP; Groupe de travail de l'INEE sur l'éducation et la fragilité; UNICEF; Association pour le développement de l'éducation en Afrique; USAID.
- DRC/Ministère du Budget (2017) *Etat d'Engagement Budgétaire de l'Année 2017*
- DRC/MoE (2014) République Démocratique Du Congo, Rapport d'Etat Du Système Educatif National, Résumé Exécutif, Pour Une Éducation Au Service de La Croissance et de La Paix, UNICEF, UNESCO – IIEP Pôle de Dakar.
- Evans, D. (2004) 'The Spillover Impacts of Africa's Orphan Crisis', RAND Corporation, unpublished manuscript.
- Fafchamps, M. and Lund, S. (2003) 'Risk-sharing Networks in Rural Philippines', *Journal of Development Economics* 71.2: 261–87.
- Ferrara, E.L. (2003) 'Kin Groups and Reciprocity: A Model of Credit Transactions in Ghana', *American Economic Review* 93.5: 1730–51.
- Fisman, R.J. (2003) 'Ethnic Ties and the Provision of Credit: Relationship-level Evidence from African Firms', *Advances in Economic Analysis & Policy* 3.1.
- Gabriel, R. and Savage, P. (1979) *Crisis in Command: Mismanagement in the Army*, New York: Hill and Wang.
- GCPEA (2018) ***Education Under Attack 2018*** (accessed 28 January 2021).
- GCPEA (2014) Education under Attack 2014. Country Profiles. Democratic Republic of the Congo, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- GEC and DFID (2019) ***Thematic Review – Understanding and Addressing Educational Marginalisation, Part 2: Educational Marginalisation in the GEC, March 2018*** (accessed 28 January 2021).
- Gilchrist, T.; Fellow, A.; and Sheppard, B. (2015) 'Our School Became the Battlefield'. *Using Schools for Child Recruitment and Military Purposes in Eastern Democratic Republic of Congo*, Human Rights Watch.
- Gladwell, C. and Tanner, L. (2014) *Hear It from the Children. Why Education in Emergencies Is Critical. A Study on the Role of Education for Conflict-Affected Communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopia*, Save the Children UK (prepared together with the Norwegian Refugee Council).
- Glewwe (2013) *Education Policy in Developing Countries*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gould, R. (1995) *Insurgent Identities: Class, Community, and Protest in Paris from 1848 to the Commune*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gould, R. (1993) 'Collective Action and Network Structure', *American Sociological Review* 58.2: 182–96.
- Gould, R. (1991) 'Multiple Networks and Mobilization in the Paris Commune, 1871', *American Sociological Review* 56.6: 716–29.

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République démocratique du Congo

