



Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Commission Doctorale du Domaines des Sciences Politiques et Sociales
Académie universitaire Louvain

Émergence et développement des universités privées à Kinshasa
Essai d'application de la théorie de l'entrepreneur institutionnel

Didier Pidika Mukawa

Thèse présentée le 30 novembre 2013 à Mons en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain

Composition du Jury

Présidente :	Fabienne Leloup UCL
Promoteur :	Jean-Émile Charlier UCL
Co-promoteur :	Jean Omasombo UNIKIN-MRAC
Autres Membres :	Anne Van Haecht ULB
	Bruno Poucet UPJV
	Sarah Croché UPJV
	Frédéric Moens UCL

REMERCIEMENTS

Cette recherche doit son aboutissement à l'apport de beaucoup de personnes qu'il conviendrait de remercier. Je tiens à leur exprimer ma gratitude individuellement tout en m'excusant auprès de celles dont les noms ne seront pas repris ci-dessous.

Mes pensées vont en premier lieu à mon promoteur le professeur Jean-Émile Charlier qui a accepté de m'encadrer, de me guider et de me former. Sans sa rigueur, ses observations et sa disponibilité, ce travail n'aurait pas du tout revêtu sa forme actuelle au regard de mes petites capacités et surtout des idées éparées que j'avais au départ. Grâce à lui, j'ai appris beaucoup de choses dont l'affinement de l'écriture scientifique. Je le remercie aussi pour s'être totalement investi dès le début du processus doctoral pour me mettre dans les meilleures conditions de travail. Les bienfaits sont tellement légion que ces quelques lignes ne suffisent pas pour lui exprimer toute ma reconnaissance. Il restera un être très cher pour toute ma vie.

Mes remerciements s'adressent aussi à mon co-promoteur le professeur Jean Omasombo pour ses précieuses remarques, la justesse de ses critiques et sa parfaite connaissance du terrain congolais qui m'ont permis d'ajuster le travail. Merci également à lui qui m'a appris les premiers pas de la recherche, m'a intégré dans son laboratoire, le centre d'études politiques (CEP) et m'a fait bénéficier en 2007 d'un séjour de recherche de trois mois en Belgique au Musée royal de l'Afrique centrale (Belgique).

Un grand merci aux membres de mon comité d'accompagnement les professeurs Frédéric Moens, Anne Van Haecht et Sarah Croché. Les deux premiers pour leurs suggestions et multiples contributions surtout lors de mon épreuve de confirmation en février 2012. Au-delà des innombrables échanges très fructueux que j'ai pu avoir avec Sarah Croché, je tiens à la remercier pour ses mots d'encouragement pendant les moments de doute et de découragement.

Je tiens à remercier infiniment les professeurs Fabienne Leloup et Bruno Poucet qui m'ont fait l'honneur d'intégrer mon jury de thèse.

Pour ses encouragements et son soutien financier, moral et spirituel indéfectible, j'adresse mes chaleureux remerciements à ma charmante épouse Berthe Bikuma.

Je vous remercie aussi mes enfants Berdie Pidika, Karen Pidika et Fortune Pidika pour votre patience tout au long de mon absence.

À mon père Pidika, mes frères et sœurs Kitoko, Liliane, Patrick, Nadine, Djef, Badel et Patience ainsi qu'à mes oncles Legrand, Chatelet et Press, je dis un grand merci pour leur soutien et leurs encouragements.

Un merci tout spécial à mon ami Noé Mahop Kam pour son soutien et ses conseils, à Madame Michele DeGheldre Durviaux et à son époux Joe DeGheldre ainsi qu'à leur fille Valérie DeGheldre pour leurs encouragements et pour leur soutien financier sans lequel je n'aurais pas réalisé ce projet de ma vie.

Je m'en voudrais si je ne remerciais pas :

- les amis et connaissances qui ont été témoins de mon parcours doctoral ici en Belgique et qui m'ont apporté leur soutien. Je pense à Pepe Hunga et son épouse Maria Makiese, Kady Lapika et son épouse Nadège, Pierrette Nzuli, Madame Pero Susungu, Edouard Ndonga et son épouse Noëla, Carine, Debeau Muvova et son épouse Mamie Mayo, Louise N'Kwar, Nono Ilumbe, Bosco et son épouse Jeanne Nsuami, Camile Salumu, Angelo Kuti, Rachele Mavungu, Patrick Kiba, Bienvenu Kambashi, Placide Mumbembele, Aymar Nyenyezi et Dely Kamoka.
- nos parrains Noé et Nancy Mboyo pour leur soutien spirituel, Antoine Batamba et épouse Passy Tondo, Willy Bungu et la famille Matsitsa (Maurice, Zolana, Charlotte, Matou, Kuetu).
- les professeurs Bola Ntotele, Kibanda Matungila, Noël Obotela, Mudogo Virima, Abemba, Nkuanzaka, Lapika, François Mukoka, Arsène Mwaka, André Lubanza, Jacob Sabakinu, François Iyaka, Guy Aundu, Jean Pierre Mpiana, Éric Kazekele et Donat Olela pour leurs encouragements.

Je remercie Miguel Souto Lopez, Sebastiano D'Angelo, David Urban, Ella Djagnikpo et Oana Marina Panait pour les bons moments qu'on a passés ensemble tout au long de mon parcours doctoral. Que Sandrine Delhayé soit également remerciée pour toute sa disponibilité.

LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AUCAM	Association universitaire catholique pour l'Aide aux Missions
BM	Banque mondiale
CAMES	Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur
CPE	Commission permanente des études
CUCL	Centre universitaire congolais Lovanium
CUD	Commission universitaire pour le Développement
CUM	Centre universitaire de missiologie
DES	Diplôme d'études supérieures
DESP	Direction de l'enseignement supérieur privé
EPSP	Enseignement primaire, secondaire et professionnel
ESU	Enseignement supérieur et universitaire
ESURS	Enseignement supérieur et universitaire et Recherche scientifique
FAZ	Forces armées zaïroises
FMI	Fonds monétaire international
FOMULAC	Fondation médicale de l'université de Louvain au Congo
FPSP	Faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius de Kimwenza
FSK	Facultés catholiques de Kinshasa
IPN	Institut pédagogique national
ISIPA	Institut supérieur d'informatique, programmation et analyse
JMPR	Jeunesse du Mouvement populaire de la révolution
LMD	Licence Master Doctorat
MHEST	Ministry of Higher Education Science & Technology
MINESURS	Ministère de l'Enseignement supérieur, universitaire et Recherche scientifique
MESU	Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
MLC	Mouvement pour la libération du Congo
MRAC	Musée royal de l'Afrique centrale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement économiques
OMC	Organisation mondiale du Commerce
OMS	Organisation mondiale de la Santé
OUA	Organisation de l'Unité africaine
PADEM	Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PUZ	Presses universitaires du Zaïre
RCD	Rassemblement des Congolais démocrates
RCD/KML	Rassemblement congolais pour la démocratie-Kisangani Mouvement de libération
RCDN	Rassemblement des Congolais démocrates et nationalistes

RDC	République démocratique du Congo
UCC	Université catholique du Congo
UCCM	Université chrétienne cardinal Malula
UCI	Université chrétienne internationale
UCKIN	Université chrétienne de Kinshasa
UCL	Université catholique de Louvain
UCM	Université cardinal Malula
UK	Université Kongo
UL	Université Lovanium
ULB	Université libre de Bruxelles
ULC	Université libre du Congo
ULg	Université de Liège
ULK	Université libre de Kinshasa
UNAZA	Université nationale du Zaïre
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNIBAND	Université de Bandundu
UNIBAZ	Université du Bas Zaïre
UNIC	Université du cepromad
UNICAP	Université catholique Don Peti Peti
UNICO	Université islamique Al Moustapha du Congo
UNIKIN	Université de Kinshasa
UNIKIS	Université de Kisangani
UNILU	Université de Lubumbashi
UOC	Université officielle du Congo
UPAC	Université panafricaine au Congo
UPC	Université protestante du Congo
UPJV	Université de Picardie Jules Verne
UPN	Université pédagogique nationale
URKIM	Université Révérend KIM
USA	United States of America
USAID	United States Agency for International Development
USAKIN	Université Saint Augustin
USK	Université Simon Kimbangu
UWB	Université William Booth
UWK	Université William Kiala

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1. Entrepreneurs institutionnels dans la création de l'institution universitaire congolaise.....	93
Tableau n°2. Les établissements d'enseignement supérieur congolais en 2010.....	134
Tableau n°3. Répartition des établissements dans les communes de Kinshasa	197
Tableau n°4. Répartition des étudiants inscrits par secteur d'enseignement	198
Tableau n°5. Répartition des étudiants par secteur d'enseignement.....	198
Tableau n°6. Répartition des étudiants inscrits à Kinshasa dans le secteur privé par type d'enseignement et par classe	199
Tableau n°7. Les filières organisées dans les établissements privés.....	203
Tableau n°8. Les étudiants inscrits dans la filière de théologie à Kinshasa en 2008-2009....	204
Tableau n°9. Les étudiants inscrits en droit et en économie à Kinshasa en 2008-2009.....	205
Tableau n°10. Morphologie des établissements privés	211
Tableau n°11. Patrimoine matériel et immatériel des universités privées	212

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis la fin des années 1980, le système éducatif congolais fait face à la prolifération des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire. D'aucuns s'interrogent si cette dernière répond à une demande sociale, à la défaillance de l'État ou encore est la conséquence de la crise de l'université.

L'enseignement supérieur et universitaire est au nombre des multiples services publics du Congo caractérisés par le paradoxe du fonctionnement-dysfonctionnement. Depuis le début des années quatre-vingt, les institutions d'enseignement supérieur et universitaire connaissent un déclin qui les fragilise sur tous les fronts [...] Nonobstant cela, tous les acteurs impliqués dans ce domaine, autorités ministérielles de tutelle y compris, continuent à considérer la formation de type universitaire comme une condition sine qua non de développement du pays (Bongo-Pasi & Tsakala 2004 : 99).

Certes, ces acteurs n'ignorent pas les maux qui gangrènent l'ensemble du système éducatif congolais. Les diagnostics les plus sévères ont été faits et des remèdes ou voies de sortie à cette crise de l'université ont été proposés, par exemple lors de la Conférence nationale souveraine en 1992 et des États généraux de l'Éducation en 1996. Mais il nous semble que la situation tarde encore à s'améliorer. Les plus nostalgiques se remémorent le passé lointain qu'ils jugent de loin meilleur comparativement à l'université congolaise contemporaine. Au fur et à mesure que la crise s'amplifiait, on a assisté à la fois à la dilution de l'État et à l'apparition d'initiatives privées. Celles-ci sont remarquablement visibles dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la sécurité.

Dans le secteur de l'éducation, ces initiatives ont permis à des acteurs, animés d'un esprit entrepreneurial, de créer des établissements. Leur incursion dans ce secteur a mis fin au quasi-monopole des établissements publics. L'apparition de ces établissements privés a fait subir à l'université congolaise contemporaine, héritière de l'administration coloniale belge, l'une de plus importantes mutations de son histoire. Les « fenêtres d'opportunité » que ces entrepreneurs ont saisies pour investir leurs capitaux s'expliquent dans ce sens : l'apparition

de l'offre privée d'enseignement répond à une forte demande que les établissements publics sont incapables de satisfaire.

Il est vrai que le Congo a hérité de la colonisation un système éducatif ayant une base assez large au niveau primaire, mais un enseignement secondaire peu développé et un enseignement supérieur et universitaire embryonnaire. Au fil du temps, cependant, deux orientations contradictoires ont caractérisé le système éducatif congolais : d'abord une volonté de monopoliser et de contrôler l'ensemble du système éducatif en l'étatisant, par le biais du Mouvement populaire de la révolution —Parti État— puis une volonté timide de favoriser ou tolérer l'offre privée de l'enseignement.

Affirmée de manière diffuse ou officielle, la tendance dominante dans les pays du sud a été, jusqu'au début des années 1980, celle d'une extension de l'emprise étatique. Le rôle de l'État relevait de l'évidente nécessité (Jacquemot 1988 : 271). Cependant, à partir d'une série de mesures prises conformément aux politiques d'ajustement structurel imposées à ces pays, plusieurs secteurs, y compris celui de l'éducation, ont été privatisés totalement ou partiellement.

En RDC, les programmes d'ajustement structurel n'ont fait que renforcer la crise qui existait déjà et qui s'est exacerbée avec les récents conflits armés. Ainsi, l'État, jusque-là principal acteur censé définir, concevoir et exécuter des politiques publiques dans les différents secteurs de la vie nationale, s'est effacé. En effet, il a démissionné de ses rôles de pourvoyeur de soins de santé, d'organisateur de l'éducation et de la justice, ou encore de garant du maintien des infrastructures.

Comme le font remarquer Teferra & Altbach (2004 : 26), le statut élevé accordé à l'enseignement universitaire et la pression familiale qui en résulte sur les jeunes font que les universités publiques ne peuvent pas gérer les effectifs qu'elles attirent. Elles le peuvent d'autant moins que ces établissements publics sont souvent caractérisés par l'élasticité des années académiques, les grèves à répétition et les mauvaises conditions de travail.

Depuis la moitié des années 1990, le rythme de développement du secteur privé, à tous les niveaux, dépasse de loin celui du secteur public. L'enseignement privé a pris une telle ampleur qu'il représente aujourd'hui, en termes quantitatifs, le principal pourvoyeur des services d'éducation formelle, surtout dans les grandes villes¹. L'apparition puis l'expansion

¹ Les chiffres sont présentés dans le troisième chapitre.

des établissements privés d'enseignement supérieur ont à la fois contraint l'État à rompre avec le monopole institué et altéré le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur en RDC.

Cette recherche est l'élargissement et le prolongement de la problématique antérieure que j'ai abordée en master complémentaire en développement, environnement et sociétés², dans le cadre de mon mémoire : *Contexte et état des lieux de l'essaimage des universités privées à Kinshasa*. Pour saisir cette pluralité universitaire, j'ai orienté ma réflexion en utilisant le raisonnement systémique dans l'entendement de Crozier et Friedberg (1977) qui considèrent l'acteur comme un joueur qui, pour être gagnant, est appelé à utiliser au mieux ses atouts, à opérer parmi les stratégies possibles le choix de celle qu'il estime devoir servir ses intérêts sans compromettre pour autant la marche de l'ensemble. La conduite que donne chaque acteur à son action est l'expression et la mise en œuvre d'une rationalité qui lui est propre. Ainsi, par ce raisonnement systémique, les deux sous-systèmes (public et privé) qui constituent le système de l'enseignement supérieur et universitaire ont été considérés dans l'analyse. On ne peut pas isoler l'un en excluant l'autre dans la mesure où les deux interagissent. Aussi avons-nous remarqué que l'interaction entre ces deux sous-systèmes s'observe entre autres dans la nature des relations que les acteurs de ces deux sous-systèmes entretiennent. En effet, le sous-système d'enseignement supérieur privé à Kinshasa, et dans une large mesure le système tout entier, est lié à la ville de Kinshasa par son unique université publique³, à savoir l'université de Kinshasa (UNIKIN), dont le personnel académique et scientifique doit papillonner sur tout le territoire national pour y enseigner et assumer des fonctions administratives. De l'autre côté, l'enseignement universitaire privé, dans les moments difficiles que le secteur public a traversés avec le désengagement de l'État sur le plan financier, est allé à sa rescousse en ce qu'il a permis aux enseignants du public de se maintenir dans la carrière académique par les compléments de salaire qu'il leur verse en contrepartie des services rendus. Et en allant

² J'ai participé au programme de Master complémentaire en développement, environnement et sociétés grâce à la bourse de la CUD (2008-2009), un programme organisé par quatre universités francophones belges à savoir l'université catholique de Louvain, les Facultés des Sciences agronomiques de Gembloux, les facultés universitaires catholiques de Mons et l'université de Liège. Dans le cadre de ce cours international financé par la CUD, les cours sont organisés en tronc commun et en filières spécifiques. Chaque université partenaire organise des filières spécifiques que les étudiants sont tenus de choisir. Le mémoire est présenté et défendu dans l'université où l'étudiant a choisi sa filière. En ce qui me concerne, mon mémoire a été présenté et défendu aux facultés universitaires catholiques de Mons sous la direction du professeur Jean-Émile Charlier.

³ Jusqu'en 2006, avant qu'un décret présidentiel vienne transformer l'ex Institut pédagogique national en une université (dénommée université pédagogique nationale), l'UNIKIN était l'unique université publique à Kinshasa.

dispenser des cours et en assumant des charges administratives dans ces établissements privés, les enseignants du public ont contribué à les légitimer.

Cependant, ce raisonnement systémique s'est révélé très descriptif pour expliquer et comprendre l'action entrepreneuriale des acteurs qui organisent l'enseignement privé. Les pistes ouvertes dans mon mémoire nécessitaient d'étudier comment sont construits et fonctionnent ces établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire. Il fallait reprendre avec la question avec une autre référence que l'approche systémique, ce qui justifie le choix théorique de l'entrepreneur institutionnel qui a été opéré dans cette thèse.

En effet, l'entrepreneuriat institutionnel, comme nous le verrons, est à l'intersection des deux concepts qui les nourrissent : entrepreneuriat et institution. Il n'est ni l'un ni l'autre. D'abord, l'entrepreneuriat ne peut en aucun cas être réduit aux entreprises. Il peut concerner tous les types d'organisation qui peuvent toucher la marche de toute société ou service (en l'occurrence, la santé, les sports, l'éducation, etc.). L'entrepreneuriat n'est pas limité à la recherche du gain, même si en toile de fond celle-ci en apparaît la finalité ultime. Dans le domaine des entreprises, il est souvent fait allusion aux innovations. Grâce à ses connaissances, l'acteur qui innove mobilise supports et stratégies. De même, l'université comme institution et organisation exige de la part de son créateur la mobilisation de capitaux et de stratégies. Dans le cas des universités en RDC, les entrepreneurs institutionnels sont des acteurs privés (personnes morales ou physiques) ou publics qui ont créé les premiers établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire. Pour comprendre leur action, une relecture de l'histoire institutionnelle de l'enseignement s'impose, parce qu'il est possible que l'on se trouve en présence d'entrepreneurs économiques au sens de Schumpeter, ce qui ne réduirait pas pour autant la portée du modèle théorique proposé. En fait, on l'appréhenderait avec l'hypothèse selon laquelle ce sont ces entrepreneurs institutionnels qui ont ouvert la voie aux autres entrepreneurs, non-institutionnels qui ont eux aussi choisi de s'investir dans le secteur de l'enseignement.

Parmi les nouveaux opérateurs de l'enseignement supérieur et universitaire, on retrouve des congrégations religieuses et des personnes agissant seules ou en groupes. Par leur nombre, les établissements privés ont pris une place significative dans la formation universitaire en RDC. Ces établissements ont acquis une grande visibilité grâce à la fois à la visibilité qu'ils ont dans les médias et à leur implantation dans les chefs-lieux de toutes les provinces du pays, dans les cités et dans les missions catholiques disséminées à travers le territoire national (Masolo

2003). En 1996 par exemple, 260 établissements privés étaient opérationnels pour l'ensemble du pays (Teferra & Altbach 2004 : 32) et depuis, leur nombre ne cesse de croître. Par rapport aux autres provinces du pays, c'est Kinshasa, capitale du pays, qui compte le plus d'institutions privées d'enseignement supérieur et universitaire. Le discours que tiennent leurs responsables est celui de la formation de la jeunesse. C'est un discours apprécié dans un pays où le fétichisme du diplôme universitaire demeure très prégnant (Dhi Mbita 1994 : 15). En RDC, le diplôme est un parchemin pour attester une compétence ou étayer ses ambitions en politique. C'est ça le mythe colonial : on ne donne pas des salaires aux « évolués » parce qu'ils n'ont pas suivi les mêmes filières de l'enseignement que les Belges. L'argument avancé par ces derniers était qu'il n'y avait pas un seul Congolais universitaire. L'importance du titre universitaire persiste. L'école fréquentée, le cursus scolaire et le diplôme obtenu sont des enjeux cruciaux, susceptibles de manipulation au Congo.

La dynamique entrepreneuriale de ces acteurs demeure la préoccupation centrale de cette recherche. Il s'agit de saisir les logiques d'action qu'ils suivent, les stratégies qu'ils mettent en place et le positionnement qu'ils occupent dans le champ éducatif congolais.

Quelles sont les motivations de ces acteurs qui créent des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire à Kinshasa ? Dans quel sens orientent-ils leurs stratégies ? Avec quelles contraintes ont-ils dû composer ? Dans quelles conditions entreprennent-ils ? Quelles activités rentables chacun de ces acteurs conduit-il en dehors de l'enseignement supérieur et universitaire ? Quel type de rapport entretiennent-ils entre eux, avec l'État et les autres établissements publics ? La question centrale est *qu'est-ce qui fait que des acteurs privés qui ont des capitaux choisissent de créer des universités* ? Le traitement de cette question sera l'occasion de mettre à l'épreuve la théorie de l'entrepreneur institutionnel.

L'hypothèse principale, éclatée en deux sous hypothèses, est la suivante : *Les universités créées depuis les années 1990 jusqu'à ce jour sont le sous-produit d'une université en crise.*

À propos de cette université congolaise des années 1980, Verhaegen (1986 : 54) alertait :

L'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre n'est pas en crise. Il est en voie de disparition. L'enseignement dispensé dans ces facultés est tombé en dessous du seuil qui ne permet plus une qualification meilleure. Il y a quelques années que l'université ne produisait plus de nouveaux savants, professeurs ou nouveaux chercheurs. Bientôt il ne produira plus des universitaires.

Cet enseignement supérieur est toujours là, il reste tout de même un repère symbolique. Parlant des maux profonds qui rongent l'enseignement supérieur et universitaire, y compris la prolifération désordonnée des établissements privés, le ministre de l'Enseignement supérieur a fait le constat suivant :

Il s'agit d'un cancer généralisé avec des métastases qui touchent toutes les provinces et tous les territoires, les secteurs et les chefferies qui veulent avoir chacun son université ou son institut supérieur, sans se poser de questions sur les ressources humaines propres, les infrastructures d'accueil et les équipements de formation. C'est devenu populaire de montrer que l'on a emmené dans le terroir un établissement de l'enseignement supérieur et universitaire en ne se posant pas la question du financement, de la prise en charge des enseignants, sans se poser aussi la question entre l'adéquation de la formation et les possibilités locales d'emploi. En effet, le phénomène de la prolifération a pris une ampleur inquiétante. Dans un système où tout le monde est beau, tout le monde est gentil, le mot sanction est le mot que la majorité de gens ne veulent pas entendre. Ni les autorités académiques, ni les membres du corps académique et scientifique, ni personnalités politiques et autorités de la République [...] ne se plaignent mais on ne souhaite pas qu'on dérange un système qui semble arranger beaucoup de gens (Mashako 2008).

La première sous-hypothèse peut être formulée comme suit : *Le type de capital avec lequel les entrepreneurs démarrent, détermine l'orientation que prend l'université. Tous les entrepreneurs d'universités n'obéissent pas aux mêmes motivations.* Les objectifs que l'entrepreneur (institutionnel, économique ou politique) se propose d'atteindre en créant une université sont corrélés au type de capital utilisé. Si l'entrepreneur utilise au départ le *capital économique*, il est fort probable qu'il poursuive la recherche du profit. Ceci sera la finalité principale de son action entrepreneuriale et toutes les stratégies seront mises en œuvre pour y parvenir dans la mesure où l'argent investi doit impérativement être récupéré et que des intérêts doivent être produits. Dans ce cas, cette institution universitaire sera ce que Varghese (2004) appelle « For-profit High Education Institution ». Il en sera de même avec le *capital culturel institutionnalisé* et le *capital social* quant à la finalité que prendra l'université. Dans le premier cas, si l'entrepreneur met en jeu son capital culturel institutionnalisé, l'université sera orientée dans la création et le développement du culturel. L'aspect « formation universitaire » sera sans doute privilégié. C'est également dans la même logique qu'il faut considérer le capital social. À travers ce capital, l'entrepreneur ira créer l'université dans le

but de se faire respecter, d'être connu et reconnu dans la société. Il pourra tirer d'autres avantages de cette considération sociale.

Par ailleurs, la mobilisation par l'entrepreneur d'un capital social ou culturel institutionnalisé ne signifie pas qu'il ne mobilise pas du capital économique. Une université exige des infrastructures, du personnel qu'il faut rémunérer, ce qui suppose de disposer de moyens financiers conséquents. Ceci nous conduit à la deuxième sous-hypothèse : *L'entrepreneur qui investit dans l'enseignement supérieur a d'autres activités qui attestent son goût d'entreprendre.* Au cas où le capital économique prévaut dès le départ, nous supposons que l'entrepreneur mène en parallèle une série d'autres activités économiques. Il peut, dans ce cas, investir simultanément dans le transport, le commerce, etc. Si la création d'une université s'appuie sur du capital social et culturel, il n'est pas attendu de l'entrepreneur qu'il fasse du commerce. On s'attend plutôt à ce qu'il fasse de la politique ou vende son expertise à des organisations internationales.

En somme, il s'agit d'identifier les autres activités rentables qui sont associées à l'enseignement dans le portefeuille des entrepreneurs. Celles-ci sont déterminantes pour qualifier les divers entrepreneurs.

Les données empiriques à la base de cette recherche ont été mobilisées par une enquête de terrain, une analyse documentaire et de l'observation directe. C'est la nature des hypothèses soulevées et nos choix théoriques qui ont déterminé le choix de ces méthodes. Nous reviendrons avec force détails sur la manière dont l'enquête de terrain a été menée dans le quatrième chapitre.

Cette recherche est présentée en quatre chapitres. Le premier chapitre intitulé « l'État et l'université au Congo » qui plante le décor de l'étude, expose comment l'absence d'État en RDC a entraîné les universités congolaises dans la crise. Celles-ci ont aussi, à leur tour, infecté ce même État qui avait fondé son espoir dans l'université afin de trouver ou de former des cadres qui pourraient le sauver. Nous nous attacherons à l'analyse de ces crises afin de saisir la prolifération des établissements privés d'enseignement supérieur. Le deuxième chapitre présente l'approche théorique qui sous-tend cette recherche. Le troisième chapitre se propose d'analyser les universités privées dans la ville de Kinshasa. La définition de la privatisation de l'enseignement et toutes les notions apparentées, la « théorisation » et l'exploitation des opportunités entrepreneuriales par les promoteurs seront abordées. Les

mesures prises par l'État pour essayer de recadrer le secteur de l'enseignement supérieur seront aussi analysées. Le quatrième chapitre sur l'entrepreneuriat éducatif présente, analyse et interprète les matériaux de recherche, s'attèle à expliquer la construction de l'institution universitaire privée. Il scrute également les écueils que les entrepreneurs ont rencontrés. Enfin, la thèse se clôt sur une conclusion générale.

CHAPITRE I. L'ÉTAT ET L'UNIVERSITÉ AU CONGO

« Si l'État est fort, il nous écrase ; s'il est faible, nous périssons! » (Paul Virty cité par Sanni-Yaya 2007 : 17).