- Greene, M.E.; Robies, O.J.; Stout, K. and Suvilaasko, T. (2013) *A Girl's Right to Learn without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*, Surrey, UK: Plan Limited (accessed 28 January 2021).
- Guariso, A. and Verpoorten, M. (2013) *Armed Conflict and Schooling in Rwanda: Digging Deeper*, LICOS Discussion Paper Series 343.
- Gutiérrez Sanín, F. (2008) 'Telling the Difference: Guerrillas and Paramilitaries in the Colombian War', *Politics and Society* 36.3.
- Heald, S. (2007) *Making Law in Rural East Africa: SunguSungu in Kenya*, Crisis States Working Paper 12, London: London School of Economics.
- Heald, S. (2006) 'State, Law, and Vigilantism in Northern Tanzania', *African Affairs* 105.419: 265–83.
- Hoffmann, K. (2019) '**Ethnogovernmentality: The Making of Ethnic Territories and Subjects in Eastern DR Congo**', Geoforum (advance online publication) (accessed 28 January 2021).
- Humphreys, M.; Sanchez de la Sierra, R. and van der Windt, P. (2014) *Social and Economic Impacts of Tuungane. Final Report on the Effects of a Community-Driven Reconstruction Programme in the Democratic Republic of Congo*, Impact Evaluation Report 7, International Initiative for Impact Evaluation.
- Hutchinson, A.; Waterhouse, P.; March-McDonald, J.; Neal, S. and Ingham, R. (2016) 'Understanding Early Marriage and Transactional Sex in the Context of Armed Conflict: Protection at a Price', *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health* 42.1: 45–49.
- International Rescue Committee and Groleau (2017) *A Silent Crisis in Congo: The Bantu and the Twa in Tanganyika*, Conflict Spotlight Report, written by Geoffroy Groleau (accessed 28 January 2021).
- Irengé, L. and Mulinganya, S. (2016) *Conflict Scan: Prévention et Gestion Des Conflits Au Nord Katanga. Territoire de Nyunzu*, Bukavu: Search for Common Ground.
- Jackson, S. (2006) 'Sons of Which Soil? The Language and Politics of Autochthony in Eastern D.R. Congo', *African Studies Review* 49.2: 95–123.
- Jacoby, H.G. and Skoufias, E. (1997) 'Risk, Financial Markets, and Human Capital in a Developing Country', *The Review of Economic Studies* 64.3: 311–35.
- Jamal, A. (2016) 'Why He Won't Send His Daughter to School: Barriers to Girls' Education in Northwest Pakistan: A Qualitative Delphi Study of Pashtun Men', *SAGE Open* 6.3.
- Justino, P. (2016) 'Supply and Demand Restrictions to Education in Conflict-Affected Countries: New Research and Future Agendas', *International Journal of Educational Development* 47: 76–85
- Justino, P.; Leone, M. and Salardi, P. (2013) 'Short-and Long-term Impact of Violence on Education: The Case of Timor Leste', *The World Bank Economic Review* 28.2:320–53.
- Kalyvas, S. (2006) *The Logic of Violence in Civil War*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenny, P. (2008) 'Discipline, Identity and Cohesion in Armed Organizations', Yale University, unpublished.
- Kılınc, R.; Neathery-Castro, J. and Akyüz, S. (2018) 'Ethnic Conflict and Gender Inequality in Education: The Case of Turkey', *Turkish Studies* 19.3: 400–21.
- Kisangani, E.F. (2012) *Civil Wars in the Democratic Republic of the Congo: 1960-2010*, Boulder and London: Lynne Rienner Publishers.
- Klieman, Kaim A. (2003) *The Pygmies Were Our Compass: Bantu and BaTwa in the History of West Central Africa, Early Times to c. 1900*, C.E. Heinemann.
- LaFave, D. and Thomas, D. (2017) 'Extended Families and Child Well-being', *Journal of Development Economics* 126: 52–65.
- La Ferrara, E. and A. Milazzo (2017) 'Customary Norms, Inheritance, and Human Capital: Evidence from a Reform of the Matrilineal System in Ghana', *American Economic Journal: Applied Economics*.9.4: 166–85.
- Landis, D.*et al.* (2018) 'The School Participation Effect: Investigating Violence and Formal Education among Girls in the Democratic Republic of the Congo', *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49.5: 817–36.
- Lopes Cardozo, Mieke T. A. (2015) *Education as a Stronghold? The Ambiguous Connections between Education, Resilience and Peacebuilding*, NORRAG Policy Research Note 2.
- Lowes, S. (2018) *Matrilineal Kinship and Spousal Cooperation: Evidence from the Matrilineal Belt*, Harvard University (accessed 29 January 2021).