« La capacité d'une université n'est pas à apprécier d'après son aptitude à transmettre une science qui serait universelle, mais d'après sa capacité à analyser et à résoudre les problèmes du milieu dans lequel elle est implantée » (De Saint Moulin 2007 : 34).

INTRODUCTION

Le 30 juin 1960. L'accession de la RDC à l'indépendance est fêtée avec faste, c'est donc le temps de *Biso na biso*. Pour Mabika (1990 : 60),

Biso na biso. Boutade à significations multiples. Elle veut dire « entre nous », avec ce que sela [sic] implique de grande intimité ou de camaraderie. C'est aussi la boutade de l'indépendance. Elle peut bien signifier que les « Flamands » sont partis et nous ont laissés Congolais entre Congolais. On va donc pouvoir régler nos affaires à notre façon, à la bantoue [...] Poussé jusqu'à son ultime entendement, le biso na biso voudrait bien signifier qu'il n'y a guère de différence entre nous : on est égal, avec ce que cela sous-entend d'anarchie.

Selon Mokonzi (2011 : 1),

pour beaucoup de Congolais, c'était le début de l'ère de la liberté, de la prospérité et surtout de la dignité. Cependant, il fallait rapidement se rendre à l'évidence : la tâche qui attend le jeune État libre est plus que démesurée et ce, d'autant que ni la puissance coloniale ni la colonie elle-même ne s'étaient préparées, quelques années plus tôt, à ce sevrage que d'aucuns ont qualifié de prématuré ! La mission de la RDC s'annonçait donc difficile au regard des défis à relever et des ressources humaines disponibles. Oui, désormais il fallait compter sur soi-même, faire tourner tout l'appareil de l'administration et tous les autres secteurs de la vie nationale ; mais avec quelles ressources humaines ? 20 universitaires, peu de diplômés de l'enseignement secondaire, très peu de techniciens.

Les attentes par rapport à l'université étaient immenses et des plus urgentes. Au lendemain de cette indépendance précipitée, l'État fonde tout son espoir de redressement du pays dans l'université. Il fallut très vite combler le vide laissé par les colonisateurs. La mission première assignée à l'université était de former et de produire des cadres universitaires censés contribuer au développement du pays. Ils ont certes été formés mais les résultats attendus de ces universitaires congolais sont aux antipodes de ce qu'on espérerait. Qui l'université a-t-elle mis sur le marché de l'emploi ? Agents ou acteurs de développement, mercenaires ou destructeurs de la nation ? Les réponses de Bongeli (2009) à ces interrogations sont directes, à ses yeux, l'université est devenue un agent actif du sous-développement et a œuvré à la destruction du pays par la formation des acteurs destructeurs incapables de résoudre les problèmes de l'État. Le constat que Bongeli fait sur la responsabilité des cadres universitaires dans la destruction suscite d'autres questionnements. Le système politique mis en place était-il favorable à une éclosion de ces intellectuels ? Ne dit-on pas que Lovanium a formé d'éminents intellectuels qui ont fait preuve ailleurs ?

Pour que l'université en arrive là, il a fallu que l'État contribue au dysfonctionnement de l'université. Autant donc les universités congolaises ont infecté l'État, autant celui-ci les a entraînées dans la crise de sorte que les missions d'enseignement, de recherche et de services à la société ne sont pas remplies correctement.

Le propos de ce chapitre est d'examiner ces défaillances. Organisé en deux points, ce chapitre passera premièrement en revue la manière dont l'État congolais a eu du mal à remplir correctement ses missions en analysant d'abord le concept de *Failed State*; précédé par la présentation de l'enseignement avant l'avènement de l'université, le deuxième point consistera à examiner le dysfonctionnement de l'université congolaise.

L'ÉTAT AU CONGO

Un éclairage conceptuel préalable : de *Failed State*

Il est nécessaire de revenir, fût-ce en quelques lignes, sur la trajectoire historique du concept de *Failed State* pour la compréhension des faits. Pourquoi et dans quel contexte l'a-t-on forgé ? Quelle est sa signification dans le domaine des sciences sociales ?

Que ce concept soit traduit par « faillite de l'État », « État en faillite » ou État défaillant, l'idée qu'il apporte est celle d'un État qui ne remplit pas correctement ses missions. Ce concept trouve son origine aux États-Unis d'Amérique, ce qui explique l'abondance de la

littérature anglo-saxonne qui en traite. Chapaux (2008 : 2) décrit à la fois le contexte qui a vu naître ce concept, son usage par les acteurs politiques américains puis sa formalisation théorique dans le monde académique.

La nouvelle pièce propose le casting suivant. Un décor : le monde. D'un côté, se trouve l'État en faillite (Failed State), le non État, présenté comme l'exemple à ne pas suivre. De l'autre est suggéré, en miroir, un État fort, idéal à atteindre et complet opposé du premier. Entre les deux, voici les États fragiles, situés sur une pente glissante qui pourrait les amener à la faillite. Dans cette pièce, le rôle des États réussis est de ramener les États en faillite sur le chemin de la réussite et d'empêcher les États fragiles de sombrer dans la faillite.

Dans le courant des années 1990, note Braeckman (2003), des bouleversements politiques accompagnés de violence armée ont été signalés dans beaucoup de pays à travers le monde. C'est le cas de l'Afrique avec le Zaïre et la Somalie ; de l'Europe avec le morcellement de l'ex-Yougoslavie ou encore de l'Asie avec l'Afghanistan. Braeckman (2003 : 51 et 53) fait remarquer que le concept d'État défaillant a été utilisé pour la première fois dans le cas de la Somalie.

Pour son malheur, c'est la Somalie qui, la première, fit les frais de ce nouveau concept. Le Zaïre de Mobutu devait suivre. D'autres États avaient également été menacés d'éclatement, à la suite d'attaques qui n'avaient rien de spontané [...] Le souvenir que l'opinion a gardé de la Somalie (jusqu'à ce que l'après-11 septembre la ramène dans le feu de l'actualité, sous l'accusation de servir de base arrière aux terroristes musulmans), c'est celui d'un échec occidental, d'un désengagement peu glorieux, l'image de ces marines qui, en 1993, repartirent à la hâte après que dix-huit d'entre eux eurent été traînés par les cheveux dans les rues de Mogadiscio [...] Le démantèlement des structures socialistes de l'État ne fut pas compensé par la mise en place d'une nouvelle administration plus efficace. Ce sont au contraire les seigneurs de la guerre qui prirent immédiatement la relève : le pays se fragmenta en factions et en clans, jusqu'à l'effondrement du régime en 1991 et l'éclatement de la guerre civile en 1992.

La Somalie et tous les pays qui basculaient dans la somalisation seront taxés d'« États défaillants » par les dirigeants américains. « Madeleine Albright, alors représentante des États-Unis aux Nations Unies [...] va populariser [ce concept] en y faisant référence de

manière répétée au moment où les troupes américaines subissent de lourdes pertes en Somalie, à l'été 1993 » (Chapaux 2008 : 7). Dès lors,

l'Afrique a ainsi été dotée d'une clé d'analyse privilégiée, un fourre-tout dans lequel pouvaient se côtoyer toutes les contradictions : la notion d'« États en faillite », origine de tous les drames, parfaitement compatible avec deux autres clichés, « la crise humanitaire » et la « guerre civile » (Braeckman 2003 : 49).

La CIA sera mise à contribution pour étudier de manière approfondie ces *Failed States* et proposer au gouvernement américain des pistes de solution. La CIA a donc, au cours des années 1990, sponsorisé deux importantes études et une série d'autres recherches pour découvrir les causes qui mènent les États à la défaillance. Mais la nature de la défaillance n'était pas strictement définie, et les variables développées sur la base d'une analyse quantitative détaillée n'ont pas donné les résultats escomptés, et de ce fait ces variables n'ont pas été immédiatement utilisées.

Dans la même décennie 1990, après que ce concept ait fait son chemin dans le monde politique américain (Chapaux 2008 : 7), il a été adopté par le monde académique et des chercheurs en sciences sociales vont s'y intéresser en publiant une série d'articles et d'ouvrages. Les travaux fondateurs de William Zartman (1995) et Robert Rotberg (2003) se sont employés à démêler l'écheveau de ce concept. À la suite de ces derniers, d'autres travaux, essentiellement des études de cas vont appliquer ce concept. Mais malgré cette abondante littérature, deux questions demeurent pendantes, celle de la définition de l'État défaillant et du processus et celle des causes de sa mise en défaillance. Il n'existe pas de consensus sur une définition qui permettrait de différencier les États défaillants de ceux qui fonctionnent normalement. La définition de ce concept demeure un débat académique non résolu (Townshend 2007 : 8). De plus, il semble que les conclusions auxquelles aboutit cette littérature sont prescriptives, et que les généralisations théoriques sont basées sur des études de cas (Lemarchand 2003). Toutefois, elles ont l'avantage de permettre aux chercheurs de sélectionner des indicateurs à partir desquels on peut se faire une idée du concept d'« État défaillant ».

Nous allons ici opposer deux conceptions de l'État selon l'acception juridique et l'acception sociologique. Le format normatif de l'État ne nous intéresse pas tellement dans la mesure où il ne rend pas compte de la réalité *stricto sensu*, mais il importe tout de même de l'évoquer. Le format factuel retiendra davantage notre attention.

*Dans son sens juridique, l'État est une personne morale, c'est-à-dire une **abstraction** au nom de laquelle s'exerce une autorité souveraine. Il est posé comme une idée, un principe d'autorité, de laquelle dérive la faculté d'engager des actions. L'État est une création juridique qui sert de fondement à l'autorité légale. Il a été inventé pour contrer l'exercice du pouvoir personnel. De la sorte, les gouvernants n'agissent plus en leur nom propre, comme c'est le cas pour les types traditionnel et charismatique d'autorité, mais au nom d'une autorité abstraite, l'État, [...] Pure abstraction, l'État ne doit pas être confondu avec la population ou le territoire, quoi qu'il faille une population et un territoire pour exercer l'autorité fixée par l'État. Ces deux entités ne sont que des conditions nécessaires de réalisation. L'État ne saurait non plus être confondu avec les institutions qui n'en sont que l'expression. (Bélanger & Lemieux 2002 : 147 et 148)*

Selon cette définition juridique, l'existence de l'État passe par trois éléments essentiels : le territoire, la population et le gouvernement. Les mots « territoire » et « institutions » peuvent également appeler de longs développements théoriques.

Depuis son apparition dans la langue française au XIII^{ème} siècle et avant l'inflation des usages contemporains, le mot territoire a surtout été utilisé, à partir du XVII^{ème} siècle dans un sens politico-administratif. Issu des termes latins territorium et terra le mot territoire évoque l'idée d'une domination et d'une gestion d'une portion du substrat terrestre par une puissance qui, elle-même assoit son autorité et sa légitimité sur ce contrôle, qu'il s'agisse d'une collectivité territoriale ou d'un État (Hypergeo).

À cette conception, sont associées trois idées : l'idée de la domination liée au pouvoir politique, l'idée d'une aire dominée par ce contrôle territorial, et pour finir, l'idée de limites matérialisées par des frontières.

La notion de territoire est omniprésente dans l'univers quotidien, où elle désigne une forme particulière de découpage de l'espace plus ou moins institutionnalisée. Objet du langage commun, elle est aussi spécifiquement utilisée par les décideurs (élus, administrations, etc.), les experts, les citoyens ou les... chercheurs (Alphandery & Bergues 2004 : 5).

Suite à des travaux d'éthologie animale (Hypergeo), « le territoire est assimilé à la domination d'un groupe, d'un clan ». Le territoire devient un espace de contrôle exclusif, acquis

éventuellement par des méthodes non violentes (Levy & Lussault 2003 : 908). « Il s'agit de la prise de possession par un individu ou un organisme vivant d'une portion de surface et sa défense contre d'autres organismes, appartenant ou non à la même espèce » (Hypergeo). Dans le vocabulaire spécialisé de la géographie, il est dès lors considéré comme une « portion d'espace terrestre envisagée dans ses rapports avec des groupes humains qui l'occupent et l'aménagent en vue d'assurer la satisfaction de leurs besoins vitaux » (Bailly & Pumain 1992). Le territoire devient alors la composante identitaire de l'espace (Levy & Lussault 2003 : 908). Vis-à-vis des autres États, le territoire national est délimité par des frontières qui peuvent être naturelles ou non, c'est-à-dire des lignes qui servent à la délimitation territoriale (Igüe 1995). Pour ce faire, l'État doit garantir l'intégrité de son territoire. Dans ce cas, le concept d'État implique la maîtrise complète du territoire (Hermet & al 2001 : 108). C'est donc là toute la signification du principe juridique d'intégrité territoriale. La plupart des chercheurs adoptent la définition classique de Weber (1959 : 154) de l'État comme « institution politique qui a le monopole de l'utilisation légitime de la force physique dans l'application de son ordre dans un secteur territorial donné ». L'idée est encore étayée dans *Économie et société* dans laquelle le sociologue fait remarquer que l'État est « une entreprise politique de caractère institutionnel lorsque et en tant que sa direction administrative revendique avec succès, dans l'application des règlements, le monopole de la contrainte physique légitime » (Weber 1971 : 57). C'est la définition d'un idéal-type sur lequel les États s'emploient à s'aligner.

Quant à la deuxième composante de la définition juridique de l'État, à savoir le « gouvernement », il fait référence à l'organisation gouvernementale dans son ensemble. Bélanger et Lemieux (2002 : 147) trouvent que le terme « gouvernement » est teinté d'ambiguïté dans la mesure où il s'assimile à l'ensemble des gouvernants.

Des auteurs classiques, comme Montesquieu, parlent du gouvernement comme des dirigeants en général. Techniquement, le terme gouvernement renvoie plus spécifiquement aux responsables du pouvoir exécutif. Dans son acception courante, l'État embrasse indistinctement le personnel politique, que ce soit le gouvernement et sa bureaucratie, les législateurs (députés et sénateurs) et même les juges [...] Se référer à l'État en termes aussi vagues dessert souvent l'analyse puisqu'on ne sait de qui il est question avec suffisamment de précision. On y a bien recours lorsqu'en des termes très généraux on veut faire référence à l'ensemble d'une politique ou à son esprit. On peut dire, par exemple, que l'État a négligé, à un moment donné, tel secteur de l'économie.

Mais on est tout de suite amené, par la force des choses, à préciser quels ministères de quels gouvernements l'ont ainsi négligé.

Enfin, si l'acception juridique donne l'avantage d'être plus circonscrite, elle a le désavantage d'être figée ou statique dans la mesure où à partir des éléments constitutifs de l'État (territoire, population et gouvernement), il est difficile de se rendre compte si l'État assume ses multiples missions ou fonctions. Elles sont invariables dans l'État gendarme alors que dans l'État-providence ces missions sont variables. L'État gendarme,

c'est l'État qui ne remplit que des fonctions limitées, fonctions qui se ramènent essentiellement à des considérations d'ordre : il s'agit d'abord des fonctions de police, qui consistent à maintenir l'ordre au sens matériel du terme, des fonctions de justice, des fonctions de représentation qui comprennent notamment la fonction diplomatique [...], des fonctions de défense [...], des fonctions financières [...] Mais, d'autres fonctions sont venues se rajouter à ces fonctions primitives. Il s'agit de fonctions économiques et de fonctions sociales qui sont pratiquement illimitées. Au titre de ces fonctions économiques, l'État oriente et contrôle l'économie, attribue des aides à des industries, crée lui-même des entreprises ou en transfère la propriété à la Nation [...] Au titre de ces fonctions sociales, l'État dispense l'enseignement, institue des mécanismes de prestations sociales et d'assurances sociales, se préoccupe de protéger le patrimoine national [...] Cette tendance de l'État à s'intéresser à des domaines de plus en plus diversifiés, à prendre en charge des activités toujours plus nombreuses, a été qualifiée d'« État-Providence ». L'État-providence est celui qui prend en charge le citoyen du berceau au tombeau (Debbasch & Pontier 2000 : 47-48).

Mais *quid* alors lorsque les missions de l'État ne sont ni assumées ni assurées ? Cette question nous entraîne à examiner le concept de « non-État ».

Pour étudier l'État africain, Médard (1990 : 29) suggère, à partir des catégories de domination de Weber, la prise en compte de la notion de « néopatrimonialisme » à cause de l'ambiguïté du concept d'État. « Cette ambiguïté trouve sa source dans la relation très particulière qu'il entretient avec la société » (Médard 1990 : 26). Cet État, qui se manifeste à des degrés différents, estime Médard, peut s'apprécier suivant plusieurs variables. Le monopole de la force publique légitime concerne nombre d'États africains, mais pas tous. Ils ont une faible capacité à mettre en place des politiques publiques. Si le patrimonialisme, au sens de Weber,

est l'absence de différenciation entre le public et le privé, le néo-patrimonialisme dans l'État décrit par Médard est une situation où l'État est confondu entre le patrimonialisme et la bureaucratisation. Cette confusion est perceptible dans le fait qu'il n'existe plus aucune frontière entre la chose publique et la chose privée, ni entre le politique et l'économique.

La confusion du public et du privé est en effet le commun dénominateur à tout un ensemble de pratiques caractéristiques de l'État africain et de sa logique de fonctionnement, à savoir, la corruption, qu'elle soit purement économique ou liée à un échange social, ou encore le clientélisme, le patronage, le copinage, le népotisme, le tribalisme, le prébendalisme... Toutes ces notions qui ne sont généralement abordées qu'isolément sont subsumées par le recours à la notion de patrimonialisme, sans perdre pour autant leur spécificité (Médard 1990 : 29-30).

La stratégie d'accumuler les ressources s'inscrit dans cette confusion. Le néo-patrimonialisme tient également à la consolidation du pouvoir personnel du chef de l'État, qui se traduit sur le plan économique par l'accumulation des richesses. L'élite dirigeante bénéficie également de privilèges exorbitants par rapport au reste de la population.

Le concept « d'État défaillant » est utilisé pour signifier aussi bien la *condition* que le *processus* même de l'effondrement de l'État. Le système politique montre progressivement des traits dysfonctionnels. La défaillance de l'État peut s'opérer en deux étapes. La première est ce que Reno (2000) a appelé *Shadow State* c'est-à-dire un modèle personnaliste et clientéliste de la politique qui existe en dehors des structures formelles de l'État. En fait, Reno constate que les dirigeants du *Shadow State* détruisent les institutions formelles. Les citoyens qui ne bénéficient pas des services publics sont forcés d'aller au *Shadow State* pour l'accès aux soins de santé, à l'éducation, etc. Néanmoins, l'État formel ne peut pas disparaître, parce qu'il continue de protéger les bénéficiaires du *Shadow State*. Plus loin, nous démontrerons que l'État défaillant en RDC a pratiquement suivi ce processus.

La deuxième étape de la défaillance de l'État est la fragmentation de l'arène politique nationale (Townshend 2007) qui comprend les aspects suivants : la politisation de l'identité, la polarisation de la classe politique, la distribution inégale des ressources du pouvoir et la militarisation des acteurs politiques. La fragmentation se produit dans les situations où aucun acteur politique ne peut dominer l'État seul et où l'entente avec les rivaux ne peut pas être réalisée.

Pour Townshend (2007 : 7), les États deviennent défaillants au terme d'une longue période et par le fait d'un large éventail de causes politiques, économiques, sociales et militaires. Rotberg, cité par Chapaux (2008 : 13) classe les États défaillants suivant douze facteurs explicatifs répartis en trois catégories :

Quatre indicateurs sociaux tout d'abord : montée de la pression démographique ; mouvements massifs de réfugiés ou de personnes déplacées au niveau interne créant des urgences humanitaires complexes, existence d'un ressenti d'une paranoïa entre les groupes ; exil humain chronique et soutenu. Deux indicateurs économiques : développement économique inégalitaire entre les groupes, déclin économique rapide ou sévère. Six indicateurs politiques : criminalisation ou délégitimisation de l'État, détérioration progressive des services publics, suspension de l'État de droit et violation massive des droits de l'homme, appareil sécuritaire opérant comme un État dans l'état, montée d'élites antagonistes, interventions d'autres États ou d'autres acteurs politiques externes.

Ces indicateurs peuvent aider à décrire les défaillances de l'État en RDC. À titre d'illustration, prenons le cas des mouvements de personnes déplacées et des violations massives des droits de l'homme et de l'appareil sécuritaire opérant comme un état dans l'État. En effet, depuis 1997, l'est de la RDC fait face à des guerres récurrentes entre les différentes factions armées. Les habitants de ces zones de conflits sont en permanence contraints aux déplacements internes ou à l'exil chronique, parcourant de longues distances pour se mettre à l'abri avec tous les désastres humanitaires imaginables. C'est dans le même ordre d'idées que Zartman (1995 : 5) définit le *Failed State* à partir du moment où

[...] the basic functions of the state are no longer performed, as analyzed in various theories of the state. As the decisionmaking center of government, the state is paralyzed and inoperative: laws are not made, order is not preserved, and societal cohesion is not enhanced. As a symbol of identity, it has lost its power of conferring a name on its people and a meaning to their social action. As a territory, it is no longer assured security and provisionment by a central sovereign organization. As the authoritative political institution, it has lost its legitimacy, which is therefore up for grabs, and so has lost its right to command and conduct public affairs. As a system of socioeconomic organization, its functional balance of inputs and outputs is destroyed; it no longer

receives supports from nor exercises controls over its people, and it no longer is even the target of demands, because its people know that it is incapable of providing supplies. No longer functioning, with neither traditional nor charismatic nor institutional sources of legitimacy, it has lost the right to rule.

La défaillance de l'État au sens de Zartman (1995 : 5) s'explique par les variables ci-après : faibles performances économiques, dysfonctionnement des sphères politique et institutionnelle, incapacité de l'État à garantir la sécurité, le respect de la loi et l'ordre public et de répondre aux attentes de la société.

On peut multiplier les exemples des auteurs qui ont étudié ce concept, mais ce qu'il faut retenir, c'est que tous reviennent quasiment sur les mêmes facteurs. Les uns complétant les autres parfois en des termes relativement différents, mais ce sont quasiment les mêmes idées.

Il est des chercheurs qui définissent le concept de *Failed State* à partir de son opposé. Leur première démarche consiste à distinguer un *Failed State* de ce qu'il n'est pas. Le *Successful State*, considéré comme celui qui remplit correctement ses missions devient la norme à suivre ou l'étalon de mesure. Pour les tenants de cette approche, jugée parfois trop prescriptive, le *Successful State* est l'État qui contrôle le territoire et sa population, conduit les relations diplomatiques avec les États tiers, monopolise la violence légitime au sens wébérien du terme et réussit à subvenir aux besoins sociaux de sa population (Townshend 2007 : 8). À l'opposé, le *Failed State* serait cet État qui ne peut ni contrôler son territoire ni maintenir la paix et la stabilité à sa population.

In most failed states, regimes prey on their own constituents [...] As in Mobutu Sese Seko's Zaïre or the Taliban's Afghanistan, ruling cadres increasingly oppress, extort, and harass the majority of their own compatriots while privileging a more narrowly based party, clan, or sect (Rotberg 2003 : 6).

Partant de ces considérations, nous nous efforcerons, dans le point suivant, de donner quelques tentatives d'explications sur les causes et le processus qui ont amené l'État ex-zaïrois, devenu République démocratique Congo en 1997, à la dérive. Nous partirons avant tout de la perspective sécuritaire en ce qu'elle constitue la première caractéristique du concept *Failed State* pour déboucher ensuite sur les autres indicateurs.

Les défaillances de l'État congolais dans les années 1990 : quelques indicateurs

Les concepts tels que *fantôme*, *déconfiture*, *démission*, *déliquescence*, *décrépitude*, *effritement*, *effondrement*, *trou noir*, sont généralement utilisés dans la littérature pour illustrer les défaillances de l'État dans l'ex-Zaïre. Par ailleurs, le *Failed State* ne peut être appréhendée immédiatement parce qu'elle résulte d'un processus long. Pour le Congo, les années 1990 retiennent particulièrement l'attention à cause de la croissance de tous les ingrédients qui prédisposent tout État à la défaillance, si nous nous référons aux indicateurs développés dans les pages précédentes. Donc, le choix de ces années n'est pas opéré de manière arbitraire. Ces années sont un marqueur dans le processus de la défaillance de l'État au Congo. Pour reprendre l'expression du politologue congolais Ilunga (1999 : 430), au cours de ces années-là, l'acteur étatique s'est véritablement retrouvé dans le « marécage », « [une expression], au littéral comme au figuré, qui semble mieux que n'importe quel mot savant décrire l'état dans lequel l'ex-Zaïre s'est retrouvé au début des années 1990 ».

Dans ce pays, les individus comme les institutions baignent dans un vaste marécage où la vie, pour utiliser les termes de Hobbes, est « brève, dégoûtante et bestiale ». En dépit de l'existence formelle d'une présidence, d'un gouvernement et d'un parlement, la société est en fait acéphalique comme les « hordes sauvages » de l'Antiquité où règne la loi du plus fort et où les individus sont les uns par rapport aux autres comme des animaux dans une jungle sauvage. L'activité principale au sein du marécage et qui absorbe 90 % des énergies des hommes et surtout des femmes qui y vivent, consiste à trouver de quoi apaiser la faim. À cet effet, tous les expédients, des plus imaginables aux plus invraisemblables, sont inventés chaque jour sans que l'on soit certain que l'expédient d'hier marchera demain (Ilunga 1999 : 412).

Mais, comment l'État congolais en est arrivé là ? Les réponses à cette interrogation varient substantiellement selon les différentes théories mobilisées par des chercheurs à partir d'un faisceau de causes.

Des analyses de la défaillance de l'État au Congo l'envisagent comme une conséquence d'une indépendance chaotique, impréparée et précipitée, au vide laissé par la brutale disparition des encadrements administratifs coloniaux qui a eu un impact durable et négatif sur le fonctionnement de l'État postcolonial, de ces cinq années d'instabilité politique, de rébellions, sécessions et guerres civiles qui précédèrent la restauration de l'État à partir de 1965 lorsque Mobutu s'est emparé du pouvoir d'État. Après les 32 ans de son règne, Mobutu laissa un régime prédateur.

Cet argument, dans la mesure où il fait le lien entre l'État colonial et l'État postcolonial, du moins dans sa conception et dans son fonctionnement, est partagé par Nzongola Ntalaja, cité par Hesselbein (2007 : 4), qui estime que

*the main linkage between colonial rule, Mobutu and the two Kabila [...] is that they each represent a predatory regime in which the enormous wealth of the country is being monopolized by the rulers and their external allies instead of serving the basic needs of the Congolese people*⁴.

Cet argument mérite d'être relativisé. Les faits obligent à reconnaître qu'au-delà des mécanismes de prédation mis en place, l'État, d'un point de vue sociologique, a fonctionné pendant la colonisation. Il a été à même de contrôler le territoire national, de subvenir aux besoins vitaux de la population. Nous ne sommes pas non plus du même avis avec Bongeli (2008) qui pense que cinquante-trois ans après l'indépendance, l'État congolais agit comme un « État bébé » c'est-à-dire cet État qui ne sait rien faire par lui-même ou de lui-même. S'il est vrai que l'État « a implosé en douceur dans les années 1990 et a cessé de remplir les fonctions qui justifient son existence » (Ilunga 1999 : 419), les faits contredisent par exemple aujourd'hui le constat de Braeckman (1992 : 213) sur les nostalgies qu'auraient les Congolais du réseau routier ou de santé mis en place par les Belges ou encore les observations que font Trefon en collaboration avec Ngoy (2007 : 21) sur base des affirmations faites par la population interrogée dans leur étude :

Dans notre Congo, l'État est absent : les routes sont abîmées, les enseignants sont payés de manière dérisoire et irrégulière, les médicaments sont introuvables, un transport public digne de ce nom n'est plus que souvenir... Auparavant, ce n'était pas ainsi... Ce n'est plus l'État qui encadre la population mais la population prend en charge les fonctionnaires.

Ces observations appellent à être atténuées dans la mesure où le tableau que présente cet État aujourd'hui atteste tout de même qu'il y a des actes qui ont été ou qui sont en train d'être posés comme nous le verrons dans les lignes qui suivent portant sur l'analyse des indicateurs de la défaillance de l'État.

⁴ Nzongola Ntalaja G., 2006, "DRC's Potential: Lighting the Continent from Cape to Cairo", in <http://pambazuka.org/en/category/features/35486>

Sawadogo (2001 : 16-17) suggère qu'on interroge carrément les fondations mêmes de l'État africain postcolonial. Pour lui,

en moins d'un demi-siècle d'existence, il [État] s'essouffle, faiblit, disparaît ou est moribond. L'espace de la sphère publique semble avoir été réduit à une coquille vide, à des vestiges d'État. « L'État existant reste englué dans la gestion centralisée des "prébendes" et ne suscite aucune adhésion à des normes transcendantes d'intérêt général. Bien que monopolisant l'usage de la violence légitime, il ne parvient pas à contrôler tout le territoire national »⁵. On lui reproche surtout d'avoir été accaparé par une minorité de privilégiés au détriment du plus grand nombre, situation qui, à la longue, s'est soldée par la perte de confiance généralisée dans les services étatiques [...] L'État en crise, mourant, absent, se conjugue avec la méfiance, l'insécurité, la précarité, l'absurdité, le magico-religieux, l'impuissance des mécanismes et valeurs sociétaux d'autrefois.

Le manque de contrôle du territoire national par les acteurs étatiques qui ont le monopole de la violence légitime est un argument qui revient souvent dans la littérature sur la défaillance de l'État. Dans son analyse, Sawadogo en fait un élément central. Quoique le pouvoir ne puisse pas assurer ce contrôle, on remarque dans beaucoup de pays de l'Afrique subsaharienne (et c'est bien le cas pour le Congo) que le gros du dispositif sécuritaire est concentré sur la sécurité personnelle des chefs d'État et de leurs clients. Un corps d'élite est dès lors formé et équipé au détriment de l'armée régulière, non pas pour protéger l'ensemble des citoyens mais l'élite dirigeante au pouvoir.

Pour Igue (1995 : 38) : « La crise de l'État en tant qu'entité spatiale se manifeste d'abord par le manque de moyens financiers pour fonctionner ». Nous nuancions ces propos dans la mesure où les moyens financiers dont disposent un bon nombre des États africains ne sont pas destinés à servir l'intérêt général. Il se pose alors un réel problème de gouvernance.

L'usage privatif des ressources par l'élite au pouvoir est retenu par beaucoup d'auteurs comme élément explicatif de la défaillance de l'État. La « politique du ventre » (Bayart 1989) menée par l'élite congolaise est une des clés pour comprendre la ruine de l'État au Congo. En effet, Mobutu et l'élite au pouvoir ont, au fil des années, accumulé pour leur propre compte

⁵ Courade G., (dir.), 2000, *Le désarroi camerounais, l'épreuve de l'économie monde*, Paris, Karthala, p. 18 cité par Sawadogo 2001, p.16.

les ressources de l'État, ce qui entama son fonctionnement harmonieux. La plupart des études se focalisent sur le rôle joué par Mobutu en tant qu'acteur déterminant dans la défaillance de l'État et, surtout à cause de sa « dictature brutalement exploitante » et de sa règle néo-patrimoniale ou « kleptocratique » (Townshend 2007 : 26). Cette relation entre le pouvoir et l'État mérite d'être analysée selon Hibou (1999 : 36).

Pour appréhender et comprendre l'État, il est impossible de séparer État et pouvoir, État et élite dirigeante : autrement dit, pour comprendre l'État, il faut comprendre les gens au pouvoir et, tout aussi important, leurs jeux, leurs stratégies et leurs pratiques historiques. Cette dépendance mutuelle définit les contours de l'État : il est impossible de séparer l'économique du politique, les intérêts privés des intérêts publics, le particulier du général.

Il est certes vrai que Mobutu ne peut pas être une explication unique de la défaillance de l'État, mais il en est une raison centrale. Dans cette relation —élite dirigeante et État en Afrique—, Medard (1990 : 27) observe que « la réalité de l'État se manifeste d'abord comme site et comme enjeu de la lutte pour le pouvoir, le pouvoir au sens global et pas seulement le pouvoir politique, et ceci inclut la lutte pour les ressources rares, y compris la richesse ». En Afrique, les dirigeants font un usage privé des ressources de l'État. Celui-ci est tout simplement considéré comme une vache laitière.

La notion de néo-patrimonialisme a pour nous l'intérêt d'être moins normative que celle de corruption et plus comparative que celle de « politique du ventre ». Le patrimonialisme, selon M. Weber, est un type idéal de domination traditionnelle fondé sur l'absence de différenciation entre le public et le privé [...] Ce patrimonialisme plus ou moins « néo » a des implications immédiates en ce qui concerne la relation entre État et développement en Afrique (Medard 1990 : 29 et 30).

L'usage privatif des ressources par Mobutu et son réseau a eu pour effet de ruiner l'État. En 1965, quand Mobutu accède au pouvoir d'État, le pays s'enlise dans une violence sécessionniste de cinq ans qu'il dut mater (Townshend 2007 : 25). Il centralise le pouvoir politico-militaire dans une vaste bureaucratie à parti unique. Il instaure un pouvoir autoritaire qui lui permet de contrôler unilatéralement tous les aspects de la vie des Zaïrois et de l'État (ibid.). Tout citoyen zaïrois est, quel que soit son âge et au nom de l'unité et de l'intérêt supérieur de la nation, obligatoirement membre du parti politique unique, le MPR.

Dans le contexte de la guerre froide, les États-Unis étaient les principaux donateurs du Zaïre grâce à la position géostratégique qu'il occupait dans la sous-région. À ce sujet, Mpwate (2010 : 157) relève que : « l'anti-communisme était la pierre angulaire de la coopération entre les États-Unis et le Zaïre. Le régime Mobutu a constitué un support non négligeable de la politique étrangère des États-Unis ». Les mentors de Mobutu, malgré sa dictature, la pauvreté des masses silencieuses zaïroises et la déchéance progressive de l'État, demeureront imperturbables. Mais à partir de 1990, « foreign state officials not only ended their support for Mobutu, many openly backed his rivals. Belgium, France and the U.S. now pressured Mobutu to begin political and economic reforms » (Reno 1997: 46).

Pour nous faire une idée sur la manière dont l'État a failli à ses missions, nous prendrons quelques-uns de ses secteurs en guise d'illustration : l'administration publique, les secteurs sécuritaire, judiciaire et sanitaire ainsi que les voies de communication. En réaction à ces défaillances, nous verrons également les actes que l'État a pu poser.

L'appareil administratif

L'administration publique, cet ensemble de services dont le but est la poursuite de l'intérêt général, a toujours été considérée comme la cheville ouvrière du développement d'un pays. Aucun pays ne peut se développer avec une administration inefficace, anachronique ou qui poursuit des fins autres que l'intérêt général. Depuis toujours, l'administration a fait l'objet de préoccupations du pouvoir postcolonial en RDC. Cependant, l'indépendance précipitée était déjà un coup dur pour l'administration, dans la mesure où la puissance coloniale n'avait pas préparé suffisamment des cadres pour suppléer les blancs. Selon Mabika (1990 : 54-55),

au moment où il [le Congo] accédait à l'indépendance juridique, il avait en tout et pour tout moins de dix citoyens ayant fait des études universitaires du niveau de la licence. L'un d'entr'eux qui avait choisi de se consacrer à l'enseignement fut dérouté par les instances coloniales et acculé à une espèce d'exil loin de son pays. Trois réussirent à se caser dans les cadres de l'administration centrale de la colonie. Trois autres obtinrent des bourses de stage pour la France et la Belgique. Le huitième réussit à forcer les portes d'une carrière réservée : l'administration territoriale. Tous ces universitaires encore fraîchement sortis de l'université n'avaient guère eu le temps nécessaire pour acquérir une expérience de dirigeants à côté des hauts fonctionnaires belges. La seule élite que le Congo

possédait était donc constituée des évolués, dont la formation ne dépassait guère en moyenne trois années post-primaires, c'est-à-dire trois années à l'époque consacrées à l'étude du français et des rudiments pour servir comme commis de bureau ou comme moniteur d'école primaire.

Aussi de simples commis ont-ils occupé des postes de commandement. Naturellement, le dysfonctionnement actuel de l'administration, qui frise l'absence de l'autorité de l'État, date de ce moment. Mais, cinquante-trois ans après l'indépendance ce « chant de deuil » n'a plus aucune raison d'être fredonné vu le nombre d'universitaires formés alors qu'ils faisaient défaut en 1960. En effet, Diumasumbu (2008 : 96) est d'avis que « la deuxième République, qui a démarré en 1965, proclama la suprématie du militantisme sur la maîtrise des activités administratives de l'État. Ce principe va durablement installer les germes du déclin que vont progressivement connaître l'administration publique et le pays tout entier ».

C'est donc une administration sclérosée qui était devenue sous le régime Mobutu le terreau du népotisme, du clientélisme ou du clanisme au détriment des critères objectifs tels le mérite, la compétence. Première pourvoyeuse d'emplois, l'administration publique était obligée d'embaucher les membres des familles des ministres et ceux injectés par les agents de l'État eux-mêmes à partir du ministère de la Fonction publique. Un autre fait à relever est que des agents figuraient sur les listes de paie alors qu'ils sont décédés ou qu'ils n'existent pas. L'effectif réel des agents n'était pas connu malgré les différents comptages effectués. Dans un tel système, personne n'avait intérêt à endiguer le mal étant donné qu'il était profitable à tout le monde.

À partir de 2002, l'État s'est résolument à prendre le contre-pied en s'engageant dans la voie des réformes. Une commission *ad hoc* a été mise en place par le ministère de la Fonction publique pour en donner les contours. Un document contenant les grands axes appelé « cadre stratégique de la réforme publique en République démocratique du Congo » a par la suite été rédigé en 2003. De tous les axes retenus, c'est le recensement des agents et des fonctionnaires de l'État qui enregistre des résultats considérables. Le recensement a débuté en 2005 (Tudien 2006). Le processus de la réforme est soutenu par le PNUD. Avec son appui, quelques résultats ont été obtenus parmi lesquels nous pouvons citer :

- le code de conduite de l'agent public ;
- le nouveau cadre juridique de l'administration publique ;
- la publication du rapport de recensement biométrique des fonctionnaires dans sept provinces ; etc. (PNUD 2010a).

Mais depuis 2012, le gouvernement a décidé que la paie de tous les agents de l'État serait effectuée par les banques. Cette mesure, dénommée « la bancarisation de la paie des agents de l'État », poursuit deux objectifs à savoir la maîtrise des effectifs et l'arrêt du détournement des fonds. Les comptables et tous les profiteurs habitués aux détournements peinent à s'accommoder de cette nouvelle approche. Ainsi, le gouvernement s'est résolu à faire des campagnes de sensibilisation pour expliquer le bien-fondé d'une telle mesure. Malgré quelques difficultés d'ordre organisationnel, l'option prise par le gouvernement de payer les agents et fonctionnaires de l'État par voie bancaire a été favorablement accueillie parce que l'ancien système occasionnait des détournements de fonds.

Aujourd'hui donc, le gouvernement a décidé de bancariser la paie des enseignants dont les premiers effets se font déjà sentir [...] Les bénéficiaires ne cachent pas leur satisfaction. Ça et là, on se félicite de l'option levée par le gouvernement. Des messages de satisfaction abondent. Car, il fallait normaliser le circuit de la paie des enseignants et de l'ensemble des agents et fonctionnaire de l'État. Le gouvernement actuel a donc vu juste. Il a promis et il a tenu parole, restant ainsi dans la ligne droite de sa feuille de route (Kiekens 2012).

Il faut souligner que la pratique du détournement des fonds est aussi observée dans la police ou dans les forces armées où des généraux gonflent les effectifs des militaires et des policiers pour pouvoir bénéficier du surplus de l'enveloppe salariale. Le réseau récupère et se partage l'argent même au sommet de l'État. Sous le régime Mobutu surtout,

la conséquence prévisible fut de rendre l'Administration publique zaïroise totalement dysfonctionnelle et en faillite. Cette faillite découlait directement du système d'État patrimonial institué par le monarque Mobutu et ses acolytes. De fait, les promotions dans la Fonction publique ne se faisaient pas au mérite. Dominé par le népotisme [,] la prévarication et la vénalité des charges, la gestion de la chose publique ne correspondait plus qu'en administration du patrimoine privé (Claudianette 2010).

Avec un salaire modique payé, du reste, irrégulièrement, les fonctionnaires avaient tout simplement détourné les services de l'État à leur profit. Mais malgré ce dysfonctionnement, l'administration est toujours là.

L'effectif était de 600.000 fonctionnaires avant la fin de la décennie 1990 (PNUD 2000 : 118). Le gouvernement avait estimé que cet effectif était pléthorique et qu'il fallait le comprimer. Cet avis mérite d'être nuancé. En effet, le gros des effectifs est concentré dans les grandes villes. L'arrière du pays est sous-administré. La population de l'arrière-pays qui subit les conséquences d'une telle sous-administration doit parcourir des longues distances pour atteindre un poste administratif. Pour un pays aussi vaste que la RDC qui compte près de 70 millions d'habitants, 600.000 fonctionnaires ne paraissent pas un effectif pléthorique.

En somme, toutes ces considérations peuvent se résumer en ceci : « une administration ne vaut que ce que valent ses animateurs ». Les hommes sont sans doute de qualité, mais les conditions les font agir de manière détestable.

Les services de sécurité

Pour ce qui est de l'aspect sécuritaire, on constate que l'intégrité territoriale de la RDC n'est pas assurée totalement. C'est dans la partie Est du pays surtout que le problème se pose avec acuité. Les raisons de cette faiblesse des FAZ, aujourd'hui Forces armées de la République démocratique du Congo, sont connues. Elles sont liées à la crise économique qu'a connue le Zaïre, qui a amoindri la puissance des FAZ. Au début des années 1990, « Mobutu had become highly vulnerable » (Reno 1997 :47). Suite à l'irrégularité et la modicité de la solde, les soldats se sont mis à rançonner la population (N'sanda Buleli 2001 : 64). Selon Kamba (2008 : 354), « dans la logique des agents de l'ordre congolais "civil *azali elanga ya solda*" le civil est un champ, c'est-à-dire une sorte d'entrepôt, de pépinière où le soldat doit aller puiser ou s'approvisionner pour (sur)vivre ».

Les appartenances régionales ou tribales, plus que la compétence présidaient au recrutement dans les services de sécurité, Kamba (2008 : 326) note que : « Dans certains cas, le ressortissant d'une province marginalisée devait avoir un parrain originaire chef militaire des provinces de l'Équateur ou du Haut Congo censé négocier son entrée au sein de cette unité ».

Aujourd'hui, la situation n'est guère différente de ce qu'elle était hier pour ce qui est de l'implication des officiers dans des réseaux maffieux et affairistes qui font piller impunément

des zones en conflits. Les rapports des Nations Unies sur l'exploitation illégale des ressources naturelles et autres richesses de la RDC⁶ mettent en cause les officiers qui y sont impliqués.

À part les quelques chanceux, qui parmi les militaires se sont « privatisés » en se mettant au service de quelques hommes d'affaires étrangers ou nationaux, le gros des troupes constitue en permanence le fer de lance de pillages éventuels qui sont désormais inscrits de façon structurelle dans le paysage politique [de la République démocratique du Congo] (Ilunga 1999 : 421).

L'État porte désormais un regard différent par rapport à ce phénomène. Il pose des actes qui témoignent de sa détermination à mettre fin à l'implication des officiers dans les pillages. La suspension le 22 novembre 2012 pour raison d'enquête judiciaire du général Gabriel Amisi Kumba, chef d'état-major des forces terrestres, cité dans un rapport des Nations-Unies comme faisant partie d'un réseau maffieux en est une illustration (La Tempête des tropiques 2012). Dans son adresse aux membres du Congrès le 23 octobre 2013 au Palais du peuple à Kinshasa, le président Joseph Kabila a placé la réforme du secteur sécuritaire comme une de ses priorités. Les officiers soupçonnés de vente d'armes au front, de viol ou de détournement des soldes ne resteront plus jamais impunis a-t-il martelé :

Pour renforcer davantage la discipline au sein des FARDC et de la Police, l'Auditeur général est, quant à lui, appelé à accentuer les enquêtes à charge des Officiers supérieurs, subalternes, ainsi que des hommes de troupe, sur qui pèsent des accusations liées au pillage des ressources naturelles, de détournement de la solde des militaires, des munitions et du matériel destiné aux forces armées. Plus généralement, tout affairisme doit être banni de l'armée et de la police parce que l'expérience montre en effet que quand un officier a pour maîtres le drapeau et l'argent, le premier en pâtit nécessairement (Kongo Times 2013).

⁶ -Safiatou Ba-N'daw & coll., 2001, Rapport du groupe d'experts sur l'exploitation illégale des ressources naturelles et autres richesses de la République démocratique du Congo, voir le lien [http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/dae66898c9002181c1256b11005149dc/\\$FILE/N0132355.pdf](http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/dae66898c9002181c1256b11005149dc/$FILE/N0132355.pdf).
- Kassem M. & coll., 2002, « Rapport final du groupe d'experts sur l'exploitation illégale des ressources naturelles et autres formes de richesse de la République démocratique du Congo », voir le lien <http://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/final-report-panel-experts-illegal-exploitation-natural-resources>.

Pour renforcer les Forces armées de la République démocratique du Congo (FARDC) formées de diverses factions ou milices rebelles homogènes et opérationnelles, plusieurs actions ont été menées par l'État depuis 2003 avec le concours de la mission des Nations-Unies pour la stabilisation en R.D. Congo et l'Union européenne dans le cadre de l'EUSEC (European External Action Service). Le gouvernement s'est engagé à réformer et à restructurer les forces armées de la RDC. Des brigades ont été brassées et formées (Zeebroek & coll. 2011). Grâce à l'appui technique de l'EUSEC, les soldats ont été recensés en vue de maîtriser leurs effectifs et canaliser leurs soldes. Ces réformes visent à mettre sur pied une armée républicaine et professionnelle. Constamment critiquées parce qu'elles perdaient du terrain au front, les FARDC ont commencé à prendre le dessus sur les forces rebelles. Dans l'Ituri, un district de la province Orientale situé dans la partie Nord-Est, les forces armées ont défait les miliciens du Front de résistance patriotique de l'Ituri (FRPI) au mois de septembre 2013. Elles ont repris quelques localités (Belga 2013). Le 30 août 2013 elles ont délogé le M23 des trois importantes localités jadis sous leur contrôle : Mujoga, « Trois antennes » et Kilimanyoka (Mbala Bemba 2013 ; L'Avenir 2013). Poursuivant leur assaut contre le M23, elles ont réussi à récupérer le 27 octobre 2013 les localités de Kiwandja et Rutsuru. « Renforcées par la Monusco et ragaillardies par le soutien populaire, les forces armées de la RDC ont sérieusement amélioré leur puissance de feu, avançant de victoire en victoire » (Potentiel 2013).

Ces quelques faits attestent que l'armée congolaise renforce sa puissance coercitive comparativement à celle qu'elle était jadis.

Quant à l'ordre public et à la protection de la population et de ses biens, ils ne sont assurés pas avec efficacité. Dans une ville comme Kinshasa, on déplore souvent la complicité et la mollesse des policiers lorsque des bandits braquent une famille, la nuit surtout : même si les faits se passent à proximité d'un commissariat, la réaction des policiers ne se fait pas avec autant de promptitude et d'efficacité. Il en est de même lorsqu'on se fait subtiliser un bien par des enfants de la rue communément appelés « shégués » ou des « Kuluna » qui sèment l'insécurité de manière récurrente. Dans certaines circonstances, on se sent plus en insécurité en présence d'un policier alors qu'il devrait rassurer.

Certains prétendent que shégué vient de Che Guevara (Che Gué) car on appelait ainsi les enfants soldats enrôlés dans les maquis de Kabila père. D'autres disent —mais ils se

trompent certainement –que shégué fait référence à Schengen, l’espace préféré, mais si difficilement abordable, des candidats migrants (Cappelaere 2011 : 111).

Réagissant aux nombreuses plaintes de la population qui réclame davantage de protection, un Comité de suivi de la réforme de la police (CSRP) a été créé le 18 septembre 2007 par le gouvernement. Ce Comité est un organe interministériel chargé de canaliser toutes les actions visant à réformer la police en collaboration avec les partenaires extérieurs (CSRP 2011). En 2012, un programme basé sur le concept de « police de proximité » a été mis en place dans le but de renforcer les capacités des policiers. L’EUPOL qui accompagne l’État congolais depuis 2007 dans ce processus suivant son mandat défini par les 27 pays membres de l’Union européenne, a également dans son volet d’activités la formation des policiers (EUPOL 2010). Une unité spéciale de 130 policiers, formée par EUPOL dans « les techniques d’intervention collectives dans les quartiers difficiles et la lutte contre les violences urbaines » a été mise en place en juillet 2012 (Bushiri 2012). Cette unité est chargée de lutter contre le phénomène « Kuluna ».

Le système judiciaire

Le système judiciaire au Congo est une des composantes dont les faiblesses sont assez souvent stigmatisées.

Le système judiciaire reflète l’image que Mobutu avait à son temps souligné dans son discours du 25 novembre 1977 : II est inadmissible que l’étranger ou le citoyen zaïrois qui voit surgir l’ombre du magistrat ou du gendarme, se sente terrorisé plutôt que de se sentir sécurisé. Et trop souvent, bien des injustices sont commises à l’endroit des innocents tandis que les véritables coupables courent les rues librement et orgueilleusement (PNUD 2000 : 122).

Dans la plupart des cas, la justice est rendue de manière partielle. Les prononcés des jugements sont parfois en faveur des plus nantis ou des membres de leur famille et de leurs amis. C’est-à-dire que c’est le plus offrant en faveur de qui la décision judiciaire est prise, même si de toute évidence, c’est celui qui devrait être condamné. Les étrangers vivant au Congo sont conscients de cette faiblesse de la justice congolaise.

On rapporte aussi que les Libanais et dans une large mesure les Indiens, les Pakistanais lorsqu'ils se rendent au Congo pour leurs affaires, s'assurent la protection d'un général ou un haut officier de l'armée ou de la police, du ministre de la Justice ou procureur général de la République. Si pour un motif ou un autre, une action judiciaire est intentée à leur égard, quelles que soient la nature et la gravité du différend, ils sont tout simplement acquittés. Un exemple qui a défrayé la chronique il y a peu, est celui d'un Libanais incriminé dans la spoliation de terrains appartenant à l'État qui déclarait avec arrogance : « Si je mets à parler aujourd'hui, je vous assure que beaucoup de têtes vont tomber notamment de grosses pointures de la scène politique congolaise » (Mbala Bemba 2011). Fort du mentorat dont il bénéficiait depuis plusieurs années, il défiait la justice. Mais, cette phrase a suscité un tollé général à telle enseigne que ses protecteurs supposés ont dû se débarrasser de lui en l'expulsant (ibid.). D'autres faits à déplorer dans ce secteur sont les procès interminables. La phrase fétiche est « l'enquête est en cours ». Le commun des mortels sait qu'en cas de différend, il vaut mieux le régler à l'amiable plutôt que de le porter à la justice.

La prévarication parmi les deux mille magistrats que compte le pays est une attitude fréquemment dénoncée [...] 45 % d'entre eux affirmaient avoir été corrompus pour délivrer la justice. La plus cinglante question est celle-ci : « pourquoi se payer un avocat alors qu'on peut acheter le juge ? ». Les magistrats disent qu'ils « vivent des dossiers » et se plaignent souvent de ne pas avoir à traiter des cas « intéressants ». Certains juges du parquet perçoivent des sommes importantes au titre d'amendes, de cautions ou de redevances sans base légale (Cappelaere 2011 : 50).

Le système judiciaire, comme les autres institutions, a subi les conséquences de la politisation, de la mauvaise gestion du personnel, de la corruption et de la concussion qui s'en suivent. En juin 2009, une centaine de magistrats ont été révoqués ou démis de leurs fonctions pour motif de corruption (Jeune Afrique 2009). Cette décision visait à dérouter les magistrats des pratiques de corruption.

Le système de santé

À l'époque coloniale, le Congo belge bénéficiait d'un système de santé bien structuré mis en place par la métropole. Il fut un des meilleurs de l'Afrique. En 1960, par exemple, les Sud-Africains allaient se faire soigner au Congo. Tous les Congolais étaient couverts, quel que soit leur éloignement d'un centre de santé. Pour ne pas imposer de longs déplacements aux patients, des services mobiles de santé avaient été constitués. Grâce à ces services mobiles,

des maladies endémiques comme la trypanosomiose africaine, la tuberculose, la lèpre et le pian, pour ne citer que ces quelques exemples, ont pu être efficacement éradiquées. Des agents sanitaires parcouraient régulièrement les contrées pour veiller à l'hygiène publique et à l'assainissement du milieu. Ces tournées régulières, au cours des dix premières années après l'indépendance, forçaient les habitants à une grande vigilance sur le respect de l'hygiène. Toute négligence de la part des habitants était assortie de sanctions ou d'amende. Pour tenir ce système en bon état de fonctionnement, un budget important était alloué aux programmes de santé. Cependant, au cours de la première décennie qui a suivi l'indépendance, la rigueur de l'époque coloniale céda peu à peu la place à l'absence de rigueur. À cela s'ajouta la pénurie des médicaments à cause de la défaillance des pharmacies, du circuit de distribution et du manque de ressources.