- Mani, A. (2011) *Mine, yours or ours? The efficiency of household investment decisions: an experimental approach*, Working Paper 64, Department of Economics, University of Warwick.
- Marchais, G. (2016) *He who touches the weapon becomes other: A study of Participation in Armed groups in South Kivu, Democratic Republic of the Congo*, London School of Economics and Political Science.
- Marchais, G.; Bazuzi, P. and Amani Lameke, A. (forthcoming) "The data is gold, and we are the 'gold-diggers' ": Whiteness, race and contemporary academic research in eastern DRC", *Critical African Studies*.
- Marin, A. and Hampton, K.N. (2007) '**Simplifying the Personal Network Name Generator: Alternatives to Traditional Multiple and Single Name Generators**', *Field Methods* 19.2: 163–93 (accessed 29 January 2021).
- Mario, N.; Lopes Cardozo, M.T.A. and Smith, A. (2017) 'The 4Rs Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts', *Journal on Education in Emergencies* 3.1: 14–43.
- McDoom, O. (2013) 'Who killed in Rwanda's genocide? Micro-space, social influence and individual participation in intergroup violence', *Journal of Peace Research* 50.4: 453–67.
- McKenzie, D. (2005) 'Beyond remittances: the effects of migration on Mexican households', in Özden, Ç. And Schiff, M. (2006) *International migration, remittances and the brain drain*, Washington DC: World Bank and Palgrave Macmillan.
- McPherson, M.; Smith-Lovin, L. and Cook, J.M. (2001) '**Birds of a Feather: Homophily in Social Networks**', *Annual Review of Sociology* 27.1: 415–44 (accessed 29 January 2021).
- Meagher, K. (2010) *Identity economics: social networks and the informal economy in Nigeria*, James Currey.
- Merluzzi, J. and Burt, R.S. (2013) 'Contacts', *Social Networks* 35.3: 331–37 (accessed 29 January 2021).
- Minoiu, C. and Shemyakina, O.N. (2014) 'Armed conflict, household victimization, and child health in Côte d'Ivoire', *Journal of Development Economics* 108: 237–55.
- Minority Rights Group (2000) *BaTwa Pygmies of the Great Lakes Region*.
- Morvan, H. (2005) *Réinventer le Quotidien: La cohabitation des Populations Civiles et des Combattants Mai Mai au Sud Kivu*, Uppsala and Bukavu: Life & Peace Institute, Série des Grands Lacs.
- Moscona, J. et al. (2017) 'Keeping it in the family: Lineage organization and the scope of trust in sub-Saharan Africa', *American Economic Review* 107.5: 565–71.
- Munshi, K. (2003) 'Networks in the modern economy: Mexican migrants in the US labor market', *Quarterly Journal of Economics* 118.2: 549–99.
- Nobles, J. (2013) 'Migration and father absence: Shifting family structure in Mexico', *Demography* 50.4: 1303–14.
- Nobles, J. (2011) 'Parenting from abroad: Migration, non-resident father involvement, and children's education in Mexico', *Journal of Marriage and Family* 73.4: 729–46.
- Norwegian Refugee Council (2014) *NRC DR Congo – Fact Sheet*, Norwegian Refugee Council.
- Omoeva, C.; Hatch, R. and Moussa, W. (2016) *Violent Conflict and Educational Inequality: Literature Review*, Washington DC: UNICEF/FHI 360 Education Policy and Data Center.
- Østby, G. (2016) 'September. Violence begets violence: Armed conflict and domestic sexual violence in sub-Saharan Africa', in Workshop on Sexual Violence and Armed Conflict: New Research Frontiers held at the Harvard Kennedy School, Harvard University (Vol. 2).
- Pereznieto, P.; Magee, A. and Fyles, N. (2017) '**Evidence Review: Mitigating Threats to Girls' Education in Conflict-Affected Contexts: Current Practice**', UNICEF and ODI (accessed 29 January 2021).
- Perry, B.L.; Pescosolido, B.A. and Borgatti, S.P. (2018) *Egocentric Network Analysis: Foundations, Methods, and Models*. Structural Analysis in the Social Sciences, Cambridge and New York NY: Cambridge University Press.
- Petersen, R. (2001) *Resistance and Rebellion: Lessons from Eastern Europe*, New York: Cambridge University Press.
- Pivovarov, M. and Swee, E.L. (2015) 'Quantifying the microeconomic effects of war using panel data: Evidence from Nepal', *World Development* 66: 308–21.