Les scènes auxquelles on assiste parfois dans les formations médicales en RDC sont révélatrices de cet État défaillant. Un patient qui se rend à l'hôpital pour des soins médicaux, même s'il se trouve dans une situation critique, ne sera pas pris en charge par les médecins s'il n'a pas d'argent. Par ailleurs, il faut souligner que les soins de santé ne sont pas garantis aux nombreuses familles déshéritées en RDC. Cela se remarque chez les malades qui renoncent aux examens médicaux faute de moyens. Beaucoup pratiquent l'automédication, utilisant des produits pharmaceutiques parfois périmés ou venant de la contrefaçon. Par expérience, la mère de famille sait que tel cas de pathologie nécessite l'administration d'un médicament comme l'aspirine, l'indocid, le vermoz, la chloroquine, etc. Dans cette automédication, les antibiotiques occupent une place de choix, car on sait qu'ils soignent les infections et éliminent plusieurs agents pathogènes. Cependant, face à une pathologie grave et nécessitant l'application d'un schéma thérapeutique compliqué, on recourt à la solidarité de la grande famille et des amis, au prêt, à la vente ou à la mise en gage de biens (électro) ménagers (TV, radio, machine à coudre) ou de produits agricoles, dans les milieux ruraux. Dans les villes comme Kinshasa, la couche sociale la plus défavorisée avant d'aller à l'hôpital, on commence par fréquenter les dispensaires de quartier où les prestations de services ne sont pas onéreuses. C'est souvent bien tard, parfois trop tard, que l'on accepte de fréquenter les unités hospitalières où les soins sont coûteux. Dans les maternités et les services de chirurgie, beaucoup de patients sont parfois pris en otage pour non-paiement des prestations reçues (Pidika & Tchouassi 2005).

Vers les années 1990, le taux de mortalité avait atteint des proportions très inquiétantes, particulièrement dans les couches les plus défavorisées de la société congolaise. La réduction des ressources affecta le fonctionnement du secteur de la santé. La population, aidée parfois

par certaines organisations philanthropiques, se prend elle-même en charge en finançant les structures de santé. L'État, qui était le principal pourvoyeur des soins, s'est effacé au fil des années. Les infrastructures sanitaires n'étaient plus équipées en matériels et en médicaments. Mais nous pouvons toutefois signaler l'acquisition le 10 mai 2013 de matériels et équipements médicaux d'une valeur 12,4 millions dollars US achetés par le gouvernement congolais via le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) dans le cadre du Projet d'équipements des structures sanitaires (PESS). 66 hôpitaux de référence et 330 centres de santé ont pu bénéficier de ce matériels composé de 66 appareils de radiologie, 66 appareils d'échographie, 66 tables d'opération, 198 tables de gynécologie, 66 réfrigérateurs solaires, 726 tables de consultation, 4.950 lits d'hôpitaux, 330 tensiomètres, 66 appareils d'échographie cardiaques, etc. (Kalikat 2013). Depuis 2000, les infrastructures sanitaires de quelques hôpitaux de référence ont été réhabilités avec l'appui financier des partenaires extérieurs notamment la Banque mondiale à travers ses multiples projets et programmes (BCECO 2013)⁷.

Des institutions hospitalières privées essaient de proposer de meilleurs soins même si les coûts ne sont pas à la portée de tout le monde. Les Congolais les plus nantis, particulièrement l'élite dirigeante, se rendent à l'étranger, notamment en Afrique du Sud, en Inde ou en Occident, pour se faire soigner. Mais tout le monde ne peut se le permettre, les coûts du voyage combinés avec ceux des soins médicaux et de séjour sont inabordables pour le commun des Congolais.

Les gouvernements successifs n'accordent à la santé qu'un budget dérisoire. Les statistiques d'avant 1990 indiquaient une réduction du budget de 3,3 % en 1980 à 2,5 % en 1989 (PNUD 2000 : 69). Il était de 1 % en 2001, 7 % en 2004 et 5 % en 2009 avec un taux d'exécution de 70 % en moyenne entre 1998 et 2009 (Ministère de la Santé 2010 : 48).

⁷ http://www.bceco.cd/fr/index.php?option=com_content&view=article&id=63

Les voies et moyens de communication

Les voies de communication n'ont pas fait exception car la démission de l'État dans ce domaine s'est ressentie de manière évidente jusqu'à la moitié des années 2000. Avant cette période, on n'a pas enregistré des progrès notables visant à améliorer les structures des voies de communication laissées par les Belges.

Si le constat que font Braeckman (1992) ou Trefon avec la collaboration de Ngoy (2007) dans les pages précédentes au sujet des routes abîmées ou de l'inorganisation d'un transport public s'est avéré vrai, il convient de noter que depuis la moitié des années 2000, l'État a entrepris des gros travaux de réaménagement des routes. Les grandes artères et d'autres axes routiers de la capitale ont été rénovés grâce à d'importants financements extérieurs, notamment ceux de la Banque mondiale dans le cadre du « projet d'urgence et de réhabilitation urbaine et sociale » (PURUS) (Banque mondiale 2013). Plusieurs axes routiers ont été rénovés aussi bien à Kinshasa qu'à l'intérieur du pays grâce à la Banque mondiale (2013b) et au contrat signé par l'État en 2008 avec un consortium d'entreprises chinoises pour la construction de 3 500 kilomètres de routes. Les travaux ont été financés par ces entreprises chinoises, par le biais d'Exim bank, en échange des mines (Bakumanya 2013). Les voyageurs qui se rendent à Matadi ou à Kikwit, deux villes respectueusement situées à plus ou moins 263 et 350 kilomètres de Kinshasa, au départ de Kinshasa peuvent désormais arriver le même jour. Ce qui n'était plus possible il y a quelques années auparavant. À Kinshasa, non seulement une société de transport en commun dénommée « Transport au Congo » (Transco) a été créée mais elle a été dotée de bus neufs (Kibangula 2013). C'est dans le même ordre d'idées qu'il faut également inscrire la réhabilitation des infrastructures aéroportuaires (ACP 2013a), la redynamisation des activités de la société nationale des chemins de fer du Congo avec l'acquisition des nouvelles locomotives (Mulima 2013).

LE DYSFONCTIONNEMENT DE L'UNIVERSITÉ CONGOLAISE

Il est généralement reconnu que les institutions d'enseignement supérieur jouent un rôle très important dans le développement économique et social des nations.

Ce rôle important procède des tâches que des institutions de ce secteur exécutent dans la production et la reproduction du savoir, la formation des ressources humaines et l'augmentation du potentiel de faire la recherche au profit de la société dans laquelle elles sont implantées (Tshibambe 2011 : 1).

Pour ce faire, il faut que le système éducatif soit efficace. Or, « l'efficacité d'un système éducatif est liée à celle du système politique et économique dans lequel il s'inscrit » (Fernandez 2005 : 67). C'est sur cette efficacité que les politiques publiques se basent pour orienter la marche qu'elles veulent donner à l'État. Nous avons vu, dans le point précédent, l'état lamentable dans lequel se trouve le système politique et économique congolais dans les années 1990. Donc, le sous-système d'enseignement ne peut que refléter le système global qui le régent.

L'université apparaît à juste titre comme un miroir grossissant de notre société. Incertitudes et violences politiques, crises sanitaires et surmortalité humaine, effondrement de l'économie de rente et appauvrissement de masse qui n'a pas épargné la fraction intellectuelle des classes moyennes durablement ruinées ; tous ces indicateurs n'ont pas manqué d'affecter très gravement le milieu universitaire (M'bokolo 2007 : 12).

Aussi allons-nous cerner la nature et les moments forts du dysfonctionnement de l'université congolaise à travers ses différentes séquences temporelles. Mais il faudrait que l'on fasse au préalable une relecture de l'histoire institutionnelle de l'enseignement congolais, fût-ce en quelques lignes.

Quelques considérations sur l'enseignement avant la naissance de l'université

Avant la colonisation, la seule forme d'éducation qui existait était l'éducation coutumière, laquelle reposait essentiellement sur l'initiation de l'enfant par l'adulte.

Naguère, dans le village, autour d'un foyer, sous la clarté de la lune, une tante ou un oncle racontait aux enfants les fables chargées de morale. La morale des fables revenait dans le rêve, marquant ainsi les comportements pour une vie d'adultes responsables. Plus tard, parents et anciens leur apprenaient les traditions du clan, son origine, l'arbre généalogique, les migrations, les conquêtes et les guerres, les conflits, les alliances et les mésalliances inter-claniques, le totem ou l'animal tabou identifiant la souche ancestrale commune. L'enfant s'ouvrait progressivement aux secrets de la botanique, de la biologie et de la médecine, surtout des plantes médicinales. L'apprentissage de la géographie consistait à connaître les rivières et les ruisseaux, les sentiers, les brousses et les limites des forêts ou des propriétés léguées par les ancêtres.

On initiait à l'astronomie en montrant le ciel tapissé d'étoiles auxquelles on donnait des noms correspondant aux activités saisonnières de chasse ou de pêche [...] Une habile pédagogie inspirait les étapes de l'éducation traditionnelle. Tout d'abord, l'enfant était introduit à la sagesse de façon gestuelle. Il devait apprendre à danser les naissances et les décès, les semailles, les récoltes, la chasse et la pêche. C'est après seulement, lorsque son esprit était plus ouvert, qu'on lui expliquait le sens des gestes avec lesquels son être physique et social était déjà familiarisé. C'était l'heure des proverbes et des légendes, narrés à l'ombre d'un arbre [...] L'éducation traditionnelle était le bien commun de toute la société et nul enfant n'en était privé. Ainsi donc, école de la vie, l'éducation traditionnelle apprenait aux enfants à servir la famille, le clan et le groupe. (Ekwa 2010 : 581).

Cette éducation coutumière sera supplantée par « une éducation de type moderne, appuyée sur le livre et les écoles » (Rugengande 2010 : 7). Même si, par ailleurs, cette éducation coutumière continue d'une manière ou d'une autre d'exister dans les milieux ruraux en particulier, il n'en demeure pas moins que son influence a été atténuée par l'avènement de l'école de type occidental.

L'enseignement sous l'État indépendant du Congo (1885-1908)

La « mission civilisatrice » des pays à coloniser est actée dès la conférence de Berlin du 26 février 1885 qui reconnut l'État indépendant du Congo (EIC) et son souverain, le roi Léopold II. Lors de cette conférence, une convention appelée « Acte de Berlin » fut rédigée et signée par tous les États participants. Dans ce texte, il était énoncé que les États souverains avaient le droit de civiliser les pays africains à coloniser.

Civiliser consistait d'abord, bien entendu, à éliminer des sociétés indigènes tout ce qui paraissait inadmissible, le cannibalisme, les coutumes considérées comme barbares. Puis il fallait, de manière positive, et suivant la formule classique, s'attacher à l'« amélioration des conditions morales et matérielles » des indigènes. Les Belges n'ont jamais, à cet égard, séparé les aspects matériels et spirituels. Bien-être, santé, éducation morale et religieuse, instruction, tout cela, pour eux, formait un tout (Stengers 1985 : 202).

Parmi les éléments qui déterminent la politique de la civilisation, l'enseignement et les cultes religieux étaient des éléments prioritaires. L'EIC, à travers son gouvernement, ne s'est pas montré très intéressé à la question de l'enseignement des Congolais mais ne « s'y est attelé que dans le but purement utilitaire pour former des auxiliaires de blancs dans les stations » (Liesenborghs 1940 : 235). L'EIC jugeait l'instruction des indigènes trop coûteuse et peu rentable. C'est dans cette perspective que cet État léopoldien, par le décret du Roi souverain du 12 juillet 1890, allait autoriser la création, par l'administration, des colonies pour enfants indigènes. Il était question de rassembler dans les colonies scolaires les enfants orphelins et abandonnés, victimes des guerres arabes ou de parents qui négligeaient d'apporter les soins à leurs enfants et à les éduquer (Busugutsala 1997 : 78).

Elles [les colonies] étaient au nombre de trois : Boma, Moanda et Nouvelle-Anvers. Elles avaient le régime de l'internat et l'allure d'une école militaire : Au directeur était adjoint un sous-officier de la Force publique, chargé spécialement de l'instruction militaire et de la discipline. L'horaire comprenait, par jour, trois heures d'instruction militaire, trois heures d'éducation intellectuelle et religieuse et deux heures d'activités manuelles. Le séjour à la colonie durait en principe trois ans, mais ceux des élèves qui étaient trop jeunes devaient doubler chaque année d'études. Le but poursuivi par ces institutions se définissait comme suit : à la sortie de l'école, l'élève doit savoir lire et écrire une langue indigène et connaître les quatre opérations fondamentales de l'arithmétique ; les élèves, qui étaient destinés au service militaire, devaient, en outre, avoir assimilé les connaissances théoriques et pratiques requises d'un sergent de la Force publique. S'ils avaient satisfait à l'examen de sortie, ils étaient versés comme « instructeurs » dans un des camps d'instruction de la Force publique. Les autres élèves étaient employés par l'Administration civile (Busugutsala 1997 : 78-79).

Mais les véritables écoles n'apparurent qu'en 1906 avec la création des groupes scolaires comprenant des sections professionnelles dont les premiers furent implantés à Boma, à Léopoldville et à Stanleyville. C'étaient des écoles publiques dont l'accès était ouvert à tous les indigènes de 12 à 20 ans (Liesenborghs 1940 : 238). Léopold II dut faire appel aux « missions nationales », c'est-à-dire à celles qui avaient leur siège en Belgique, étaient dirigées par des Belges et qui comptaient un certain nombre de Belges parmi leurs missionnaires au Congo. La qualité de mission nationale fut synonyme de mission catholique étant donné qu'en Belgique, il y avait très peu d'associations protestantes de missionnaires. Avant la conférence de Berlin, la présence au Congo des missionnaires français de la

congrégation du Saint Esprit, des Pères Blancs du cardinal Lavigerie parmi lesquels on comptait des Belges et des Français, de missionnaires protestants de nationalités américaine et britannique était une menace pour l'entreprise léopoldienne. Léopold II se rendit compte que les missionnaires étrangers allaient s'immiscer dans les affaires de l'EIC, d'où son appel aux missions nationales pour remplacer les missionnaires français, alors que les missionnaires protestants, au nom du principe de liberté d'évangélisation prônée à la conférence de Berlin, furent autorisés à rester.

La religion catholique lui [Léopold II] paraissait la mieux armée du fait que non seulement elle était la plus répandue, mais aussi que ses missions étaient en grande partie d'origine belge, le Roi se méfiant des citoyens des puissances concurrentes en matière de colonisation. C'est ainsi que fut signé le Concordat de 1906 entre la Belgique et le Saint Siège, confiant aux missions catholiques d'origine belge le monopole de l'enseignement dans l'Etat Indépendant du Congo, en échange des avantages divers destinés à leur faciliter la tâche : concessions de terres, subsides, soutien inconditionnel de l'administration... [...] « La convention avec le Saint-Siège (1906) consacra ce principe de collaboration afin d'assurer le progrès des peuples congolais et codifier, dans un acte diplomatique, les règles maitresses des relations entre l'Église et l'État, précisant les responsabilités de chacun » (Bongeli 2009 : 33).

Il est clair qu'en ce qui concerne le Congo belge, la doctrine coloniale a accordé une place spéciale à l'Église dans l'enseignement. C'est donc à elle que revenait « le quasi-monopole du plus grand appareil idéologique de tout État moderne : l'école » (ibid.). Ainsi, à chaque fois que les missionnaires fondaient un poste, ils y installaient une école où ils enseignaient les rudiments de la lecture et de l'écriture. Dans beaucoup de cas, cet enseignement s'attelait plus à l'évangélisation dont l'objectif était de former des catéchistes et de favoriser la diffusion de l'Évangile par la lecture.

Pour Ghislain (1953 : 11), l'éducation par l'Évangile se justifiait par le postulat selon lequel « la vie indigène est profondément pénétrée de religiosité et dominée par le mystère. Seul un autre sentiment religieux plus élevé mais aussi profond paraît capable de remplacer ces influences traditionnelles et d'amener la moralité indigène à un plan supérieur ». L'idéologie coloniale reposait sur l'idée selon laquelle l'enseignement devait être éducatif plutôt qu'instructif (Kita 1982 : 102). Cette idéologie avait pour justification « l'infériorité intellectuelle du Noir » (id. : 95) qui était considéré comme incapable d'assimiler les matières.

C'est ainsi que lorsque l'enseignement a commencé au Congo, la priorité n'était pas accordée à l'instruction (id. : 102).

Le Congo appelle une organisation scolaire spéciale, judicieusement adaptée au milieu. En Belgique, l'école est surtout appelée à instruire. Au Congo, elle devra avant tout éduquer. Le milieu familial, qui est le foyer de l'éducation en Europe, exerce en Afrique une influence déprimante [...] L'objectif principal de l'éducateur doit être l'amélioration graduelle des mœurs des indigènes; celle-ci importe plus que la diffusion de l'instruction proprement dite (Congo Belge⁸ cité par Kita, ibid.).

Le développement tardif de l'enseignement secondaire et supérieur pourrait s'expliquer à partir de ces éléments idéologiques coloniaux. Mais pour Kita (1982 : 19), « toutes ces pseudo-justifications idéologiques servent [...] à entretenir, en les masquant, un certain type de rapports sociaux qui caractérisent la situation coloniale [...] ». À l'annexion du Congo par la Belgique en 1908, l'enseignement est encore très peu développé, même dans les régions où les blancs étaient installés depuis plus d'un quart de siècle.

Pour cette période, on retiendra que le développement de l'enseignement se conjuguait étroitement à l'œuvre d'évangélisation. C'est par les missions religieuses, protégées et encouragées par la politique de l'État, que l'alphabétisation et les premiers efforts pour dispenser l'instruction pénétrèrent de plus en plus profondément le pays.

L'enseignement sous la colonisation belge (1908-1960)

Pour la clarté, nous analysons subdiviser cette période en deux séquences temporelles. La première séquence va de 1908, année de l'annexion du Congo par la Belgique, à 1948. Les faits majeurs à retenir sont : primo, les subsides qui ne bénéficiaient jusque-là qu'aux seules missions nationales seront désormais également octroyés aux écoles des missions étrangères et secundo, l'enseignement secondaire sera introduit.

La deuxième période part de 1948 jusqu'à l'accession du pays à l'indépendance en 1960. C'est la fin d'une époque historique aussi bien sur le plan politique qu'en ce qui concerne

⁸ Congo Belge, 1924, *Projet d'organisation de l'enseignement libre au Congo Belge avec le concours des Sociétés de Missions nationales*, Bruxelles, Ministère des Colonies, cité par Kita (1982), p. 102.

l'orientation de la politique coloniale en matière d'enseignement. Cette séquence est singulièrement marquée par l'entrée en scène de l'enseignement officiel laïc avec la lutte scolaire qui s'en est suivie.

1908-1948

Au moment où intervient l'annexion du Congo par la Belgique le 18 octobre 1908, les législateurs belges se réunissaient en deux chambres pour voter une nouvelle loi consacrant la liberté d'enseignement. Cette liberté donnait le droit à des particuliers de créer des écoles au Congo. Pendant que les écoles officielles, dont la création avait commencé deux années plus tôt, continuent à se multiplier, les autorités ont pris la décision de transférer certaines de ces écoles des mains des laïcs aux associations missionnaires enseignantes. Ce qui a justifié l'appellation de l'enseignement officiel congréganiste. « L'enseignement organisé va se généraliser un peu partout. La mission catholique ou protestante va s'implanter dans les régions les plus reculées » (Filip 1967 : 15). L'État assurait le financement, les missionnaires ne devaient s'occuper que de faire fonctionner les écoles. Par la suite, les écoles d'instituteurs, les écoles professionnelles et les écoles spéciales pour fils de chefs ont été créées. Il faut également noter le développement rapide des petits et des grands séminaires qui, durant presque toute la période coloniale, sont demeurés les seuls à organiser un enseignement de niveau supérieur. Cela ne se fit toutefois pas sans opposition de la part de « certains missionnaires catholiques qui sont restés hésitants devant le problème de la formation d'un clergé indigène. On se demandait si les nègres sont suffisamment perfectibles et si leur caractère n'est pas trop inconsistent » (De Jonghe 1922 : 525). « En 1920, il existait au Congo 9 écoles officielles avec 1860 élèves, et 121 écoles subsidiées, qui en comptaient 20.310 » (Lacroix cité par Bongeli 2009 : 34). Par ailleurs, Kita (1982 : 166) pense que malgré leur nombre, ces écoles « [...] ne constituent pas véritablement un système d'enseignement ; elles ne sont que des unités séparées, s'inspirant certes d'un même esprit, mais leurs liens restent encore informels ». Pendant la guerre 1914-1918, le problème de l'enseignement passa au second plan mais, dès la fin du conflit, on y pensa de nouveau.

Une démarche de systématisation est toutefois entreprise avant la première guerre mondiale : études et réflexions sont entreprises dans différents milieux intéressés ; une vaste enquête cherche à dégager les attentes et desiderata des employeurs et des enseignants. Cette recherche en vue de l'élaboration d'un véritable système d'enseignement ne prend corps qu'au lendemain de la guerre (Kita 1982 : 166).

C'est ainsi qu'en 1922, Louis Franck, ministre des Colonies, se résolut à mettre en place une commission d'étude chargée de réfléchir sur le type d'enseignement à donner aux indigènes. Les mesures prises pour redynamiser le système d'enseignement sont entre autres la primauté de l'éducation sur l'instruction, l'adaptation des programmes et des méthodes, l'organisation de l'enseignement des masses, l'usage des langues indigènes dans les écoles, la nécessité de collaborer avec les missions (nationales) pour l'éducation des noirs (Kita 1982 : 166-167).

Il ne pouvait donc pas être question de formation d'une élite intellectuelle car, comme l'explique un Belge, « un jour viendra. Il n'est pas encore venu ; mais il faut le prévoir et nous tenir prêts à conduire à l'Alma Mater les meilleurs de nos sujets noirs. Bornons-nous pour l'instant à penser ce problème » [...] l'école fut conçue de manière à seulement alphabétiser les masses. Tous les moyens furent mis en œuvre pour éviter l'émergence d'une élite intellectuelle de type moderne. On fit usage des langues locales, on écarta les écoliers du contact avec les livres ; il leur fut impossible de se rendre à l'étranger (Bongeli 2009 : 34).

L'autorité coloniale tenait à ce que l'enseignement soit conforme à sa philosophie. C'est dans ce sens que nous pouvons considérer l'éducation « [...] comme un enjeu politique ou un lieu d'intervention des pouvoirs » (Busugutsala 1997 : 11). C'est en 1924 que ces recommandations ont été publiées. Une année après, elles ont été communiquées aux missions nationales. L'édifice colonial belge était conçu comme reposant sur une base tripartite que d'aucuns appellent *trinité coloniale*, l'administration coloniale, les missions et les monopoles géants qui marchaient la main dans la main vers « le progrès et la civilisation ». Dans cet édifice, les missions étaient le pouvoir organisateur de l'éducation et recevaient les subventions de l'État. Cette politique a eu pour effet de renforcer le pouvoir de l'État sur les missions.

Entre 1925 et 1926,

des conventions de vingt ans furent conclues entre l'État colonial et les sociétés missionnaires. Elles se basaient sur la nécessité d'adapter les programmes et les méthodes aux réalités du Congo belge. Dans ces conventions, la priorité était donnée à l'éducation et non à l'instruction, à la langue locale et non aux langues étrangères. En outre, les conventions [...] insistaient sur la nécessité de fonder des écoles normales qui

formeraient pendant quatre ans post-primaires des enseignants congolais pour les écoles primaires (Kimpianga 1981 : 71).

Notons que cette question d'adaptation des programmes est toujours d'actualité. Il est souvent reproché à l'enseignement congolais d'être déconnecté des réalités locales. C'est pendant cette période que

pour la première fois, l'administration coloniale brisa son silence à l'égard des écoles créées par les missionnaires protestants. En fait, par ces conventions, elle obligea les missionnaires protestants à développer leur enseignement et à l'adapter aux exigences de l'État colonial (ibid.).

En 1929, les structures et programmes de l'enseignement sont définis et imposent une distinction radicale entre les écoles rurales et les écoles urbaines. La différence entre les deux résidait dans la durée et le niveau des études. Les écoles rurales qui organisaient des études de deux ans ne pouvaient pas rivaliser avec les écoles urbaines qui organisaient des études de cinq ans. Cet enseignement fondait sur la race les discriminations qu'il installait. Les autorités ont renoncé à organiser un enseignement de type littéraire dans les zones rurales. À la place, elles ont privilégié la valorisation du travail manuel. L'enseignement littéraire était considéré comme de nature à favoriser l'épanouissement rapide des esprits, ce qui contrariait le pouvoir colonial. Dans ce programme de 1929, l'enseignement pour les filles n'était pas pris en compte. C'est en 1938 qu'un programme spécial sera conçu pour elles.

Les années qui suivirent jusqu'à la fin de 1947 vont véritablement affirmer le monopole des missions catholiques dans l'enseignement au Congo. Bien sûr, Léopold II en fut l'artisan principal dans la trinité coloniale mais l'appui de différents ministres en charge du ministère des Colonies ainsi que des gouverneurs généraux qui se sont succédé n'a pas été de moindre importance comme l'indique Markowitz (1970 : 238).

For thirty-nine of the fifty-two years of Belgian rule in the Congo, Catholics held the portfolio of Minister of Colonies. Unlike Britain and France, where colonial politics were sometimes subject to sharp attack by the opposition in Parliament, the Belgian Colonial Minister was almost free of parliamentary pressure. The Colonial Charter gave him a great deal of power over colonial matters, and while control of the budget lay with the Belgian Parliament, in most cases it failed to utilize it as a lever to control

colonial policy. Only rarely did serious debate arise in parliament on colonial questions before the mid 1950s. As the Colonial Ministry was dominated by the Catholics for most of the colonial period, so too was the Government-General in the Congo. Out of 10 Governor-Generals between 1908 and 1950, 7 were Catholic, as were 92 of 102 members of the judiciary. It is, unfortunately, difficult to estimate the number of proclericals or anticlericals in the colonial service as a whole at any one time, as adequate data are lacking. From all indications both factions were well represented. But for the upper echelons, at least, it would seem that the clerical influence held sway, especially before 1945. There can be no doubt that the Catholic missions expected and valued co-operation from colonial administrators, as was indicated by the comments made at the second plenary conference of Catholic bishops of the Congo : One can affirm without fear of contradiction that anywhere the spirit of collaboration has presided over relations between missionaries and officials, that interdependency (conjugé) has been crowned with success : the task of the Administration as well as that of the Missions has benefited from l'Union qui fait la Force [...] This spirit was best exemplified by the co-operation of the missions and the state in the realm of education.

Markowitz relève que les ministres chargés de la colonie entre 1908 et 1950 ont surtout été des catholiques. En outre, sept des dix gouverneurs généraux qui ont géré la colonie sont des catholiques. Ce qui aide à comprendre les privilèges dont les missions (nationales) catholiques ont pu bénéficier. Les socialistes et les libéraux qui pouvaient faire le contrepoids s'étaient montrés beaucoup moins intéressés par les affaires coloniales, leur attention se focalisant plus sur les problèmes économiques et sociaux qui se posaient dans la métropole. Ajoutons que le contrôle parlementaire sur ce ministère s'est avéré inefficace.

1948-1960

À partir de 1948, on assista à une augmentation de la scolarisation, facilitée par le contexte général de l'après-guerre. La guerre ayant changé le monde, des profonds bouleversements se sont également opérés au cœur même des politiques coloniales.

Dans l'entretemps, la Belgique, petite puissance nouvellement entraînée dans le sillage de grandes et vieilles puissances colonisatrices (Angleterre, Portugal, France) et qui craignait l'ingérence des autres dans ses affaires coloniales, se vit tourmentée de tout

côté par des critiques contre sa manière de traiter les indigènes en matière d'éducation, surtout de la part des Nations-Unies. De leur côté, les indigènes insistèrent sur leur admission dans les écoles destinées exclusivement aux enfants belges et plus tard, en 1948, aux mulâtres reconnus et aux asiatiques, étant donné qu'on ne pouvait s'élever socialement que grâce aux études (Bongeli 2009 : 35).

Dans un tel climat, il était urgent de prendre des initiatives en vue de redynamiser le système. La structure de l'enseignement connut quelques ajustements. Les écoles primaires ont été réparties en deux catégories : les écoles ordinaires et les écoles sélectionnées. Celles-ci, en six années d'études, devaient permettre aux élèves d'avoir directement accès à l'enseignement secondaire général ou spécial. Celles-là, en revanche, donnaient un enseignement post-primaire de deux ans. Les autres changements notables dans la structure de l'enseignement sont la mise en place d'un enseignement secondaire pour les Congolais par les missions catholiques et l'introduction de l'enseignement officiel laïc.

En 1946, le monopole catholique a été remis en cause par le ministre des Colonies Godding, ce qui permit la création des écoles primaires et athénées officiels laïcs de type belge où ne furent admis que des élèves blancs. Ces établissements s'opposaient, par leur nature, à l'enseignement officiel congréganiste. En outre, le régime de subventions autrefois réservé aux catholiques a été étendu aux écoles des missions étrangères (Bongeli 2009 : 37). Dès ce moment, les missionnaires protestants se plièrent aux règlements scolaires gouvernementaux alors qu'avant l'octroi des subsides, ils avaient une totale liberté dans les méthodes d'enseignement. Tous les salaires et les frais de fonctionnement et de construction furent assurés par l'administration coloniale. Par ailleurs,

la brèche s'élargit considérablement à partir de 1954 avec l'avènement au pouvoir, en Belgique, d'une coalition gouvernementale des libéraux et des socialistes, présidée par Achille Van Acker. Auguste Buisseret, libéral et franc-maçon, fut nommé ministre des Colonies. Son cabinet comptait plusieurs éléments anticléricaux, et il porta son action sur l'enseignement. Une « mission pédagogique » fut aussitôt envoyée au Congo chargée d'enquêter sur la situation scolaire de la colonie. Elle ramena un rapport incendiaire, critiquant avec véhémence le monopole de l'Eglise catholique et soulignant avec vigueur les abus et situations scandaleuses que ce monopole avait suscités (Ndaywel 1998 : 501).

La commission constata le manque d'enseignants qualifiés, elle se résolut à retirer l'organisation de l'enseignement aux missionnaires et à supprimer les subsides y afférents estimant qu'ils étaient mal utilisés. « Il est inutile, [disait le rapport], d'espérer un progrès sérieux de cet enseignement si on continue à le confier à des missionnaires qui n'ont pas les titres requis pour enseigner » (conseil supérieur de l'enseignement 1954 : 38). C'était donc un conflit scolaire frontal. Cependant, « le réseau d'écoles officielles naquit en 1954 avec la création des premiers « groupes scolaires » pour Africains à Léopoldville, Luluabourg, Stanleyville et Elisabethville ; chaque « groupe » comprenait des écoles primaires, une école technique et une école de moniteurs. En 1955, un second réseau fut créé à Lodja, Bukavu, Coquilhatville et Jadotville » (Ndaywel 1998 : 501).

L'action la plus importante à retenir à l'actif de Buisseret fut la mise en place d'un réseau officiel d'écoles qui suscita manifestement l'animosité des missionnaires.

Sa [Buisseret] détermination à créer des écoles laïques pour indigènes à l'instar de ce que Godding fit pour les Blancs, dans le but avoué de briser le monopole catholique en la matière suscita des réactions de toutes parts, créant ainsi une véritable guerre scolaire. En effet, « plusieurs dirigeants de groupes financiers coloniaux désapprouvèrent la politique scolaire –et surtout la manière– du ministre, considérant que le monopole de l'enseignement des missions était un élément important de stabilité du régime colonial. Ils redoutaient, de leur point de vue à juste titre, une rupture du front monolithique traditionnel, tant vanté, de l'État, des missions et des sociétés capitalistes »⁹ (Bongeli 2009 : 36-37).

Les réactions de l'Église catholique ne se firent pas attendre. Elle contesta les recommandations de Buisseret en menaçant d'aller en grève, repoussa l'idée de mise en place d'un enseignement laïc. Pour l'Église catholique, un tel enseignement n'apporterait rien de considérable au bien-être des indigènes. L'évangélisation devait prévaloir sur l'instruction. Concernés par les mêmes critiques, les protestants se rallièrent aux catholiques pour mettre en échec l'orientation politique de Buisseret même si elle rencontrait l'aspiration des *évolués* (infra) qui réclamaient déjà la neutralité de l'enseignement. C'est sur cet élément que Buisseret s'est appuyé pour prôner la laïcisation de l'enseignement. « L'enseignement officiel laïc et surtout la métropolisation des programmes ont valu à l'administration Buisseret une

⁹ Van Bilsen A., 1977, *Vers l'indépendance du Congo et du Ruanda-Urundi*, Kinshasa, PUZ, pp. 119-120 cité par Bongeli (2009), p. 37.

vague de sympathie de la part des indigènes, en particulier de l'élite citadine » (Kita 1982 : 238).

C'est ainsi que nous pouvons affirmer avec Bongeli (2009 : 37) que « volontairement ou pas, Buisseret a été le Ministre de l'émancipation des Congolais en ce qu'il a contribué à démystifier les missionnaires, donnant ainsi aux Noirs une occasion de réagir contre le colonialisme en affichant une attitude anticléricale ». Incontestablement, l'année 1948 a vu se réaliser une réforme d'ensemble du système d'enseignement qui a frappé au cœur même de l'ordre ancien qui régentait tout ce système depuis des années.

Le fait que le système existant n'apparaît plus comme immuable ni intangible a introduit, quelques [sic] inconscients que les Congolais aient pu en être, une nouvelle forme de pensée, basée sur l'autonomie du raisonnement, la relativité, et non plus la soumission aveugle aux préceptes, voire à la religion [...] La brèche que l'action de M. Buisseret a taillée dans l'idéologie coloniale a sans doute beaucoup favorisé le nationalisme congolais naissant et encore timide. L'indépendance a suivi moins de 5 ans plus tard (Kita 1982 : 240).

Quatre ans plus tard, Buisseret a quitté le ministère alors que le programme métropolitain commençait à être appliqué. L'une des critiques adressées à son action porte sur sa position par rapport au problème du racisme.

Puisque les programmes étaient les mêmes, pourquoi ne pas fusionner les écoles entre Blancs et Noirs ? Il fallait montrer aux Noirs que l'on combattait le racisme, tout en ménageant la susceptibilité des Blancs. Cela se concrétisa par la création de deux types d'écoles coexistant dans chaque ville où l'enseignement laïc s'était implanté : l'athénée « royal » et l'athénée « interracial ». Même si les programmes étaient les mêmes, le premier était réservé aux Européens seuls, et le second aux Européens et aux non-Européens (Ndaywel 1998 : 502).

C'est dans ce contexte que survint l'indépendance. À la veille de celle-ci, l'enseignement congolais se caractérisait par beaucoup de disparités que nous relevons avec Kita (1982 : 242). Plusieurs filières d'enseignement primaire co-existaient.

- a) D'un côté, on a des *groupes scolaires laïcs* et *athénées interraciaux* dans les grandes villes. Ils ont des sections préparatoires métropolitaines pour Congolais, le personnel enseignant est essentiellement congolais, mais trié et sévèrement encadré par un personnel belge. De l'autre côté, des *athénées royaux* et *certaines collèges*, avec un personnel enseignant uniquement européen, réservés aux élèves européens ; quelques noirs y sont admis.
- b) L'enseignement primaire subsidié est éclaté en deux catégories : *les écoles primaires ordinaires* pour les élèves des milieux ruraux et des cités indigènes des centres urbains donnent accès à l'enseignement post-primaire de deux ans alors que *les écoles sélectionnées* réservées de droit aux enfants de *l'élite* vivant dans les villes et grands centres débouchent sur l'enseignement secondaire général avec des humanités calquées sur le modèle belge ou sur l'enseignement professionnel (divisions de sciences, des géomètres-arpenteurs, divisions administratives, commerciales et normales).
- c) Le diplôme et les certificats ne garantissent pas la même nature ni le même niveau de formation.
- d) Les centres urbains sont plus favorisés que les milieux ruraux.

Les acteurs et le dysfonctionnement de l'université

Il est à noter que la crise de l'université n'est pas Afrique. Les récriminations sur l'université sont récurrentes dans le monde, même s'il faut le reconnaître que leur ampleur diffère d'un pays à un autre. En France par exemple, le constat que fait Jean-Marie Brohm, préfacier de l'ouvrage *Crise de l'université française. Traité critique contre une politique de l'anéantissement* de Nicolas Oblin et Patrick Vassort, sur l'avenir des établissements français d'enseignement supérieur est révélateur.

« Le pouvoir (ou ce qui en tient lieu) [...] ne croit plus à l'université. Il sait qu'au fond elle n'est plus qu'une zone d'hébergement et de surveillance pour toute une classe d'âge, il n'a donc que faire de sélectionner —son élite il la trouvera ailleurs, ou autrement. Les diplômes ne servent à rien : pourquoi refuserait-il de les donner à tout

le monde, d'ailleurs il est prêt à les donner à tout le monde »¹⁰ [...] Les dégâts de la prétendue « université de masse », avec sa médiocrité bureaucratique, ses déqualifications institutionnelles, son inculture crasse érigée en dogme par une armée d'administrateurs eux-mêmes déclassés, son renversement démagogique des valeurs (la gestion avant la recherche, la médiocrité avant l'excellence, la routine avant l'innovation, le clientélisme avant la promotion des meilleurs), ses petites manœuvres de parvenus cooptés, généralement syndiqués ou membres de diverses « amicales » (Oblin & Vassort 2005 : 10).

Loin d'être une consolation pour l'université congolaise, ce constat reflète à bien des égards le malaise qui assaille tout le système éducatif congolais. Comme nous l'avons relevé dans l'introduction générale, tous les maux sont connus, mais les remèdes proposés restent souvent des beaux discours d'intention qui ne sont pas toujours traduits efficacement dans les faits. Nous allons passer en revue trois acteurs (État, professeurs d'université et étudiants) du système d'enseignement supérieur en analysant comment chacun d'eux a contribué à la crise de l'université.

L'État

L'État est l'acteur clé du système d'enseignement supérieur en RDC. Il est en principe le pivot de toute la politique de l'enseignement. C'est par le truchement du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire que le gouvernement exerce la tutelle sur l'enseignement supérieur et universitaire. Il dispose des services administratifs et des services spécialisés. L'implication de l'État au dysfonctionnement de l'université relève de deux facteurs —politisation de l'université et diminution drastique du budget réservé à l'enseignement supérieur et universitaire — que nous examinerons tour à tour.

La politisation de l'université, avec tous les effets collatéraux qu'elle a occasionnés, prit réellement forme à travers l'*unazaïsation* de l'enseignement supérieur et universitaire durant la décennie 1971-1981. Cette *unazaïsation* fut une réponse aux problèmes que les trois universités de Kinshasa, Lubumbashi et de Kisangani connaissaient à la fin de la première décennie qui suivit l'indépendance, avec les revendications des étudiants en marge du

¹⁰ Baudrillard J., 1981, « Le cadavre en spirale », *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, p. 214 cité par Brohm J.M. 2005, « Préface », dans Oblin & Vassort, p.10

dixième anniversaire de Lovanium en 1964 et avec des grèves à répétition. Cette décennie trouble mérite d'être décrite d'abord.

La nationalisation par la fusion des universités et des instituts supérieurs en une seule structure appelée *université nationale du Zaïre* (UNAZA) s'insère dans la politique de nationalisation qui prévalait à l'époque. En 1960, Patrice Emery Lumumba forme le premier gouvernement post-indépendance. Il confie le portefeuille de l'éducation nationale à Pierre Mulele, l'un de ses proches collaborateurs. D'entrée de jeu, son action politique en matière d'enseignement fut de proposer l'étatisation de Lovanium. L'annonce de cette mesure mit à mal les rapports que l'État entretenait avec l'Église en matière d'enseignement. La crise gouvernementale du 5 juillet 1960 provoquée par la mutinerie de l'armée amena quelques membres du gouvernement à accuser Lovanium d'avoir entretenu les mutins. Ce qui allait davantage aggraver la tension déjà vive entre ces deux entités.

De son côté, l'Église catholique par le biais de l'épiscopat s'opposa fermement à ce projet d'étatisation de son université et qualifia l'équipe gouvernementale de Lumumba d'« anticléricale » et de « procommuniste ». De même, Mgr Malula était accusé de s'opposer au premier ministre et à son gouvernement (Delisle & Spindler 2003 : 284 ; Mukanya 2008 : 79).

Pour comprendre la réforme de 1971 qui a marqué un tournant décisif dans l'histoire des universités, il faut la situer dans l'ensemble des mesures que le régime de Mobutu avait prises sur les plans économique, social et politique.

À son accession au pouvoir le 24 novembre 1965, Mobutu trouve le pays ruiné à cause des mutineries, des sécessions et des disputes au sein de la classe politique. Il restaure l'autorité de l'État et unifie le pays au cours des cinq années qui suivirent. La décennie 1970-1980 est marquée par la nationalisation, qui remodela la vie des Zaïrois sur le plan économique, social et politique. Au plus fort du régime Mobutu, cette nationalisation vantait les vertus de l'authenticité, qui portait en elle les germes d'autodestruction du système (Ndaywel 2008). Le concept d'authenticité n'était pas mauvais en soi. Alors qu'il devait valoriser les acquis culturels et philosophiques en les adaptant au monde contemporain et en les enrichissant des apports des autres cultures, il a été dévié de sa véritable orientation. Au lieu d'un recours à l'authenticité, la politique en a fait un retour à l'authenticité. Ce qui eut pour conséquence, son rejet par les masses congolaises.

Au début des années 1970, le nouveau régime, issu du projet politique du Manifeste de la N'sele, était établi. La logique de la centralisation et de la mise au pas de la société allait s'imposer comme l'unique alternative aux tendances centrifuges propres aux premières années de l'indépendance [...]. C'est aussi à partir de 1970 que le régime commença à expliciter l'idéologie du Parti que le Manifeste de la N'sele avait qualifié de « nationalisme congolais authentique ». De cette triple expression, on ne finira par retenir que le substantif découlant du qualificatif « authentique ». On parlera, à partir de 1971, de « l'authenticité » que Mobutu lui-même définira à Dakar, le 14 février 1971, devant les membres de l'Union progressiste sénégalaise comme étant « cette découverte de notre vrai visage d'Africains, tel que l'ont façonné, jour après jour, les ancêtres à qui nous devons le noble héritage de notre grande patrie africaine ». La logique de cette idéologie de l'authenticité conduira à une série de transformations (Delisle & Spindler 2003 : 290).

Au milieu des années 1970, on assista à de spectaculaires animations politiques et culturelles d'inspiration chinoise et nord-coréenne auxquelles ni les écoles, ni les entreprises publiques et privées, ni les associations des quartiers, la télévision, la radio n'échappaient. Au-delà du recours à l'authenticité, l'objectif du « Président-Fondateur » fut celui d'assurer *ipso facto* son *imperium* et d'asseoir son pouvoir (White 2006 : 47).

Ces précisions ayant été apportées, revenons sur les revendications des étudiants de 1964 et 1969 qui peuvent être considérées comme des signes avant-coureurs qui aboutirent à la nationalisation de l'université.

Le dixième anniversaire de l'université Lovanium a été fêté le 2 février 1964. Parmi les invités, on comptait des européens, en majorité belges et le président Kasa-Vubu qui a été nommé chancelier de l'université à cette occasion. N'ayant pas été, ni de près ou de loin, associés à cette manifestation festive, les étudiants protestèrent avec la toute dernière énergie contre sa nomination comme chancelier de Lovanium (Verhaegen 1978 : 27). Dans leur tract, on pouvait lire :

Dix ans! L'Université a dix ans! Quel faste! Jamais on n'a vu dixième anniversaire fêté de la sorte. Lorsque l'Union Minière fêtait son cinquantième en 1956, Mgr Gillon était des illustres invités parmi tant d'autres capitalistes. On comprend alors la similitude entre ces deux fêtes : même faste, même atmosphère coloniale, tandis qu'à coups de millions on affrète des avions pour transporter des visiteurs et surtout des membres de

famille, des feux d'artifices géants, afflux de ce que le Congo connaît comme personnalités et pour apaiser les étudiants et les ouvriers, on leur jette quelques miettes, on organise des fancy-fair, des danses coloniales. Les étudiants ne sont en rien concernés, ne savent même pas ce qui se passe. Pourquoi tout ce bluff ? Que signifie cette profusion d'argent et d'énergie ? Dix ans d'existence, même pas mille étudiants ! Dix ans : 172 diplômés ! (Mabika 1990 : 61-62).

Le 8 mars 1964, l'Association générale des étudiants de Lovanium (AGEL) présidée à ce moment par Hubert Makanda Kabobi décréta la grève (Ndaywel 2010 : 53). Elle critiquait particulièrement les professeurs, les autorités académiques et le conseil d'administration. « Il était reproché aux premiers de donner un enseignement au rabais ; aux seconds, leur centralisme autoritaire ; au troisième, son incompetence » (Verhaegen 1978 : 44). Le diagnostic des étudiants était sans appel. Le cri d'alarme de ces frondeurs portait sur l'âme même de l'institution universitaire.

Les étudiants réclament une meilleure organisation de l'enseignement. Les autorités académiques font la sourde oreille. L'université va à la dérive. Il nous faut la sauver. Les étudiants ont décidé d'imposer à tous ceux qui ont une parcelle de responsabilité dans cette université une journée de réflexion, d'autocritique et de décision. La grève du 9 mars met fin à la période du dialogue ; elle inaugure la période de résistance et de la violence (Lacroix cité par Ngub'Usim 2010 : 146).

Face aux critiques des étudiants, les professeurs rétorquèrent que si l'enseignement était au rabais « c'est parce qu'ils étaient mal payés » (Verhaegen 1978 : 44). En outre, les étudiants réclamaient une participation active à la vie académique et scientifique. Au fil des années, la crise de l'université s'est accentuée. En 1967, les étudiants ont décrété une série de grèves à travers le pays. « Ces différentes grèves ont pour base, selon la presse congolaise, trois raisons : inadaptation des structures, le comportement colonialiste des étrangers au sein des établissements et l'insubordination des étudiants » (Bongeli 2009 : 74).

L'acte juridique par lequel l'UNAZA a été créée est l'ordonnance-loi n°71-075 du 6 août 1971, qui a été modifiée par l'ordonnance-loi n°72/002 du 12 janvier 1972 (Verhaegen 1978 : 120). L'UNAZA absorbait les trois universités (l'UNIKIN, l'UNILU et l'UNIKIS) et tous les instituts supérieurs en une seule structure. Le congrès qui a réuni les professeurs et les assistants à la cité de la N'sele du 27 au 31 juillet 1971 dans le cadre de l'UNAZA sous la

coupe du MPR a adopté plusieurs mesures qui, selon Verhaegen (1978 : 126), se résument en quelques éléments clés : « 1) concentration des pouvoirs, des moyens et des organes de décision ; 2) spécialisation des établissements et des campus ; 3) politisation c'est-à-dire contrôle du pouvoir politique sur l'université et participation de l'université à la politique générale du pouvoir ». Le projet qu'entendait donner le pouvoir politique à l'université est explicité dans l'intervention du vice-ministre Mabolia chargé de l'enseignement supérieur et universitaire à l'occasion de ce congrès.

Notre enseignement supérieur, entièrement à charge de l'État, comme tout l'ensemble de l'enseignement, connaissait un développement anarchique pour une rentabilité dérisoire, et les charges financières qu'il entraînait, appelaient une réorganisation rationnelle de toute sa structure, un contrôle de son développement, une politique rigoureuse de répartition des moyens de formation pour un maximum de rentabilité. L'anarchie et le désordre qui ont caractérisé l'enseignement supérieur d'antan sont imputables aux multiples initiatives et philosophies qui orientaient le développement erroné de l'ancien système. L'ancienne politique pédagogique faisait que l'enseignement formait des éléments inutiles ou non-utilisables dans l'immédiat. Le système de la formation classique ne cadrait pas avec les réalités de la RDC. En face d'une telle situation, la refonte de la structure et des contenus de l'enseignement congolais devenait indispensable, c'est-à-dire la structure de l'enseignement supérieur et les contenus de cet enseignement et ses orientations (Verhaegen 1978 : 127)

Nous pouvons en déduire que l'unique « souci de l'autorité était de rendre l'enseignement supérieur plus conforme aux desseins politiques du régime » (Bongeli 2009 : 91). L'unazaïsation de l'enseignement supérieur et universitaire mettait l'accent sur la formation des Congolais. Telle était la priorité de l'enseignement supérieur et universitaire, dont la réussite dépendait de la mobilisation de tous les principaux acteurs à savoir la famille, l'école et le MPR, parti-État. À travers l'UNAZA, le lien entre l'enseignement supérieur et universitaire et le système politique monolithique était parfaitement scellé (Bongo-Pasi & Tsakala 2004 : 101). Il s'agissait ni plus ni moins d'une politisation de l'université.

De fait, à cette période où État et régime politique signifient la même chose, l'ordre public se confond à la stabilité du régime. Pour assurer la conservation et la reproduction du régime politique, la réforme recourut à la politisation des établissements et des autorités académiques, mais aussi à l'instrumentalisation des

professeurs. « Les représentants du Parti occupèrent une place de premier plan dans le Conseil d'Administration de l'université »¹¹. L'enseignement devait désormais justifier et renforcer le régime au pouvoir, en forcer les actions et en défendre les exploits. Autorités académiques et professeurs devaient se distinguer, en plus de leur valeur scientifique et/ou administrative, par leur militance et leur ardeur partisane [...] Le résultat de la politisation fut l'intégration à l'université des antivaleurs du pouvoir politique et l'inversion des valeurs morales, culturelles et scientifiques : dépravation des mœurs, tribalisme, régionalisme, immoralité, escroquerie, pots-de-vin, injustices, irresponsabilité, clientélisme, compétition déloyale, clivage entre privilégiés proches des autorités politiques et marginaux de la périphérie, culture de la médiocrité scientifique au profit de l'excellence militante, opportunisme, impunité (Mpevo 2012 : 125).

Le renforcement de l'autorité de l'État découle des aspirations à l'unité et au progrès. Pour les réaliser, il faut de l'ordre. Cet ordre postule l'autorité. Le régime était d'avis que toutes les composantes de la nation devaient être subordonnées à son autorité.

La réforme concernait essentiellement Lovanium. On mit en place une commission chargée de préparer des propositions à soumettre au Bureau politique du MPR. Ce qui conduisit les plus hautes autorités ecclésiales à réagir en qualifiant la réforme d'escroquerie de l'État. L'abolition du cours de religion dans les programmes officiels et l'interdiction des insignes religieux dans les écoles sont des mesures que le régime prit le 4 décembre 1974 au nom de l'authenticité. Ces mesures avaient considérablement réduit l'influence de l'Église catholique en dépit de ses œuvres à caractère social notamment écoles, missions, hôpitaux, foyers sociaux, etc. implantées sur tout le territoire national. Par ces mesures, le pouvoir imprima une nouvelle façon de concevoir ses rapports avec l'Église catholique en matière scolaire (Matangila 2003). En 1966-1967 par exemple, les élèves de l'enseignement maternel, primaire et secondaire se répartissaient comme suit : enseignement officiel, 12,8 % ; officiel congréganiste, 0,8 % ; catholique, 64 % ; protestant, 15,3 % ; kimbanguiste, 4,8 % ; non-subsidié, 2,9 % (Isango 1971 : 82). Comme on le voit, avec 64 % d'individus touchés,

l'enseignement catholique exerçait non seulement un quasi-monopole dans la formation et l'éducation de la jeunesse mais aussi un contrôle intellectuel et moral sur les élites et

¹¹ Isango I., 1981, « Réflexions sur la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre », *Zaïre-Afrique*, p. 487 cité par Mpevo 2012 : 188.

les formateurs de cette jeunesse. Cette influence ne pouvait pas plaire à un État qui, avec l'indépendance, cherchait à affirmer sa laïcité et imposer une nouvelle vision de la société. L'État a donc tenté, dès les premières années de l'indépendance, d'imposer sa tutelle sur les institutions (Delisle & Spindler 2003 : 284).

Au plan économique, la nationalisation devait déboucher sur l'émergence d'une classe moyenne à même de favoriser le développement du pays. Cependant, elle a rapidement servi d'autres mobiles. Par la politique de la zaïrianisation, Mobutu et ses clients se sont appropriés les avoirs investis dans les sociétés commerciales et minières par les étrangers (belges). Au lieu d'être au service du nationalisme mobutiste tant prôné, elle a été plutôt utilisée comme un moyen de renforcer une bourgeoisie clientéliste. À la place des managers, des personnes appartenant au clan Mobutu ont été nommées et placées à la tête des entreprises expropriées. Poussée à son stade le plus extrême, la zaïrianisation s'est radicalisée et a été jusqu'à imposer la nationalisation à des plantations, des pêcheries, des fermes, etc. Les nouveaux propriétaires ou pseudo-gestionnaires se sont employés à dilapider les actifs de ces entreprises au point qu'elles sont tombées en faillite quelques années après. Le régime s'est rétracté et a proposé aux anciens propriétaires de les récupérer. Le climat des affaires ne s'étant pas amélioré, ils ont refusé. Traumatisés par une nationalisation brutale et injuste, les étrangers spoliés n'ont eu d'autre choix que de quitter définitivement le Zaïre. Par conséquent, cette politique économique a complètement érodé le tissu économique. Depuis lors, le pays ne s'est pas remis économiquement (Raquin 2005 : 290).

S'agissant de l'unazaïisation de l'enseignement supérieur enfin,

en réalité, cette réforme présidera à la naissance d'une bureaucratie ingérable et à l'émergence de rivalités internes. De plus, l'application de ces nouvelles contraintes fut rendue plus ardue encore par l'octroi, de la part du gouvernement, de subsides de fonctionnement complètement insuffisants, ce qui à la longue contraignit les établissements à gonfler les effectifs d'étudiants inscrits dans leur établissement (Bongo-Pasi & Tsakala 2004 : 101).

À bien y regarder, cette réforme a été le point de départ de la destruction de l'université congolaise.