- Plan UK (2018) 'Crises', Policy *Briefing* (accessed 29 January 2021).
- Pratten, D. (2008) 'The Politics of Protection: Perspectives on Vigilantism in Nigeria', *Africa* 78.1: 1–15.
- Raeymaekers, T. (2010) 'Protection for Sale? War and the Transformation of Regulation on the Congo–Ugandan Border', *Development and Change* 41.4: 563–87.
- Raeymaekers, T. and Vlassenroot, K. (2004) *Conflict and Social Transformation*, Gent: Gent University Press.
- Razzaq, J. (2016) 'Community-supported models for girls' education in Pakistan: the transformational processes of engagement', *Development in Practice* 26.6: 750–63.
- Read-Hamilton, S. and Marsh, M. (2016) 'The Communities Care programme: changing social norms to end violence against women and girls in conflict-affected communities', *Gender and Development* 24.2: 261–76.
- Reyes, J.E.; Kelcey, J. and Diaz Varela, A. (2013) *Education*, Washington DC: World Bank (accessed 10 October 2018).
- Robertson, S.L. and Dale, R. (2015) 'Towards a "Critical Cultural Political Economy" Account of the Globalising of Education', *Globalisation, Societies and Education* 13.1.
- Rodriguez, C. and Sanchez, F. (2012) 'Armed conflict exposure, human capital investments, and child labor: evidence from Colombia', *Defence and Peace Economics* 23.2: 161–84.
- Rosenzweig, M.R. and Stark, O. (1989) 'Consumption smoothing, migration, and marriage: Evidence from rural India', *Journal of Political Economy* 97.4: 905–26.
- Rosenzweig, M.R. and Schultz, T.P. (1982) 'Market opportunities, genetic endowments, and intrafamily resource distribution: Child survival in rural India', *The American Economic Review* 72.4: 803–15.
- Roy, S. and Singh, P. (2016) *Conflict*, WIDER Working Paper 2016/67, UNU-WIDER (accessed 29 January 2021).
- Rush, R.S. (2001) *Hell in Hürtgen Forest: The Ordeal and Triumph of an American Infantry Regiment*, Kansas: University of Kansas Press.
- Rush, R.S. (1999) 'A Different Perspective: Cohesion, Moral and Operational Effectiveness 87 in the German Army, Fall 1944', *Armed Forces and Society* 25.3.
- Salem, H. (2018) ***The Transitions Adolescent Girls Face: Education in Conflict-Affected Settings***, REAL Centre, University of Cambridge (accessed 29 January 2021).
- Save the Children (2018a). ***The War on Children: Time to end grave violations against children in conflict***, London: Save the Children International (accessed 29 January 2021).
- Save the Children (2018b) ***Hear it from the Teachers: Getting refugee children back to learning***, Fairfield and Washington DC: Save the Children (accessed 29 January 2021).
- Save the Children (2017) ***Invisible Wounds: The impact of six years of war on the mental health of Syria's children***, Save the Children (accessed 29 January 2021).
- Scacco, A. (2009) *Who Riots? Explaining Individual Participation in Ethnic Violence*, New York: Columbia University Press.
- SCI, UNICEF, and INEE. RDC Nord Kivu. Normes Minimales de l'éducation En Situations d'urgence [Contextualisées à Partir Des Normes Minimales de l'INEE Pour l'éducation: Préparation, Interventions et Relèvement.].
- Search for Common Ground. *Democratic Republic of the Congo, Multi Year Vision 2013-2018*.
- Shemyakina, O. (2011) 'The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan', *Journal of Development Economics* 95.2: 186–200.
- Singh, P. and Shemyakina, O.N. (2016) 'Gender-differential effects of terrorism on education: The case of the 1981–1993 Punjab insurgency', *Economics of Education Review* 54: 185–210.
- Sommer, M.*et al.* (2018a) 'How gender norms are reinforced through violence against adolescent girls in two conflict-affected populations', *Child Abuse and Neglect* 79: 154–63.
- Sommer, M.*et al.* (2018b) 'How narratives of fear shape girls' participation in community life in two conflict-affected populations', *Violence Against Women* 24.5: 565–85.

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République démocratique du Congo

- Sperling, G.B., and Winthrop, R. (2015) *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*, Washington DC: Brookings Institution Press (accessed 29 January 2021).
- Staniland, P. (2015) *Networks of Rebellion: Explaining Insurgent Cohesion and Collapse*, Cornell: Cornell University Press.
- Staniland, P. (2012) 'Organizing Insurgency: Networks, Resources and Rebellion in South Asia', *International Security* 37.1:142–77.
- Stark, L. et al. (2017) 'Disclosure bias for group versus individual reporting of violence amongst conflict-affected adolescent girls in DRC and Ethiopia', *PLoSOne* 12.4: 0174741.
- Stearns, J. (2011) *Dancing in the Glory of Monsters: the Collapse of the Congo and the Great War of Africa*, New York: Public Affairs.
- Stearns, J. and Botiveau, R. (2013) 'Repenser la crise au Kivu: mobilisation armée et logique du gouvernement de transition', *Politique Africaine* 129.1: 23–48 .
- Stöckl, H.; March, L.; Pallitto, C. and Garcia-Moreno, C. (2014) 'Intimate partner violence among adolescents and young women: prevalence and associated factors in nine countries: a cross-sectional study', *BMC Public Health* 14.1: 751.
- Strauss, J. and Thomas, D. (1995) 'Human resources: Empirical modeling of household and family decisions', *Handbook of Development Economics* 3: 1883–2023.
- Titeca, K. and De Herdt, T. (2011) 'Real Governance beyond the 'Failed State': Negotiating Education in the Democratic Republic of the Congo', *African Affairs* 110.439: 213–31.
- Titz, A. et al. (2018) 'Uncovering 'community': challenging an elusive concept in development and disaster related work', *Societies* 8.3: 71.
- Todd, P.E. and Wolpin, K.I. (2003) 'On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement', *The Economic Journal* 113.485: F3–F33.
- Tolomelli, A. (2015) "'Two Schools under One Roof": The Role of Education in the Reconciliation Process in Bosnia and Herzegovina', *Journal of Theories and Research in Education* 10.1: 89–108.
- Udry, C. (1994) 'Risk and insurance in a rural credit market: An empirical investigation in northern Nigeria', *The Review of Economic Studies* 61.3: 495–526.
- UNCEDAW (2015) *Background paper on attacks against girls seeking to access education* (accessed 29 January 2021).
- UNESCO (2015). *Humanitarian Aid for Education: Why it Matters and why more is needed. Education for All Global Monitoring Report*, Policy Paper 21, Paris: UNESCO Publishing (accessed 29 January 2021).
- UNESCO (2011) *Education for All Global Monitoring Report*, Paris: UNESCO Publishing (accessed 29 January 2021).
- UNFPA (2016) *Adolescent girls in disaster and conflict: Interventions for improving access to sexual and reproductive health services*, New York: UNFPA (accessed 29 January 2021).
- UNICEF (2017) *Education Uprooted: For every migrant, refugee and displaced child, education*, New York: UNICEF (accessed 29 January 2021).
- UNICEF (2015) *Conflict Analysis Summary. Democratic Republic of the Congo. Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*, UNICEF.
- UNICEF (2010) *Field Notes: UNICEF Policy and Programming in Practice Education in Conflict and Transition Contexts. Case Studies from the Democratic Republic of Congo, Nepal and Southern Sudan*, UNICEF.
- Valente, C. (2014) 'Nepal', *World Bank Economic Review* 28.2: 354–83.
- Vansina, J. (1990) *Paths in the Rainforests: Toward a History of Political Tradition in Equatorial Africa*, Madison WI: University of Wisconsin Press.
- Vansina, J. (1966) *Introduction À l'ethnographie Du Congo*, Université Lovanium.
- Verhaegen, B. (1969) *Rebellions au Congo. Tome I et Tome II*, Bruxelles: Les Etudes du Centre de Recherche d'Informations Socio-Politiques.
- Verhaghe, J. (2017) *The School Fees Landscape in the DRC*, Cambridge Education .