Dans les trois campus (Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani) cohabitent des facultés, bibliothèques, laboratoires, professeurs et autorités académiques aux traditions

différentes pour ne pas dire opposées. Le déménagement cause des pertes énormes en livres et équipements de laboratoire, qui sont volés ou abîmés du fait des intempéries dans les hangars des aéroports ! L'UNAZA va se politiser dans la nomination des autorités académiques et dans l'installation des comités du parti à tous les niveaux. [...] l'autorité politique [...] instaure le système des quotas régionaux pour l'inscription des étudiants pour, prétend-on, combler le retard de certaines régions en matière de formation (il s'agit en particulier des régions de l'Équateur, du Haut-Zaïre et du Kivu). Pour obtenir une inscription à l'Université, les étudiants des autres régions, comme ceux du Bas-Zaïre, des deux Kasai et du Bandundu, changent souvent de noms et d'origine. Bien triste ! Mais la jeunesse n'avait malheureusement pas d'alternative. En plus, il y a dans le personnel de l'université, et parmi les étudiants, des informateurs attirés des services de renseignement qui se chargent d'établir des « bulletins d'informations » (BI) sur tel ou tel collègue, contre toutes sortes de faveurs. La délation finit par avoir droit de cité dans la vie universitaire. Et ce n'est pas tout. Les activités de la JMPR (Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution) terrorisent autorités académiques et professeurs. (Gambembo 2007 : 72-73).

C'est au départ de ce constat que Verhaegen (1986 : 54) tirait la sonnette d'alarme en alertant les acteurs du système éducatif : « L'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre est en voie de disparition. La formation dispensée est tombée en dessous du seuil qui permet de prétendre à une qualification professionnelle ou scientifique de niveau supérieur ».

Dix ans après, suite au constat d'échec dans le fonctionnement de l'UNAZA, le comité central du MPR décida une autre réforme le 1^{er} juin 1981. Cette réforme n'apporta pas les résultats escomptés, elle dota toutes les institutions d'enseignement supérieur d'un même statut. N'ayant pas clairement défini les attributions des personnes chargées de gérer ces universités, la réforme plongea les milieux universitaires dans l'imbroglio. Les universités redevenues « autonomes » perdirent le prestige qu'elles avaient avant l'UNAZA. Ainsi, un fossé se créa entre elles et la société en même temps que ses rapports avec des universités étrangères ont été entamés (Bongo-Pasi & Tsakala 2004 : 102). Pour Pidika (2011 : 9), « l'immoralité, l'indiscipline et le manque de rigueur scientifique qui avaient déjà élu domicile au cours de la nationalisation des universités eurent une incidence réelle sur la qualité de l'enseignement et sur la vie universitaire en général ».

L'État, pouvoir organisateur et dernier rempart du système éducatif s'essouffla. Ce qui le contraignit à abandonner le monopole étatique sur l'enseignement supérieur : les personnes privées, physiques ou morales, pourraient dorénavant ouvrir leur établissement d'enseignement supérieur ou universitaire. Moribond, le régime MPR, dont l'acte de décès fut officiellement signé le 24 avril 1990 par Mobutu quand il en a démissionné, ne contrôlait plus rien. Le désordre trouva un bon terrain expérimental avec une libéralisation désordonnée. C'était « l'explosion de l'enseignement supérieur » (Verhaegen, 1990). Ça explosait partout, mais aussi chez les trois entrepreneurs institutionnels, le catholique, le protestant et l'État. Nous réservons les détails de tous ces aspects aux deux derniers chapitres de cette recherche.

En dehors de la politisation, la baisse draconienne des moyens financiers contribue à expliquer la crise à l'université. En 1970, l'économie congolaise était caractérisée par la contraction de la production et des investissements. Cette crise économique a été aggravée au cours des années 1990 par beaucoup d'événements politiques : les pillages en 1991 et 1993, la fin de la coopération structurelle avec les partenaires extérieurs suite notamment au massacre des étudiants à l'UNILU, les effets de la guerre dite de libération (1996-1997) et d'autres conflits armés qui sévissent jusqu'à ce jour. L'économie a d'abord connu une stagnation entre 1960 et 1967, puis elle a enregistré une croissance du PIB de l'ordre de 7 % en moyenne jusqu'en 1974. Cette croissance s'expliquait entre autres par le cours élevé du cuivre, le poumon de l'économie congolaise qui offrait 70 % du volume des exportations et des recettes du pays et a provoqué l'afflux massif des investissements étrangers. Cette glorieuse période a débouché sur une crise avec une croissance négative de 1,9 % en moyenne entre 1975 et 1982. (Lututala 2002 : 14). De 1974 à 2000, la production des biens et services en RDC n'a pas cessé de diminuer à cause de la baisse du cours du cuivre sur le marché mondial, de la détérioration des termes d'échange et de l'échec des mesures d'ajustement structurel appliquées entre 1983 et 1989 (ibid.). L'aide extérieure massive que Mobutu recevait pendant la guerre froide chuta, passant de 155 millions dollars US en 1990 à 20 millions en 1995 ; celle des partenaires bilatéraux passa de 309 millions dollars US à 18 millions au cours de la même période. Ces sommes importantes servaient surtout à alimenter le réseau clientéliste du pouvoir. On assista peu à peu à un arrêt total de l'investissement dans la formation des cadres et dans le système éducatif au profit d'autres secteurs comme la sécurité (armée et police). La part du budget consacrée à l'éducation n'a cessé de baisser. Elle était de 16,8 % en 1980 et de moins de 1 % en 2000 (ibid.).

Les frais de fonctionnement alloués à l'université ne sont plus versés que sporadiquement. Les laboratoires ne sont plus équipés, le salaire des enseignants, payé de manière irrégulière

au cours de la décennie 1990, équivalait à 62 dollars US pour les professeurs ordinaires, 58 à 56 dollars US respectivement pour les professeurs et les professeurs associés.

Mais au milieu des années 2000, le gouvernement a commencé à revoir à la hausse le salaire des membres du corps académique des établissements publics. Il varie aujourd'hui entre 2.086 et 2.207 dollars américains (Radio Okapi 2013)¹². Il semble que le but recherché par l'Association des professeurs de l'université de Kinshasa serait d'amener l'État congolais à plafonner le salaire d'un professeur à plus ou moins 5.000 dollars américains. Cette augmentation salariale pourrait amener l'État à avoir plus le droit de contrôler leurs activités dans le privé.

Les professeurs d'université

Il est tout à fait paradoxal qu'un enseignant de l'université soit directement ou indirectement à la base de la crise de l'université. D'abord, qui est le professeur d'université à Kinshasa ? Ne devient pas professeur d'une *Alma Mater* qui veut, du moins si tout est fait dans les règles de l'art. Il faut être docteur dans une discipline où on se spécialise. C'est à cette condition que son statut confère au détenteur de ce grade honneur, respectabilité et un certain prestige tant les sacrifices consentis sont éprouvants. Si cela est vrai partout à travers le monde, le cas congolais est particulier.

Dans l'espace public, le professeur affiche son titre pour attirer l'attention. Par exemple, dans l'exercice d'un mandat, lorsqu'un professeur d'université doit apposer sa signature sur un document officiel, le titre de professeur doit apparaître. Depuis quelques années, la puissante association des professeurs de l'université de Kinshasa (APUKIN) mène des démarches auprès de l'Assemblée nationale pour que les législateurs congolais votent une loi leur octroyant un « statut spécial » qui les distinguerait des autres agents de l'État sur le plan de la rémunération. Les professeurs congolais forment une « république » pour paraphraser le général Mahele, dernier chef d'état-major des FAZ de Mobutu. En septembre 1993, les militaires, suivis par la population se sont mis à piller aussi bien à Kinshasa que dans beaucoup de villes congolaises. Pour exprimer son irritation, après avoir réussi à stopper ce pillage, le général Mahele se mit à critiquer publiquement et avec véhémence cette *république*

¹² <http://radiookapi.net/actualite/2013/04/10/enseignement-superieur-les-enseignants-dans-la-rue-pour-reclamer-lamelioration-des-salaires/>

des professeurs à qui il imputa la destruction du pays et les malheurs de la population zaïroise. Sans doute se référait-il à leur présence massive dans les institutions en leur qualité respective de ministres, conseillers ou directeurs de cabinet à la présidence et dans les ministères et autres institutions publiques. C'est à Kinshasa, capitale de cette *république des professeurs* que l'on retrouve le gros des enseignants. Depuis le début des années 1990, leur nombre ne cesse d'augmenter avec l'afflux d'enseignants en provenance des établissements de l'intérieur du pays. C'est dans leur capitale qu'ils jouent un rôle politique dans l'ombre ou de manière affichée.

Le « carriérisme académique face aux aspirations politiques » (Bongeli 2009 : 153) a une explication historique. Il remonte à la prise du pouvoir par Mobutu en 1965.

L'avènement du Haut Commandement Militaire au pouvoir en 1965 fut un véritable triomphe pour les détenteurs des diplômes universitaires. En effet, le Président Mobutu a toujours fondé son action sur la collaboration avec les universitaires nationaux. Depuis un certain temps, c'est surtout au sein du corps professoral de l'UNAZA que le Président-Fondateur recrute ses principaux collaborateurs (Membres du Comité Central, du Bureau Politique et surtout du Conseil Exécutif, Conseillers à la présidence, délégués généraux, etc.). C'est aussi parmi les professeurs et assistants que les hauts fonctionnaires politiques et administratifs choisissent beaucoup de membres de leurs cabinets (des conseillers). À Kinshasa, plusieurs professeurs et assistants sont devenus cumulards, c'est-à-dire qu'il combinent les fonctions académiques et scientifiques avec les activités extra-universitaires plus rémunératrices. D'où l'ambition de chaque mandarin de briguer de hauts postes (Bongeli 2009 : 154).

Les enseignants qui ne peuvent pas obtenir un poste politique se contentent d'offrir leurs services dans les universités privées de Kinshasa et de l'intérieur du pays. L'activisme de ces enseignants n'est pas sans conséquence sur la santé. Ngondo (2005) considère qu'il est responsable de l'extinction précoce des professeurs. Selon lui, de 1993 à 2000 cette université a perdu 49 professeurs sur les 506 qu'elle comptait. Mais Ngondo ne donne ni les âges de ces professeurs décédés ni les maladies qui les ont emportés. Qu'en est-il de la période allant de 2000 à aujourd'hui ? Seule une étude peut répondre à une telle interrogation. Pour Ngub'Usim (2012 : 511),

les extra-muros, activités rémunératrices en dehors de l'université, constituent à la fois une réponse aux faibles rémunérations et un accomplissement du "service à la communauté" qui est la troisième des missions reconnues à l'université, à côté de l'enseignement et de la recherche.

Tamba Vemba, professeur et ancien recteur de l'UNIKIN, cité par Bongeli (2009 : 154) note ceci quant aux extra-muros politiques :

Mais il se fait que les premiers professeurs qui ont été appelés à assumer des fonctions politiques de premier rang se sont vu grassement gratifiés. Conséquence : la politique est devenue un moyen pour pouvoir se construire un avenir solide. On relègue sa carrière et sa profession d'enseignant au second plan. Il y a une course effrénée à l'occupation des postes en vue. On écrit dans les quotidiens de la place, on fait des interventions à la radio et à la télévision, on fait des interventions et séminaires pour se faire remarquer et se faire connaître. Bref, on se bat pour être nommé à un poste supérieur, politique ou administratif.

Les autres effets de cet activisme sont que les cours théoriques sont parfois dispensés par les membres du personnel scientifique alors que leur tâche ne consiste qu'à faire faire des travaux pratiques aux étudiants. Si les extra-muros sont une « heureuse alternative à d'autres choix plus préjudiciables [...] tels la démission et l'émigration vers d'autres pays » (Ngub'Usim 2012 : 511), il convient de reconnaître qu'ils portent un énorme préjudice au fonctionnement de l'université. Au cours de ces dernières années le ministère de l'Enseignement supérieur prend des mesures pour contrer les effets des extra-muros et les absences injustifiées des enseignants qui entravent le déroulement des enseignements. Par exemple, dans son instruction académique n°014/MINESURS/CABMIN/2012 du 14 décembre 2012 à l'attention des chefs d'établissements publics et privés de l'enseignement supérieur, le ministre de l'Enseignement supérieur a demandé aux autorités académiques des établissements publics d'appliquer scrupuleusement les dispositions suivantes au risque de perdre leur mandat :

- *chaque enseignant doit d'abord terminer sa charge horaire dans l'Établissement d'affectation principale avant d'aller prêter main-forte ailleurs ;*
- *aucun enseignant ne peut quitter son établissement sans une autorisation d'absence du chef d'établissement pour le déplacement à l'intérieur du pays et sans ordre de mission de la tutelle pour le déplacement à l'extérieur. Dans les deux cas, le*

demandeur doit introduire une « demande d'autorisation d'absence » (en annexe) comme acte générateur de l'ordre de mission. Chaque fois, copie de ces documents doit être réservée au Conseil d'Administration ;

- *l'enseignant qui ne respecte pas les horaires établis et affichés ou qui s'y dérobe doit perdre proportionnellement le bénéfice de la prime mensuelle payée aux enseignants.*

La même instruction académique demande à la coordination estudiantine de prendre soin à faire signer à l'enseignant le registre de prestations aussitôt après la séance de son cours du jour. Avec les efforts que l'État déploie pour augmenter le salaire des enseignants de l'université, ils sont désormais tenus à une obligation des résultats.

Verhaegen (1990 : 54) rapporte ici le constat qu'il a fait de l'université congolaise des années 1980.

Les étudiants sont obligés de passer par les conditions des professeurs et de payer pour leur réussite ; ils le font d'autant plus facilement qu'ils n'ont plus les moyens pédagogiques pour apprendre et répondre normalement aux exigences de la sélection académique. Seule la solidarité tribale atténue parfois les rigueurs du rançonnement. Les autorités académiques, qui sont censées faire régner l'ordre et le droit, ne peuvent échapper au système. Elles aussi ont besoin de compléter l'insuffisance de leur salaire par des revenus annexes. À l'égard du pouvoir politique qui les contrôle, elles doivent faire preuve de docilité en obéissant aux injonctions des autorités lorsque celles-ci interviennent pour protéger tel ou tel autre étudiant. Le pouvoir politique ne leur demande d'ailleurs pas de veiller à la qualité de l'enseignement et des diplômes, mais de promouvoir le maximum d'étudiants et d'éviter le plus possible les contestations. Au bout du compte, les intérêts des trois partenaires du système académique —les enseignants, les étudiants et les autorités académiques— convergent pour produire le maximum de diplômés avec le minimum de moyens. Aucun des trois n'a intérêt à dénoncer l'imposture d'un système qui ne produit que de la fiction. Mais comme celle-ci correspond à un diplôme et que le diplôme conserve encore une valeur symbolique, rien ne peut arrêter l'émission de diplômes-assignats.

Les critiques formulées par Verhaegen à l'université doivent être replacées dans le contexte politique d'avant 1990 caractérisé par les tares du mouvement populaire de la révolution, parti-État. Cette politisation à outrance du pays a bien sûr affecté le fonctionnement de toutes

les institutions, y compris l'université. Nous avons vu les effets de cette politisation à travers l'UNAZA. Contrairement à ce que soutient Verhaegen, rien ne permet d'affirmer aujourd'hui que les autorités politiques ne veillent pas à la qualité de l'enseignement ou que les autorités académiques favoriseraient l'imposture du système qu'il déplore. Même s'il y a quelques enseignants qui s'adonnent à

de nouvelles pratiques tout aussi préjudiciables à l'université, il n'y a aucune autorité politique ou académique qui les encourage. Dans son instruction académique n°013/MINESU/CABMIN/MML/KOB/2011 du 26/08/2011 à l'attention des chefs d'établissements publics et privés de l'enseignement supérieur et universitaire, le ministre Léonard Mashako Mamba leur a demandé de lutter avec fermeté contre les antivaleurs. Parmi ces antivaleurs figurent les phénomènes « enfants d'abord », « enrôlement », « manque de notes », « ordonnance médicale » etc.

C'est par l'explication de ces pratiques que se clôture ce point. Il faut faire la part des choses. Si ces pratiques ont réellement pris des allures inquiétantes dans les milieux universitaires congolais, il y a des enseignants qui se comportent dignement. Le phénomène *enfant d'abord* consiste, pour le professeur, à favoriser la réussite de son enfant, quel qu'en soit le prix et sans se soucier du niveau de l'enfant. Il ne s'agit pas d'exiger une réussite qui lui permettrait de passer dans la classe supérieure mais de lui faire obtenir les notes les plus élevées. L'objectif est de propulser son enfant dans la carrière scientifique, souvent dans la faculté où le père est professeur. Ce phénomène reposerait sur l'argument selon lequel le seul héritage qui puisse être légué à un enfant par son père professeur est de faire de lui son homologue. Ce serait sa seule gratification étant donné le manque de reconnaissance du métier par la société. Si la pratique paraît inacceptable, on pousse très loin l'imagination pour la justifier. La politique est prise en exemple avec là aussi le fils du président qui devient par la suite président. Le papa prépare lui-même sa succession, et la pratique a l'air de vouloir s'installer durablement.

Un autre phénomène courant est l'*enrôlement*. C'est une forme de concussion et de corruption. Du moins, il met en lien l'enseignant et l'étudiant. Il est vécu en pratique lorsque l'enseignant oblige surnoisement son étudiant à acheter son syllabus de cours. La réussite en dépend et donc, si l'étudiant ne s'*enrôle* pas, il compromet sa réussite même s'il répond convenablement aux questions à l'examen. Sur la fiche de cotation que le professeur enverra au jury de délibération, il y aura « manque ou perte de cotes ». Donc, si l'étudiant refuse à

s'enrôler avant l'examen, il a la possibilité de le faire après qu'il ait introduit son recours à l'enseignant. Ce n'est qu'alors que la fiche de cotes sera complétée.

Selon Ngoma-Binda (2012 : 515-516),

le phénomène étrange de perte de cotes s'exprime de plusieurs manières et a de multiples causes [...]. La perte ou encore le manque de cotes incombe, en tout premier lieu, à la responsabilité des enseignants. Ceux-ci sont accusés de pratiquer la rétention volontaire des points d'examens, soit parce qu'ils détestent un étudiant donné, qui se serait mal comporté pendant le cours, soit parce qu'ils cherchent à obtenir une faveur de la part de l'étudiant ciblé. S'il s'agit d'un garçon, l'enseignant rechercherait de l'argent ; et s'il s'agit d'une fille, l'enseignant se donnerait à un harcèlement sexuel. Dans une ambiance de dépravation généralisée des mœurs, ces accusations sont habituellement vues comme fondées et indiscutables.

Ngoma-Binda, qui reconnaît dans son étude la pratique courante du phénomène, nuance en apportant trois observations : (i) le phénomène de perte de cotes a une portée limitée, mais il est préjudiciable et est donc à combattre ; (ii) le phénomène est incontestable et il l'impute à la mauvaise éducation et à l'immoralité ambiante qui amènent certains enseignants, principalement les jeunes du corps scientifique, à se livrer à la rétention de cotes, en vue d'obtenir des faveurs auprès des étudiants ; (iii) les pertes de cotes sont généralement involontaires et l'accroissement du nombre d'étudiants dans les universités serait la source de la perte involontaire des cotes (p.517).

Enfin, terminons par le phénomène « ordonnance médicale ». C'est une pratique qui consiste pour un enseignant (professeur, chef de travaux ou assistant) à confectionner une liste, connue sous le nom d'ordonnance médicale, sur laquelle sont indiqués les noms des étudiants présentés comme membres de sa famille proche et à l'envoyer à un autre enseignant pour qu'il soit large lors de la correction de leurs copies d'examen, ce qui leur garantit la réussite. La réussite est assimilée à la guérison. Les étudiants recommandés sont considérés comme des malades. L'enseignant qui accorde la réussite à ces étudiants est qualifié de médecin.

Il est certes vrai que ces différentes pratiques portent atteinte à l'image de l'université. Mais le ministère de l'Enseignement supérieur ne se laisse jamais faire. À travers ses différentes instructions, il invite instamment les autorités académiques à prendre toutes les mesures qui

s'imposent pour que des actions disciplinaires soient ouvertes à l'encontre des enseignants qui recourent à ces pratiques. Les professeurs qui ne veulent pas compromettre leur moralité militent pour la fin de ces antivaleurs.

Les étudiants

Les étudiants congolais sont parfois à la base de la crise de l'université. Ses peuvent se résumer par le constat de Lututala, cité par Pidika (2012 : 259-260), dans son allocution faite en sa qualité de recteur de l'UNIKIN à l'occasion de la clôture de l'année académique 2007-2008.

L'université congolaise regorge de milliers d'étudiants-touristes, qui viennent à l'université non pas pour apprendre, mais pour y passer le temps parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire à la cité, faute d'emplois. Ces soi-disant étudiants assistent à peine aux cours, ne fréquentent jamais la bibliothèque et n'ont jamais lu un ouvrage ; ils ne suivent jamais les conférences ou les débats scientifiques, ou ne comprennent rien de ce qui s'y dit ; ils ne font rien pour combler, tant soit peu, les lacunes qu'ils traînent avec eux depuis l'école primaire, et sont, par conséquent, incapables de soutenir un débat, de s'exprimer correctement, de tenir une argumentation logique. Malheureusement plusieurs d'entre eux arrivent à percer le filet de la sélection et des examens, et se retrouvent ensuite dans différentes sphères de la vie nationale avec des diplômes douteux.

Comment parviennent-ils à échapper à la sélection ? Ils ont mis en place beaucoup de stratagèmes pour « démocratiser » la réussite à l'université. Ce qui les intéresse avant tout, c'est le résultat immédiat. Pour le reste, « on se débrouillera dans la vie professionnelle », disent certains. Ils prennent pour modèles certaines personnalités politiques qui n'ont pas étudié, mais qui sont parvenues à obtenir un mandat. Lors des élections générales organisées en 2006, les candidats en lice étaient tenus de remplir un formulaire *ad hoc* élaboré par la commission nationale électorale indépendante (CENI). Sur la case se rapportant aux *études faites* par le candidat, il était indiqué *mention non obligatoire*. Le génie congolais excelle dans l'invention de formules suicidaires. Que peut-on induire de cette prime accordée par la commission nationale électorale indépendante aux illettrés ? Cette décision n'est pas de nature à encourager beaucoup de jeunes qui vont à l'école et qui croient que la formation est un facteur qui contribue au développement d'une société.

Nous ne revenons plus sur des considérations développées dans les lignes précédentes, beaucoup d'évolutions préjudiciables relèvent aussi de la responsabilité des étudiants. Mais nous allons nous attarder sur le *mercenariat* et l'*ethnisme*. Notre propos s'appuiera principalement sur Mpiana (2007) qui a analysé ces deux pratiques dans son étude sur le rôle des associations ethniques en milieu étudiant de l'UNIKIN. Il définit le *mercenariat* comme une stratégie de tricherie par laquelle des tiers (mercenaires) passent des examens en lieu et place de certains étudiants. Il est souvent pratiqué dans des classes surpeuplées où l'enseignant et les préposés à la surveillance des examens n'ont pas la possibilité de vérifier l'identité des étudiants. Par ailleurs, quant à l'*ethnisme*,

c'est au sein des associations ethniques que se ficellent tous les stratagèmes. Celles-ci font le lobbying auprès des enseignants pour la réussite académique des membres. Elles conscientisent, au cours de leurs assemblées, des invités de marque, des membres d'honneur ou sympathisants du monde académique sur la nécessité d'œuvrer à la promotion académique de leurs cadets et de les sécuriser contre les brimades des professeurs d'autres groupes ethniques. Ces invités de marque sont également conviés à être des porte-paroles auprès de leurs pairs de la coterie non présents afin de réussir ce pari. Généralement, l'argumentaire qui sous-tend cette invite relève les conditions difficiles dans lesquelles étudient les cadets, le danger de marginalisation et de minorisation par les autres groupes ethniques, l'impérieuse nécessité de porter toujours plus haut l'étendard de l'ethnie et l'urgence de former beaucoup des cadres pour le développement du terroir. Les plus réceptifs s'affairent au « suivi » de la situation de leurs cadets qu'ils recommandent sous l'étiquette de neveux ou cousins auprès de leurs collègues pour le sauvetage académique (Mpiana 2007 : 108).

Au-delà de l'existence de ces méthodes auxquelles recourt une catégorie étudiants pour réussir à l'université, il y a des étudiants honnêtes qui ont le souci d'acquérir des connaissances et de se former.

Enfin, on peut s'interroger sur l'engouement des Congolais à aller à l'université malgré que la majorité des diplômés n'ait pas d'emploi. Quelques raisons peuvent expliquer une telle ambiguïté :

-la propension sans cesse croissante chez les Congolais à croire que le diplôme universitaire donne droit à des positions dominantes en dépit des compétences avérées. Cet attrait des

jeunes vers l'université est renforcé aujourd'hui par la perte de la valeur du diplôme d'État. Un diplômé d'État en section coupe et couture s'inscrit en médecine ou en droit à l'université. Il y a sans doute incongruité dans le choix et l'orientation qui ne tiennent aucun compte des compétences en humanités. À la question de savoir pourquoi ils ont choisi d'une telle filière et non une autre, la réponse des étudiants est parfois surprenante : c'est le choix de mes parents. Ils tiennent absolument à être appelés " parents d'un docteur, d'un avocat ou d'un ingénieur ". Le manque de bonne professionnalisation de certaines filières d'enseignement secondaire conduit tout diplômé d'État à ne se prétendre être utile qu'après les études universitaires. Les diplômés de l'enseignement secondaire en pédagogie générale sont en principe en mesure d'enseigner à l'école primaire, mais le manque d'attrait pour ce niveau d'études les incite à aller à l'université.

-Une autre explication liée à ce que nous venons de développer au point précédent tient à la fonction symbolique de l'école ou l'éducation formelle qui est ancrée dans la culture. Dans l'opinion, le diplôme accorde beaucoup de prestige et d'honneur au géniteur du diplômé ou à la famille. Il est porteur d'une identité qui contribue à rehausser la considération sociale d'une famille. Aussi, entend-on souvent les gens dire par exemple dans telle famille, il y a beaucoup d'universitaires, de médecins, d'ingénieurs, etc.

-Certains ont l'espoir d'un lendemain meilleur. Ceux qui étudient ne désespèrent pas et aspirent à un changement qui peut intervenir dans un futur proche ou lointain vu les potentialités dont le pays regorge en termes des ressources. Les jeunes sont conscients des possibilités que leur réserve l'enseignement. Les parents ainsi que leurs enfants qui vont à l'université ne font aucun cas des diplômés chômeurs. On prend plutôt comme exemple la minorité qui a réussi par les études. Ainsi entend-on souvent : « Les études finissent toujours par payer ». L'exemple de cette minorité les stimule à étudier.

-Une dernière tendance est représentée par les étudiants qui poursuivent des études universitaires dans la perspective de sortir du pays. Dans ce cas, le diplôme universitaire est une des voies possibles qui peut leur ouvrir la porte pour l'étranger grâce au visa d'études.

CONCLUSION PARTIELLE

Nous avons vu dans ce chapitre que l'État, pouvoir organisateur censé donner une orientation clairement basée sur une planification concertée entre les acteurs du système, a contribué au dysfonctionnement de l'université parce qu'il était lui-même défaillant. Malgré l'espoir placé en lui pour son redressement, l'État a, à travers la politisation et la réduction du budget réservé à l'enseignement supérieur, rendu son rêve irréalisable. De son côté, l'université s'est vu dépouiller des moyens nécessaires pour remplir correctement ses missions d'enseignement, de recherche et de services à la société. Ce qui a fait dire à Bongeli (2009 : 2) que l'université a œuvré par la formation de « cadres improductifs, mercenaires ou acteurs du sous-développement » (Bongeli 2009 : 2). Mais c'est plutôt le système politique dans lequel ces cadres universitaires ont évolué qui a été un handicap.

En tous cas, l'euphorie *biso na biso* de l'indépendance avec une africanisation des structures de l'université tant souhaitée, voulue et obtenue a plongé le pays plus dans le malheur que dans le bonheur que l'indépendance faisait miroiter. Si les années 1990 ont été révélatrices de la faiblesse étatique de manière prononcée, les faits ne sont plus vécus en termes pessimistes à partir de la décennie suivante. Des dynamiques positives sont observées dans les différents secteurs d'intervention de l'État.

Le problème s'est posé en termes d'organisation des deux institutions : État et Université. L'enseignement supérieur explose à la fin du régime Mobutu. Pour comprendre le dysfonctionnement de l'université, la perspective historique nous a paru indiquée. Nous avons donc placé le phénomène universitaire dans le contexte général de l'enseignement qui précéda son avènement. Cette relecture a permis de comprendre l'université congolaise contemporaine.

Tout ce qui vient d'être analysé dans ce chapitre par rapport à l'État et l'université nous invite à faire une distinction entre les dimensions organisationnelle et institutionnelle de ces deux entités. Dans l'imaginaire collectif, les deux institutions sont le symbole du développement du pays. Les Congolais ont foi en ces institutions. L'engouement que les jeunes ont pour l'université, le fait que les Congolais considèrent l'État comme le dernier rempart ou l'ultime secours sont des expressions de cette foi. C'est sans doute ce qui explique qu'ils sont plus critiques dans la dimension organisationnelle en fustigeant les défaillances constatées.

CHAPITRE II. L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL

*« Organizations tend to model themselves after similar organizations in their field that they perceive to be more legitimate or successful »
(DiMaggio & Powel 1983: 152).*

INTRODUCTION

L'entrepreneur institutionnel est de plus en plus évoqué comme modèle théorique pour saisir l'apparition, l'évolution et le fonctionnement de certaines organisations. Pour cerner ce modèle théorique, il importe de distinguer les définitions de l'« entrepreneuriat » et de l'« entrepreneur » que donnent quelques disciplines de sciences sociales. Une fois ces notions précisées, le concept d'entrepreneur institutionnel pourra plus aisément être défini.

ENTREPRENEURIAT ET ENTREPRENEUR : NOTIONS ET CADRE THÉORIQUE

Traité par une littérature vaste et très hétérogène, l'*entrepreneurship* est un « phénomène très ancien » qui, dans l'entendement de Verstraete (2002 : 15), suscite un questionnement : « Est-il un objet, un concept ou un domaine de recherche ? ». Selon cet auteur, tout « dépend de la position occupée par le chercheur et dans ce cas, l'entrepreneuriat peut correspondre à une ou à plusieurs de ces terminologies. Il peut être un objet, un concept ou un domaine de recherche » (ibid.). Ce qui peut sans doute expliquer qu'aucune définition ne fait l'unanimité des chercheurs.

Nous allons nous servir parfois de la littérature de sciences de gestion même si elles ne constituent pas notre discipline de référence. Depuis Jean Baptiste Say (Tounes & Fayolle 2006 : 18), deux approches de l'entrepreneur sont distinguées : descriptive et comportementale. Les questions qui se posent se rapportent notamment au personnage de l'entrepreneur, qui est à la fois adulé et détesté ; à l'entrepreneur tout au long de l'évolution du capitalisme ; à son rôle économique et social etc (ibid.).

Ainsi, dans les lignes qui suivent, notre attention sera focalisée sur la diversité des approches disciplinaires qui sont « à la source de la richesse et de la complexité de cette thématique » (Guyot & Van Rompaey 2002 : 4).

L'entrepreneuriat dans les disciplines des sciences sociales

L'entrepreneuriat du point de vue des sciences économiques

Les économistes sont les premiers à s'être intéressés, quoique de manière marginale, à l'entrepreneur, en analysant son rôle dans l'activité économique. Selon Verin, cité par Tounes & Fayolle (2006 : 19), dans une de ses premières acceptions, le terme d'entrepreneur avait la signification de fournisseur des armées. La signification du terme a été ensuite étendue à toute personne qui, après avoir signé un contrat avec le gouvernement royal, était chargée d'exécuter des travaux d'ouvrages d'art (construction des routes, des ponts et des fortifications). C'est quasiment la même signification que lui donnent d'Alembert et Diderot, cités par Tounes & Fayolle (2006 : 19), en 1755 dans leur encyclopédie dans laquelle l'entrepreneur est défini comme « celui qui est chargé d'un ouvrage ; on dit un entrepreneur de manufactures, un entrepreneur en bâtiments ».

La première théorie de l'entrepreneur doit son origine à l'économiste irlandais Richard Cantillon (Guyot & Van Rompaey 2002 : 7). Pour Richard Cantillon, « l'entrepreneur est toute personne qui prend le risque de mener une affaire commerciale à son propre compte, les échanges étant effectués dans un but de profit » (ibid.).

C'est dans son ouvrage « Essai sur la nature du commerce en général » (Tounes & Fayolle 2006 : 19), qu'on trouve quelques bribes de conceptualisation de l'entrepreneur. Cantillon propose une division socio-économique dans laquelle les acteurs sont classés en trois groupes. Il y a premièrement les propriétaires, qui sont indépendants financièrement au même titre que le Prince ; viennent ensuite les fermiers, puis enfin les entrepreneurs qui forment un groupe homogène. On retrouve dans ce groupe les marchands, les bouchers, les boulangers, les mendiants, les manufacturiers etc. L'entrepreneur de Cantillon fait figure d'agent de direction de la production et du commerce, il est l'acteur central de la dynamique économique qui supporte les risques liés aux contraintes du marché (ibid.). Quoiqu'il ait établi le lien entre entrepreneur, risque et incertitude, Cantillon ne définit pas pour autant ces trois notions (Guyot & Van Rompaey 2002 : 7).

C'est Jean Baptiste Say qui a précisé la notion de *prise de risque* et a établi une différenciation nette entre l'entrepreneur et le capitaliste en associant le premier à l'*innovation* et en le qualifiant d'*agent de changement* (Tounes & Fayolle 2006 : 20). Mais avant Say,

Adam Smith et Richard Ricardo avaient respectivement tenté de circonscrire le rôle à l'entrepreneur (ibid.).

Pour Smith (ibid.), l'entrepreneur accumule le capital et il en fait un élément essentiel pour la bonne marche de ses affaires. Le profit généré par son capital constitue sa principale source de revenu, qu'il distingue du salaire et de la rente. Par contre, Ricardo (ibid.), disciple de Smith, met l'accent sur le capital dont dispose l'entrepreneur. C'est lui qui décide de l'orientation qu'il donne à son activité dans la mesure où il prend le risque (ibid.). La logique de Say (ibid.), lui aussi disciple de Smith, s'oppose à celle de Ricardo et de son maître. Tout d'abord, son entrepreneur est au centre du processus économique. Il le situe entre les producteurs, et entre les producteurs et les consommateurs. Dans sa pensée, l'entrepreneur ne fait pas partie d'une quelconque classe sociale. L'apport de Say se trouve également dans la distinction qu'il fait entre la fonction de l'entrepreneur et celle d'apporteur de capitaux. Il n'y a aucun impératif à ce que ces deux fonctions soient remplies par une même personne. Suite à son expérience en tant que banquier, il estime que l'activité d'entreprendre nécessite une organisation. Pour lui, l'entrepreneur est un organisateur. Diriger, organiser et prendre des risques sont, pour ainsi dire, les caractéristiques de l'entrepreneur (ibid.).

Joseph Schumpeter a ensuite considérablement renouvelé l'approche de l'entrepreneur. Dans les années 1930, il l'a placé au centre de l'activité économique en insistant sur son rôle fortement innovateur. L'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de *nouvelles opportunités* dans le domaine de l'entreprise. Dans son célèbre ouvrage publié en 1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Schumpeter écrivait un sous-chapitre intitulé *le crépuscule de la fonction d'entrepreneur* :

Le rôle de l'entrepreneur consiste à réformer ou à révolutionner la routine de production en exploitant une invention ou, plus généralement, une possibilité technique inédite. La construction du chemin de fer dans ses premiers stades, la production d'énergie électrique avant la Première Guerre mondiale, la vapeur et l'acier, l'automobile, les entreprises coloniales fournissent des exemples frappants d'une vaste catégorie d'affaires (Schumpeter 1965[1942] : 128).

De cet extrait, l'on peut noter que ce qui caractérise l'entrepreneur, c'est le goût du risque. Ainsi, la prise de risque constitue le moteur de l'entrepreneuriat et contribue au processus de la croissance économique. Celle-ci renouvelle en permanence le tissu industriel, stimule le

progrès technique et satisfait au mieux le marché par les effets induits par la concurrence. Schumpeter accorde aux entrepreneurs un rôle déterminant dans le développement économique en leur conférant une fonction d'innovateur et de créateur. Ils assurent le développement en perturbant l'ordre économique par « la création de nouvelles combinaisons ». Schumpeter distingue cinq types d'innovation : l'introduction d'un nouveau produit ou l'amélioration de la qualité, l'introduction d'une nouvelle méthode de production, l'exploration d'un nouveau marché, le recours à une nouvelle source de matières premières et la mise en place d'un nouveau type d'organisation industrielle.

À la suite de Schumpeter, bien d'autres économistes se sont intéressés au rôle de l'entrepreneur dans le développement des activités économiques en adoptant des points de vue différents et en soulignant différentes facettes de la fonction entrepreneuriale. L'entrepreneur est présenté comme un « déceleur d'occasions ou opportunités d'affaires, un preneur des risques, un innovateur, un informateur du marché, un organisateur » (Baumol 1995 : 98). Ce sont donc là des notions-clés liées à l'entrepreneur et à l'entrepreneuriat vus sous l'angle des sciences économiques.

La notion d'opportunités entrepreneuriales ou d'affaires

L'exploitation d'opportunités entrepreneuriales ou d'affaires est présentée comme l'étape initiale de tout processus entrepreneurial, mais aussi au cœur de celui-ci. Cependant,

l'opportunité entrepreneuriale est à distinguer des autres opportunités de profit [...] [elle] apparaît au contraire comme une remise en cause de la relation moyens-fins parce qu' [elle] ne peut pas être exploitée par optimisation [...] alors que les décisions non entrepreneuriales maximisent les ressources rares à travers une relation entre moyens et fins précédemment développée, les décisions entrepreneuriales induisent la création ou l'identification de nouvelles relations entre moyens et fins précédemment non détectées ou non utilisées par les acteurs du marché (Chabaud & Messeghem 2010 : 93).

Tremblay & Carrier (2010 : 4-5) proposent trois perspectives analytiques pour étudier les opportunités entrepreneuriales : (1) les modèles de découverte et d'identification d'opportunités, (2) les modèles de perception et de reconnaissance d'opportunités et (3) les modèles de formation, développement et création.

La première perspective, objectiviste, porte particulièrement son attention sur la vigilance qu'exercent les individus et sur les informations dont ils doivent disposer pour identifier les opportunités.

La deuxième perspective, subjectiviste, s'appuie sur les aspects cognitifs de l'individu dans la perception et la reconnaissance des opportunités à identifier. Par cette conception, ce qui constitue une opportunité pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre.

La troisième perspective s'inscrit dans une optique constructiviste. Le rôle de l'individu est ici beaucoup plus prononcé, parce que l'opportunité est un construit. Il ne s'agit plus de la découvrir et moins encore de la percevoir. Ce qui fait dire à beaucoup de chercheurs que certains individus perçoivent des opportunités là où d'autres voient plutôt des risques. Dans ce cas, c'est grâce à ses compétences entrepreneuriales que l'individu, sur la base de son habilité à exercer son intuition, à développer sa créativité et ses réseaux personnels arrive finalement à explorer, identifier et à créer des opportunités d'affaires. Une sorte de mise en convergence s'opère entre l'accès à l'information et l'identification ou l'exploitation d'opportunités. Shane & Venkatarama (2000 : 176) indiquent : « Même si une personne possède au préalable l'information nécessaire pour découvrir une opportunité, elle peut échouer par son incapacité de pouvoir l'exploiter ».

Contrairement à l'approche constructiviste, Shane, cité par Chabaud & Messeghem (2010 : 100), propose « un modèle intégrateur focalisé sur l'opportunité par un découpage en trois étapes : détection, évaluation et exploitation [qui] permet de relier les différents courants qui ont eu tendance à se focaliser sur l'une ou l'autre de ces phases ». Ainsi, percevoir, déceler ou découvrir une opportunité constitue le début et la trame du processus entrepreneurial pour celui qui se propose d'entreprendre. Dans un registre quelque peu différent, Verstraete & Fayolle (2005 : 34) s'appuyant sur Bygrave & Hofer soulignent qu'un « entrepreneur est une personne qui perçoit une opportunité et crée une organisation pour la rendre opérationnelle ». Combinée avec la création d'une organisation, l'opportunité est la condition nécessaire et suffisante de l'entrepreneuriat. En allant de la détection vers l'évaluation et l'exploitation, cette approche est qualifiée de « processuelle » (Shane & Venkatarama 2000 : 172).

We define the field of entrepreneurship as the scholarship examination of how, by whom, and with what effects opportunities to create future goods and services are discovered, evaluated, and exploited. Consequently, the field involves the study of

sources of opportunities, the processes of discovery, evaluation and exploitation of opportunities, and the set of individuals who discover, evaluate, and exploit them.

Ce point de vue n'est pas éloigné de l'approche développée par Dupuich (2012 : 153) qui identifie trois processus d'identification d'opportunités : la découverte accidentelle, la découverte intentionnelle d'une opportunité tacite qui découle d'une recherche systématique de l'information et la découverte intuitive de l'opportunité par l'entrepreneur. Hansen & al., cités par Dupuich (2012 : 153), inventorient huit définitions du processus d'identification d'opportunités entrepreneuriales.

- 1. Un processus cognitif de reconnaissance d'une idée et sa transformation dans un concept d'affaires ;*
- 2. Un processus de repérage et de mise en alerte ;*
- 3. Un processus de rapprochement de l'offre et de la demande ;*
- 4. La perception d'un besoin ;*
- 5. Un processus créatif de génération de nouvelles alternatives ;*
- 6. Un cas particulier de résolution de problèmes ;*
- 7. La perception d'une possibilité de générer des profits à travers une nouvelle entreprise ou grâce à une entreprise existante ;*
- 8. Un processus de construction sociale dans un laps de temps donné.*

Dans le cadre de cette approche, une autre notion très présente dans la littérature liée à l'entrepreneuriat est l'innovation.

La notion d'innovation

L'innovation est une notion très ancienne que l'on doit également à Joseph Schumpeter qui la considère comme le fondement même de l'entrepreneuriat. L'œuvre schumpétérienne fait de l'innovation un élément central du capitalisme : dans les sociétés capitalistes, l'innovation est vue comme une stratégie à part entière. Pour Marchesnay cité par Verstrate & Fayolle (2005 : 41),

L'innovation constitue le fondement de l'entrepreneuriat, puisque celui-ci suppose des idées nouvelles pour offrir ou produire de nouveaux biens ou services, ou encore pour réorganiser l'entreprise. L'innovation, c'est créer une entreprise différente de ce qu'on

connaissait auparavant, c'est découvrir ou transformer un produit, c'est proposer une nouvelle façon de faire, de distribuer ou de vendre.

Les innovations font une rupture dans le dispositif de fonctionnement en alignant de nouvelles façons de faire. En fait, « qui dit innovation dit incertitude, remise en cause des modes d'organisation et des routines en vigueur [...] » (Bonny & Giuliani 2012 : 10). Et c'est bien l'entrepreneur qui est souvent à l'origine de ces innovations de rupture. « Il crée des entreprises, des emplois et participe au renouvellement et à la restructuration du tissu économique » (Baumol 1995 : 39). L'innovation correspond aux nouveaux produits, à de nouvelles méthodes de production ou d'organisation, aux nouveaux marchés, à de nouvelles structures du marché. De nos jours, cette notion prend appui sur l'idée des « entreprises innovantes » popularisée surtout dans le domaine des entreprises technologiques en référence à la mondialisation des marchés.

L'analyse institutionnelle recourt aussi à cette notion, laquelle renvoie à

une modification substantielle de l'institution ou [à] une culture enracinée de l'ouverture au nouveau – par opposition à des initiatives originales mais locales ou ponctuelles et sans lendemain ; elle implique en même temps le maintien de l'identité de l'institution [...] le regard étant porté entre l'innovation et l'ordre établi (Bonny & Giuliani 2012 : 15)

La notion de prise de risques

« Quelle que soit l'époque considérée, entreprendre est toujours une action risquée. Très tôt l'idée d'entreprise a donc été associée à celles de risques et d'aventure avec une forte connotation militaire qui subsiste encore aujourd'hui » (Tounes & Fayolle 2006 : 19). La notion de *prise de risques* est capitale dans le domaine de l'entrepreneuriat. La prise de risques se situe dans une perspective où l'entrepreneur veut relever le défi du changement. Pour Schumpeter (1965), la prise de risques a vocation à accélérer la croissance économique, à susciter le renouvellement du tissu industriel, ce qui stimule le progrès technique pour répondre aux demandes du marché.

Ces différentes notions d'essence économique sont également utilisées par les sciences de gestion. Pour ces dernières par exemple, il ne suffit pas de déceler l'opportunité d'affaires ou d'innover par de nouvelles méthodes ou de nouveaux produits ou services ou encore de

prendre des risques pour être entrepreneur, il faut en outre que cela se fasse dans une organisation. Les travaux en gestion mettent en exergue la notion *d'émergence organisationnelle*. Une corrélation est donc établie entre l'entrepreneuriat et la notion d'organisation. Ce thème occupe une place centrale dans les sciences de gestion, c'est de cela qu'il sera question dans le point suivant.

Qu'en est-il des promoteurs privés d'enseignement supérieur ? Prennent-ils des risques en créant leurs établissements ? Pour tout entrepreneur économique, le principal risque est que le produit ou le service ne rencontre pas l'intérêt du public. Le second risque est que le prix de vente de ce produit ou service accepté par les consommateurs ne couvre pas les coûts de sa mise au point et de sa distribution.

L'entrepreneuriat et les sciences de gestion

Dans le domaine des sciences de gestion, l'entrepreneuriat est étudié sous l'angle de l'organisation qui correspond avec ce que

les anglo-saxons appellent Organizational studies ou Organizational sciences. Les gestionnaires s'intéressent particulièrement à la compréhension et à la maîtrise des organisations [...]. Ces deux dimensions conduisent naturellement en sciences de gestion à l'étude des problématiques posées par la conception, le gouvernement et le pilotage des organisations ayant des objectifs socio-économiques afin d'améliorer leur performance ou, tout au moins, les rendre pérennes (Verstraete 2002 : 69).

Dans *Paradigme et entrepreneuriat*, Verstraete & Fayolle (2005 : 36) soulignent qu'un entrepreneur ne s'arrête pas à la perception d'une opportunité, et qu'il va jusqu'à la création d'une organisation. Celle-ci est nécessaire et permet à l'entrepreneur d'exploiter l'opportunité. Pour Gartner (1988 : 13), un des auteurs emblématiques de cette approche,

Entrepreneurship is the creation of organizations. What differentiates entrepreneurs' from non-entrepreneurs is that the entrepreneurs create organizations, while non-entrepreneurs do not. In behavioral approaches to the study of entrepreneurship an entrepreneur is seen as a set of activities involved in organization creation, while in trait approaches an entrepreneur is a set of personality traits and characteristics.

L'accent est essentiellement mis sur l'analyse de l'action de l'entrepreneur. Dans cette approche, la différence entre un entrepreneur et celui qui ne l'est pas se situe à ce niveau. Il s'ensuit que l'individu qui n'est pas entrepreneur n'a pas besoin d'une « organisation » pour agir. Est considéré comme un entrepreneur l'acteur qui met en place une organisation. L'intérêt de ces analyses est d'établir la manière dont cette organisation se met en place. Cette incursion dans la théorie des organisations atteste que la question de l'entrepreneuriat a fait l'objet des lectures inspirées par les disciplines diverses.

Il faut toutefois signaler que la plupart des chercheurs se centrent sur la question : « qui est l'entrepreneur et que fait-il ? ». C'est du profil et de l'action de l'entrepreneur qu'il est dans ce cas question. Danjou (2002 : 117) préconise une démarche plus opérationnelle pour mener des recherches sur l'entrepreneuriat selon trois angles d'approche, c'est-à-dire qu'en dehors du *profil de l'entrepreneur* et de *l'action entrepreneuriale*, il faut également étudier *le contexte entrepreneurial*. Bruyat (1994 : 116) fait remarquer que l'entrepreneuriat est « l'acte d'entreprendre initié par un acteur principal à savoir l'entrepreneur et ce, dans un environnement qui lui donne l'occasion de faire aboutir son projet ». Jusqu'aux années '80, la tendance qui dominait les travaux sur l'entrepreneuriat était à dissocier ces trois angles d'approches pour saisir le phénomène. Très peu de recherches opèrent encore aujourd'hui cette dissociation. Des nouvelles perspectives se sont ouvertes et proposent d'englober les trois axes dans de mêmes approches.

Selon Danjou (2002 : 110), les questions qui se posent désormais sont les suivantes : Quel environnement favorise l'entrepreneuriat ? (étude des causes externes et des effets de l'entrepreneuriat) ; Qui sont les entrepreneurs ? Pourquoi les entrepreneurs agissent-ils ? (étude des causes de l'entrepreneuriat liées au profil de l'entrepreneur) ; Que font les entrepreneurs ? Comment les entrepreneurs agissent-ils ? (étude du management ou processus entrepreneurial).

L'entrepreneuriat suivant les approches sociologique et psychologique

L'entrepreneuriat et l'entrepreneur sont des concepts peu développés en sociologie et en psychologie.

La sociologie ne s'est que tardivement intéressée aux thématiques liées à l'entrepreneuriat. Parallèlement au développement des théories sur les organisations,

elle a privilégié l'étude de l'entreprise en tant qu'espace socialement organisé et structuré, plutôt qu'en tant qu'action. Ceci explique une production scientifique concernant l'entreprise plus abondante que les études sociologiques centrées sur l'entrepreneur (Guyot & Van Rompaey 2002 : 8).

Le regard porté sur les entreprises les considérait comme « lieux de transformation des rapports sociaux, qu'il s'agisse [...] de la manufacture ouvrière chez Marx, de la division du travail chez Durkheim ou de l'entreprise capitaliste chez Weber » (Zalio 2004 : 16). Ceci explique la floraison de publications consacrées à l'entreprise et la rareté de celles qui rendent compte de travaux portant sur l'entrepreneur ou l'entrepreneuriat.

C'est seulement au cours de ces dernières années que « la sociologie regarde l'entreprise par une de ses figures majeures mais longtemps négligées : l'entrepreneur » (id : 17). Jusqu'en 1970, la sociologie ne s'est pas intéressée à l'entreprise. Selon Bernoux, cité par Guyot & Van Rompaey, c'est suite à la crise économique qu'elle l'a ensuite étudiée. Face à la montée du chômage, l'entreprise a été identifiée comme « acteur capable de sauvegarder l'emploi et, à travers lui, une valeur essentielle de socialisation de notre société » (2002 : 9). C'est ainsi qu'

il devenait légitime de s'interroger sur l'entreprise contemporaine autrement qu'en historien, économiste ou juriste, car les sociologues pouvaient y voir plus qu'un simple appareil de production ou un territoire de combats sociaux épisodiques. Ils découvraient en l'entreprise contemporaine réhabilitée la naissance d'une véritable institution fondatrice de lien social et de culture intéressant la société tout entière » (Sainsaulieu cité par Guyot & Van Rompaey 2002 : 9).

Chez les classiques, c'est Max Weber qui, dans *Éthique protestante et l'esprit du Capitalisme*, a fondé sociologiquement la question de l'entrepreneuriat. Quelques perspectives sociologiques sur les comportements entrepreneuriaux y sont indiquées. Dans cette œuvre magistrale, Weber se propose d'examiner la dimension culturelle du développement du capitalisme. Il défend l'idée suivant laquelle le capitalisme moderne, rationnel a des affinités électives avec l'éthique protestante calviniste américaine. Selon lui, le capitalisme naissant a pris racine dans une logique économique en phase avec des croyances religieuses issues du calvinisme à savoir : la prédestination, l'accomplissement dans le travail et la rationalisation des pratiques religieuses. À la question de savoir pourquoi certaines sociétés sont plus développées que d'autres, sa réponse est que les mentalités, les valeurs et les croyances qui

influencent sur les comportements économiques sont différentes d'un pays à l'autre. Autrement dit, c'est l'éthique liée à la religion protestante calviniste qui explique le développement du capitalisme américain. Weber ne s'intéresse pas à toutes les sensibilités protestantes, mais surtout au *calvinisme* dans la mesure où c'est lui qui non seulement a stimulé *l'esprit des affaires* mais aussi a exercé une très forte influence culturelle sur la société américaine. Les principes d'honnêteté, de ponctualité, d'assiduité au travail, de cause du salut, de prime de l'au-delà, le respect des engagements pris, la rigueur du travail, l'autonomie, le goût de la réussite individuelle et de l'accumulation continue de la richesse considérée comme signe de salut soutenus par le calvinisme ont forgé un esprit enclin au changement vis-à-vis des perceptions du travail (Weber 1994 [1904] : 44-45). C'est dans cette optique que l'éthique du protestantisme (du moins le calvinisme) a constitué, selon Weber, un facteur explicatif de l'essor du capitalisme. Toutefois, la théorie webérienne sur l'entrepreneuriat n'est pas exempte de controverses. Sa théorie a été critiquée

par son déterminisme unidimensionnel, sa limitation à un des courants du protestantisme, son influence par la doctrine de prédestination ou encore sa faible prise en considération des conditions politiques, économiques et sociales favorables à l'esprit de l'entreprise (Ndiaye 2007 : 92).