Marginalisation éducative dans les zones affectées par les conflits: connaissances tirées de Tanganyika et Ituri en République démocratique du Congo

- Versmesse, I.; Derluyn, I.; Masschelein, J. and De Haene, L. (2017) 'After Conflict Comes Education? Reflections on the Representations of Emergencies in 'Education in Emergencies'', *Comparative Education* 53.4: 538–57.
- Verweijen, J. (2013) 'Military business and the business of the military in the Kivus', *Review of African Political Economy* 40.135: 67–82.
- Verweijen, J. and Brabant, J. (2017) 'Cows and guns. Cattle-related conflict and armed violence in Fizi and Itombwe, eastern DR Congo', *Journal of Modern African Studies* 55.1: 1–27.
- Verwimp, P. and Van Bavel, J. (2013) 'Schooling, violent conflict, and gender in Burundi', *World Bank Economic Review*. 28.2: 384–411.
- Viterna, J. (2006) 'Pulled, Pushed, and Persuaded: Explaining Women's Mobilization into the Salvadoran Guerrilla Army', *American Journal of Sociology* 112.1: 1–45.
- Vyas, S. and Kumaranayake, L. (2006) 'Constructing socio-economic status indices: how to use principal components analysis', *Health Policy and Planning* 21.6: 459–68.
- Wharton, K. and Uwaifo Oyelere, R. (2011) **Conflict and its impact on Educational Accumulation and Enrolment in Colombia: What we can learn from recent IDPs**, Discussion Paper 5939, Bonn: Institute for the Study of Labour (accessed 29 January 2021).
- Wood, E.J. (2009) 'Armed Groups and Sexual Violence: When Is Wartime Rape Rare?' *Politics & Society* 37.1: 131–61.
- Wood, E.J. (2008) 'The Social Processes of Civil War: The Wartime Transformation of Social Networks', *Annual Review of Political Science* 11: 539–61.
- World Bank (2009) *Congo, Democratic Republic of – Strategic framework for the preparation of a Pygmy development program: Congo, République Démocratique du – Cadre stratégique pour la préparation d'un programme de développement des Pygmées*, Washington DC: World Bank (in French).



Produire au plus haut niveau des recherches, des moyens d'apprentissage et d'enseignements qui transforment les connaissances, les actions et le leadership nécessaires à un développement plus équitable et plus durable dans le Monde.

Institute of Development Studies
Library Road
Brighton, BN1 9RE
United Kingdom
+44 (0)1273 606261
ids.ac.uk

Charity Registration Number 306371
Charitable Company Number 877338
© Institute of Development Studies 2021