Les travaux en psychologie consacrés à l'étude de l'entrepreneur mettent l'accent sur la personnalité de celui-ci. Les approches psychologiques se sont largement développées à partir des années 1960 au sein d'un courant que l'on appelle approche par le trait (ou *trait approach*), lequel repose sur l'hypothèse suivante : « l'entrepreneur se distingue des autres citoyens par des traits de caractère, par des caractéristiques psychologiques spécifiques qui peuvent être identifiés et servir d'indicateurs du potentiel entrepreneurial d'un individu » (Danjou 2002 : 112). D'autres auteurs se placent dans la même perspective, à l'instar de Rauch & Frese (2000 : 103) qui établissent un lien entre les caractéristiques de la personnalité et le fait d'être entrepreneur. « We converted all data to one correlation. A high correlation means that there is a close relationship between entrepreneurs' personality characteristics and being an entrepreneur ». En tenant compte de ces différents traits de personnalité, Rauch et Frese sont d'avis qu'il serait possible de faire la différence entre un entrepreneur et un non-entrepreneur.

Les traits de la personnalité les plus fréquemment attribués à l'entrepreneur sont : le besoin de réalisation ou le besoin d'accomplissement personnel ; le besoin d'indépendance qui peut

s'apparenter dans certains cas au refus de se soumettre à une autorité et le besoin de puissance ou le besoin de contrôler son environnement. L'ensemble de ces traits donne l'image d'un individu qui ne se contente pas de s'adapter à son environnement et qui ressent le besoin de créer son propre environnement (Danjou 2002 : 112).

Au regard de leur caractère déterministe, les résultats des recherches empiriques basées sur l'approche de personnalité par traits ou *trait approach* sont jugés ambigus voire contradictoires et donc peu convaincants par nombre de chercheurs pour expliquer le comportement et la performance entrepreneuriale (Guyot & Van Rompaey 2002 : 12). Robison & coll. (1991 : 19) estiment que : « The problem is not the absence of psychological characteristics, but rather the theories and methods used to identify those characteristics ».

L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL : ESSAI DE DÉFINITION

C'est à partir de la fin des années 1980 que des théoriciens abordent la question du changement institutionnel. Pour ce faire, le concept d'*entrepreneuriat institutionnel*, dérivé des travaux d'Eisenstadt sur la théorie néo-institutionnelle (Brechet & coll. 2009 : 46), sera développé par le sociologue américain DiMaggio (1988) puis repris par d'autres chercheurs tels Beckert (1999), Garud & coll. (2002), Maguire & coll. (2004), etc.

L'entrepreneuriat devient institutionnel lorsque les entrepreneurs sont des « actors who have an interest in particular arrangements and who leverage resources to create new institutions or to transform existing ones » (Maguire & coll. 2004 : 657). Ces entrepreneurs institutionnels ne font pas que créer de nouveaux contextes qui leur sont favorables, ils ont aussi la latitude de faire irruption dans un contexte existant en le manipulant de manière à le redéfinir pour que leurs actions paraissent justes, désirables et appropriées (Suchman 1995 : 574). Étant des acteurs organisés, notent Brechet & coll. (2009 : 46), « ils envisagent les nouvelles institutions comme des moyens de faire progresser des intérêts auxquels ils tiennent fortement ». Pour Xhauflair & Pichault (2009 : 7),

l'entrepreneur institutionnel est celui qui exploite les opportunités ouvertes par des chocs externes, qui viennent déstabiliser les règles d'un champ institutionnel donné ou qui démontrent la nécessité de structurer de nouveaux champs.

L'entrepreneuriat institutionnel est également considéré comme une action stratégique qui est « la tentative des acteurs sociaux de créer et de maintenir le monde social stable » (Fligstein 1997 : 398). Qui est alors cet entrepreneur institutionnel ? Il peut être soit un individu qui agit seul, un groupe de gens, une organisation. Selon les ressources dont ils disposent et la position qu'ils occupent dans un champ d'activités donné, les entrepreneurs peuvent être des acteurs centraux, de nouveaux acteurs, de petits acteurs ou des acteurs en marge du champ (Delemarle 2007 : 53 ; Xhaufclair & Pichault 2009 : 7).

La position des acteurs est un élément à prendre en considération lorsque l'on veut évaluer le degré de légitimité dont ils bénéficient. Ce n'est pas la position formelle au sein du champ organisationnel qui importe, mais celle que l'acteur occupe au sein du réseau social, c'est-à-dire son identité socialement construite et considérée comme légitime par les autres acteurs du champ. Les acteurs les plus importants, dont les actions sont les plus efficaces, bénéficient probablement de plus de légitimité que les nouveaux venus dans le champ (Hwang & Powel 2005).

Que l'entrepreneur institutionnel soit une organisation ou un acteur individuel, beaucoup d'attention est portée à sa position dans le champ, et les avis à ce sujet divergent : certains auteurs estiment qu'une position centrale dans le champ organisationnel est davantage favorable à l'entrepreneuriat institutionnel, dans la mesure où cela confère généralement pouvoir et soutien à ces acteurs (Xhaufclair & Pichault 2009 : 7).

Pour Boxenbaum (2007 : 42), les entrepreneurs institutionnels peuvent être trouvés partout c'est-à-dire dans n'importe quel domaine d'activités. Dorado (2005) soutient que l'opportunité du changement (institutionnel) surgit ou varie selon le contexte. À ce propos, deux cas de figure opposent les auteurs à savoir les contextes d'incertitude (situation de crise) et de certitude (situation de stabilité). Pour Fligstein (1997), c'est dans les situations d'incertitude ou de crise que les acteurs ont tendance à agir plus stratégiquement en modifiant les règles du jeu. Pour lui, l'incertitude est plus grande dans des domaines peu institutionnalisés ou peu structurés. Parmi ceux-ci, on retrouve les domaines émergents. Bien que ces situations offrent plus de possibilités pour l'action, Beckert (1999) défend une thèse opposée, estimant que les situations de certitude offrent plus d'occasion aux acteurs pour chercher le changement.

Par ailleurs, certains auteurs tels que Lévy-Tadjine & coll. (2006) mettent en garde contre le risque d'une utilisation abusive du concept d'entrepreneur institutionnel. Ils se sont posé la

question de savoir si on pouvait considérer toute entreprise proactive comme un entrepreneur institutionnel. Sans doute pas. Lévy-Tadjine & coll. (2006 : 2-3) préconisent que le concept d'entrepreneur institutionnel soit déconstruit afin de le prémunir contre le risque d'une utilisation abusive. Ainsi s'interrogent-ils : si pour DiMaggio, l'entrepreneur institutionnel désigne l'acteur qui crée un nouveau contexte institutionnel ou manipule un contexte existant de manière à le redéfinir, faut-il qualifier toute entreprise proactive d'entrepreneur institutionnel ? Le concept perdrait tout intérêt à ce moment-là.

Pour ne pas tomber dans les travers d'un mauvais usage du concept d'entrepreneur institutionnel, ces auteurs suggèrent qu'une référence soit faite à la source même de la notion de l'entrepreneuriat. C'est ce que nous avons tenté de faire en retournant aux fondements de la notion d'entrepreneur. S'appuyant sur quelques études de cas sur l'entrepreneuriat institutionnel, Lévy-Tadjine & coll. (2006 : 2) émettent des considérations suivantes quant au sens à donner à ce concept :

L'entrepreneuriat institutionnel serait alors caractérisé comme contribuant à la mise en place de nouveaux standards ou de nouveaux modes de légitimation [...] Les travaux empiriques sur l'entrepreneuriat institutionnel se concentrent le plus souvent sur de nouveaux secteurs (id. : 4).

Les cas illustratifs sont les études de Garud & coll. (2002) sur la technologie informatique (Java) et de Maguire & coll. (2004) sur le secteur émergent des traitements du virus du SIDA.

- L'entrepreneuriat institutionnel n'est pas contradictoire avec l'idée de la détection ou de la reconnaissance des opportunités entrepreneuriales, notions liées au concept d'entrepreneuriat *stricto sensu*. Suivant cette logique, « le premier entrant sur le marché, en imposant ses standards techniques ou son Business Model aux suiveurs, est souvent l'entrepreneur institutionnel » (Lévy-Tadjine & coll. 2006 : 4). En revanche, nous pensons que l'approche du « premier venu » doit être prise dans un sens large. Nous considérons que ce premier venu peut être un groupe de personnes physiques ou morales qui interviennent au cours d'une même période.

- « L'entrepreneuriat institutionnel fait mention de la nécessité « des collaborations institutionnelles pour initier des proto-institutions » (Lévy-Tadjine & coll. 2006 : 6). L'idée sous-jacente est la mise en application de la légitimité stratégique et sa pérennisation pour l'entrepreneur institutionnel. D'où l'importance de la constitution de réseaux (ibid.)

Pour imposer sa logique (nouvelles règles ou nouveaux standards), le « premier venu » a besoin de légitimer son action entrepreneuriale en s'associant à d'autres. Cette association ou ce réseau a pour but d'infléchir l'environnement institutionnel à sa cause. Nous revenons sur cette notion de « légitimité » dans le point suivant.

Action et stratégies de l'entrepreneur institutionnel

L'action d'un entrepreneur institutionnel peut se résumer dans « la promotion et l'institutionnalisation du changement institutionnel » (Delemarle 2007 : 54), compris comme création et/ou émergence de nouvelles institutions. Hwang & Powell (2005 : 195) observent que « much of the extant research attends to questions of institutional change, much less work examines how entrepreneurs contribute to the creation and emergence of new institutions ». Les chercheurs se sont constamment posé des questions sur l'émergence des institutions, sur les conditions de leur apparition et sur les raisons de leur existence. C'est ce dernier aspect qui a reçu le plus d'attention.

Le processus du changement institutionnel est dominé par la mobilisation des ressources (DiMaggio 1988). Il comporte trois temps : D'abord, les acteurs définissent le projet ; ensuite, ils cherchent à gagner le soutien de partisans et, enfin, de connivence avec ces partisans, ils négocient le soutien auprès d'individus ou d'organisations. Ce processus est résumé par les concepts de théorisation et de légitimité.

La légitimité est, selon Suchman (1995 : 574), « la perception ou la prétention généralisées que les actions d'une entité sont désirables, propres ou appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions ». Selon Aldrich et Fiol cités par Delemarle (2007 : 57), la légitimité englobe les notions de confiance, de crédibilité et de réputation. Les nouvelles institutions se trouvent toujours dans une situation de manque de légitimité. Celles qui arrivent, au fil du temps, à perdre leur légitimité se retrouvent dans un processus de désinstitutionalisation. Les entrepreneurs institutionnels sont donc souvent amenés à construire leur propre légitimité et à articuler des stratégies en vue d'en acquérir davantage.

Deux éléments sont à prendre en compte concernant la légitimité : l'élément socio-politique et l'élément cognitif (Delemarle 2007 : 58). La dimension cognitive est définie comme la connaissance de la nouvelle activité et de ce dont on a besoin pour réussir dans cette activité.

Cet aspect est souligné dans beaucoup d'études sur l'*institutional entrepreneurship*. La dimension socio-politique de la légitimité renvoie à la valeur attribuée à une activité par les normes culturelles et les autorités politiques. Les acteurs ou les activités gagnent en légitimité quand ils se conforment aux législations, aux règles ou aux normes. De la sorte, la légitimité augmenterait quand la nouvelle activité suit les règles qui sont généralement acceptées. Ces deux facettes de la légitimité sont nécessaires pour mobiliser le soutien (ibid.).

La légitimité socio-politique, note Delemarle (2007 : 58-59) se traduit par le développement des coalitions autour de nouvelles identités ou structures ; faire sponsoriser le projet de l'entrepreneur institutionnel par une autorité légale, un gouvernement, une organisation extérieure ou neutre reconnue, ou encore par un expert bien connu ; identifier des opportunités politiques, mettre en évidence des questions spécifiques ; utiliser l'idéologie dominante comme une justification ; incorporer les nouvelles pratiques dans les routines existantes et la culture de l'organisation. L'entrepreneur institutionnel essaie de gagner du soutien en utilisant toutes les ressources disponibles. Pour mettre ses stratégies en pratique, l'entrepreneur institutionnel met en œuvre certaines capacités sociales parmi lesquelles on retrouve la négociation, la pression sur les autres, l'influence et la force (Delemarle 2009 : 59).

La théorisation complète le processus de légitimation. La théorisation a pour but de « formuler un problème, par le biais de l'élaboration de chaînes de cause à effet et la mise en évidence des conséquences des choix posés » (Xhaufclair. & Pichault 2009 : 8). Tolbert et Zucker, cités par Xhaufclair & Pichault (ibid.), « identifient deux tâches principales dans le processus de théorisation : la spécification des défauts et la justification. Ils considèrent la spécification comme le diagnostic d'échec du système institutionnel existant, au sein du champ pour lequel l'innovation constitue une solution ou un traitement » (ibid.). La justification de l'innovation consiste à montrer la supériorité du nouveau système institutionnel proposé en présentant celui-ci comme le plus approprié comparativement aux pratiques existantes. Pour Maguire & coll., cités par Xhaufclair & Pichault (2009 : 8),

la théorisation repose sur deux éléments essentiels : l'argumentation persuasive, qui permet de donner du sens aux nouvelles pratiques [pour] de nombreux acteurs, et la négociation explicite au travers de tactiques politiques comme le marchandage, la négociation et le compromis. C'est par ce processus que [...] de nouvelles pratiques [peuvent être adoptées]. S'il est bien mené, ce travail de théorisation favorise en effet

l'adoption de nouvelles règles par des lois et [par] l'enrôlement des acteurs dominants d'un champ.

Une illustration très éclairante est présentée dans l'étude de Fligstein & Mara Drita (1996) : face à la crise de la Commission européenne, qui était sur le point de s'écrouler, Delors, qui en était alors président, a créé un nouveau cadre culturel : le projet du Marché unique. Il a ensuite réussi à convaincre les leaders nationaux pour que le projet réussisse.

Les entrepreneurs institutionnels ne limitent pas leurs actions aux logiques existantes. Pour légitimer leurs actions, ils s'en servent en construisant d'autres dans la mesure où les logiques institutionnelles existantes ne constituent pas un ensemble cohérent. Elles peuvent être aussi bien conflictuelles que complémentaires. La coexistence et la diversité de ces logiques définissent le champ dans lequel des acteurs peuvent trouver des principes pour justifier les nouvelles institutions en mettant en cause les anciennes. Les entrepreneurs institutionnels peuvent ne les utiliser que comme des principes sous-jacents pour justifier les nouvelles institutions qu'ils veulent établir.

L'action d'institutionnaliser le changement passe par la construction des communautés, la création des frontières et la mise en place des structures de gouvernance (Delemarle 2007).

Dans l'entendement de Delemarle (2007 : 55), créer une institution suppose de rassembler des communautés qui partagent les mêmes intérêts ou ont des points de vue communs. Les communautés sont construites pour soutenir le processus de mobilisation. Pour étayer son propos, Delemarle s'est notamment référée aux études de Maguire & coll. (2004) et de Garud & coll. (2002). Les premiers cités soulignent qu'il est possible pour les entrepreneurs institutionnels de créer des communautés en rassemblant des gens dont les vues et les intérêts sont parfois différents. Les seconds, dans leur étude sur la manière dont les microsystèmes de Sun ont essayé d'imposer le standard de Java en offrant un accès libre à sa technologie en donne un autre exemple évocateur : Sun crée des communautés en promouvant la collaboration entre des partenaires aux intérêts les plus divers.

La construction de la communauté est étroitement liée à la définition des frontières. Elle n'est possible que grâce à la mise en place des structures de gouvernance. En effet, le dernier élément du processus d'institutionnalisation est la mise sur pied de mécanismes de gestion appropriés. Ceux-ci fixent les règles de base qui peuvent inclure les notions de droits de propriété et les principes de coordination. Delemarle (2007 : 54) illustre ceci par l'étude de

Fligstein & Mara-Drita (1996) sur l'émergence du « projet de Marché unique » guidé par le principe de reconnaissance mutuelle dans l'adoption des directives. Pour avoir réussi à faire établir une structure de base commune, Jacques Delors a eu un rôle d'entrepreneur institutionnel. La mise en place d'une telle structure fait partie du processus d'institutionnalisation parce qu'elle constitue un mécanisme de coordination entre les acteurs. Lorsque les mécanismes de gouvernance ne sont pas clairement définis, le risque d'échec du processus d'institutionnalisation est beaucoup plus élevé.

Enfin, pour actionner le changement, l'entrepreneur a besoin des stratégies discursives. Celles-ci associent le concept de stratégie et celui de discours.

La jonction entre les deux concepts [stratégie et discours] renvoie aux processus par lesquels les acteurs mettent la production de textes, de discours au service de leurs velléités de façonnement des règles du jeu de leurs environnements. Ces processus constituent de manière générique des actions symboliques dans la mesure où ils mobilisent des ressources symboliques pour la construction des cadres de connaissances et d'interprétation. Ils incarnent ainsi des efforts de projection et d'objectivation de sens social. Une des ressources symboliques les plus importantes qui se présentent aux entrepreneurs institutionnels est le discours. Le discours est un élément porteur dans l'effort de mobilisation. Le discours renvoie à la production de textes, d'images, de langages, de récits et de mythes (Ben Slimane 2007 : 8).

Le discours est un moyen nécessaire pour l'entrepreneur institutionnel (Delemarle 2007 : 60). Pour beaucoup d'auteurs, note Delemarle, le travail de l'entrepreneur institutionnel consiste à générer le discours dans le but d'affecter les constructions sociales sur lesquelles les institutions reposent. Cet élément est important, surtout lorsque l'entrepreneur institutionnel introduit de nouvelles logiques dans son domaine d'activité. Des études empiriques illustrent combien le pouvoir du discours, comme moyen principal à travers lequel les membres créent une réalité sociale cohérente, est important. Le discours est efficace lorsqu'il s'adresse à un public sélectionné et qui implique que les mots soient choisis correctement (ibid.).

Deux concepts clés se dégagent : institution et champ organisationnel. L'institution est une notion qui a plusieurs acceptions.

En sciences sociales, on dénombre une multitude d'approches institutionnalistes et il est difficile d'en dresser une typologie cohérente dans la mesure où la plupart des théoriciens ne dépassent pas les frontières de leur discipline [...] Par conséquent,

l'institution est dotée d'une double fonction : celle de contrôler les actions des individus au travers d'un système de règles et celle de réduire l'incertitude des actions futures. Ces deux dimensions ont été reprises par de nombreux travaux, notamment ceux qui s'articulent autour du concept de règle (Trouinard 2004 : 4).

Le concept de champ organisationnel est défini par DiMaggio et Powell (1983 : 148) comme « organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life : key suppliers, resource and products consumers, regulatory agencies, and organizations that produce similar services or products ». L'ensemble des organisations au sein d'un champ organisationnel appartiennent à une même aire de la vie organisationnelle. Le champ organisationnel est un « concept clé de la sociologie néo-institutionnaliste » (Huault 2009 : 3). Celle-ci « a la particularité d'offrir un cadre d'analyse intéressant pour appréhender les caractéristiques de la structure dans laquelle évoluent et interagissent les acteurs » (Trouinard 2004 : 7).

L'entrepreneur politique, une autre figure liée à l'entrepreneur institutionnel

Le concept d'« entrepreneur politique », font remarquer Hwang & Powel (2005 : 191), a été introduit pour la première fois par Robert Dahl pour caractériser des individus qui, selon Sheingate (2003 : 188) « put forward new ideas and, through the skills of brokering and coalition building, succeed in building the requisite support to get new policies adopted ». Cependant, Facchini (2006 : 264) souligne que ce concept est « généralement attribué en sciences économiques à Wagner et à sa recension de l'ouvrage *La logique de l'action collective* de Mancur Olson », même si on l'attribue parfois à Joseph Schumpeter (Caffrey & Salerno 2011 : 552 ; Wohlgemuth 2000 : 273).

Le processus de découverte des opportunités dans l'entrepreneuriat politique est quasiment le même que dans l'entrepreneuriat de marché.

Political entrepreneurship occurs when an individual observes and acts on a political profit opportunity. As with market entrepreneurship, entrepreneurial actions require, first, that a profit opportunity exists, second, that someone is alert enough to spot the opportunity and recognize the opportunity for profit, and third, that the individual is willing to act on the opportunity once it is spotted. Each of these three requirements are common elements of political and market entrepreneurship [...]

Political entrepreneurs, like those in the market, discover and act on unexploited profit opportunities. In many ways, there are parallels between political exchange and market exchange (Holcombe 2002 : 143 et 155).

Pour Jones, cité par Facchini (2006 : 265), l'entrepreneur politique c'est « quelqu'un qui reconnaît qu'un groupe d'individus partage une même demande pour un bien collectif ou commun et qu'il croit qu'il peut tirer profit pour lui-même en supportant les coûts de la mise en place de l'organisation qui atteindra un tel but ou fournira un tel bien ». Le bien collectif prend le dessus sur son profit privé.

À la « frontière des sciences politiques et des sciences économiques », l'entrepreneur politique a selon Facchini deux visages, celui du réformateur et celui du chercheur de profit politique. Il est réformateur lorsque la réforme institutionnelle qu'il propose est profitable à tout le monde ou à l'ensemble du groupe. Par contre, en tant que chercheur de profit politique, sa motivation première est la poursuite d'un gain privé. Ces deux dimensions de l'action politique débouchent sur le troisième visage de l'entrepreneur politique qui agit pour s'enrichir.

La théorie schumpétérienne de l'entrepreneur peut expliquer cela grâce à sa figure de leader. La recherche de profit devient, dans cette perspective, un motif subalterne. Les entrepreneurs peuvent vouloir le succès politique, la notoriété, le prestige ou la recherche d'un statut social particulier (Facchini 2006 : 272).

Abordant le concept de politicien entrepreneur ou *big man*, Médard (1990 : 31) fait un lien entre les ressources économiques et politiques. Il considère le *big man* comme une entreprise au sein de l'État. Le *big man* de Médard ne fait pas que s'enrichir. Les ressources qu'il accumule lui servent à un but, celui de consolider son pouvoir personnel et de perpétuer sa carrière politique. Les ressources économiques qu'il va chercher à accumuler lui permettront d'accéder aux ressources politiques. De même, une fois les ressources politiques acquises, le *big man* s'emploiera à accéder aux ressources économiques. « Il fait fructifier ses ressources économiques par ses ressources politiques et inversement. Il peut s'enrichir grâce à la politique, mais il doit être riche pour faire de la politique » (ibid.). Le dessein du *big man* ne se réalise pas de manière réfléchie, il est guidé par la logique de la « politique du ventre ». Dans tous les cas, sa survie politique est inféodée à la manière dont les ressources économiques accumulées sont redistribuées. « Si le politicien accumule sans redistribuer

suffisamment ou judicieusement, il mine les bases de son pouvoir et le fragilise » (Médard 1990 : 32). Médard n'exclut pas l'enrichissement dans le chef du *big man*. Il n'est pas question de s'enrichir pour s'enrichir. L'économie doit servir au politique et vice-versa.

Pour expliciter davantage son raisonnement sur les entrepreneurs politiques, Faccini les catégorise en quatre groupes.

L'entrepreneur politique : prédateur à la quête d'un profit personnel

L'action de l'entrepreneur politique peut être orientée vers l'identification des profits qui prennent deux formes : la prédation et la production.

La prédation est un mécanisme par lequel les richesses produites sont transférées d'un groupe à un autre. C'est un mécanisme d'accaparement de richesses qui peut nécessiter l'usage de la force.

L'entrepreneur politique est alors tour à tour guerrier et prédateur. Il impose par la force une répartition des richesses produites par les commerçants, les artisans et les paysans. La richesse du groupe des producteurs est à l'origine de l'identification d'un profit de prédation [...] L'État en instituant un monopole légitime de la violence ne fait en ce sens qu'instituer un système de prédation légale, autrement la possibilité pour tous les agents de pouvoir revendiquer une partie de la richesse produite par les autres [...] En monopolisant toutes les sources de légitimité, le contrôle de l'État devient la condition nécessaire pour capter légalement des profits de prédation. Comme pour le vol, la prédation légale fait de toute richesse une opportunité potentielle de profit politique (Faccini 2006 : 267).

Étant donné que seul l'État peut user de la violence, le même mécanisme ne fonctionne pas lorsqu'il s'agit du secteur privé. « Private sector predation is discouraged and viewed as unethical and illegal. People take actions to prevent themselves from becoming victims of private sector predators [...] » (Holcombe 2002 : 146). L'entrepreneuriat basé sur la prédation offre plus d'opportunités entrepreneuriales à l'entrepreneuriat politique. Les entrepreneurs politiques s'empressent d'agir estimant que ces opportunités sont plus profitables.

The reason why political entrepreneurs pursue predatory opportunities is that they tend to be more profitable. Lobbyists and special interests come to legislators seeking predatory policies that provide them with transfers, tax breaks, or favorable

regulations, but only rarely approach legislators with productive policies because predatory policies tend to provide concentrated benefits to those seeking them whereas productive policies tend to produce public goods that benefit a wider group, so have a weaker constituency (Holcombe 2002 : 150).

L'entrepreneur politique réformateur à la recherche d'un profit collectif

L'entrepreneur politique réformateur n'a pas l'étoffe d'un prédateur. Il quitte la sphère de la prédation où l'usage de la coercition est de mise pour chercher davantage l'adhésion des autres. Le collectif devient le leitmotiv de son action, de sa décision politique. Même s'il agit pour son gain personnel, son action touche indirectement le collectif et améliore l'efficacité de ses institutions. En générant des inefficacités institutionnelles, l'État favorise l'entrepreneuriat politique. « L'État devient ainsi à la fois la source des inefficacités institutionnelles et le moyen de les résoudre lorsqu'il permet de stimuler le développement en favorisant la restructuration des institutions » (Facchini 2006 : 269). La source de profit se trouve dès lors dans l'inefficacité relative de la structure ancienne.

Cette figure de l'entrepreneur politique n'existe cependant que parce que le système institutionnel est imparfait. On retrouve ici les débats classiques entre les tenants de la position kirzérienne selon laquelle l'action de l'entrepreneur est une source équilibrante et les défenseurs de la position schumpétérienne qui préfèrent voir dans l'entrepreneur une force de déséquilibre (Facchini 2006 : 268).

Par ailleurs, l'État peut lui aussi favoriser l'entrepreneuriat politique lorsqu'il occasionne des inefficacités institutionnelles. Dans ce cas,

il incite à la réforme et conduit un certain nombre d'entrepreneurs à enquêter jusqu'à ce qu'ils trouvent l'alternative institutionnelle, qui persuadera le plus grand nombre que la réforme leur permettra de saisir des gains qu'ils ne peuvent pas réaliser dans le système institutionnel qui est le leur (Facchini 2006 : 268-269).

C'est le cas de la création d'une zone de libre-échange par l'Union européenne (Fligstein & Mara-Drita 1996), de l'unification de l'espace de l'enseignement supérieur et universitaire au sein de l'Union européenne avec le processus de Bologne (Corbett 2003), de la modernisation du Japon sous l'ère Medji, de la création de marchés financiers en Asie du Sud-Est.

Dans la création d'une zone de libre-échange par la Commission européenne, Jacques Delors a agi comme un réformateur en motivant les autres à participer à l'action collective en vue de prendre une décision de grande envergure dans la construction de l'Union européenne. La tâche de l'entrepreneur, dans ce cas, selon Hwang & Powell (2005 : 192), est de fédérer les intérêts des membres du groupe autour du projet. En agissant ainsi, les entrepreneurs politiques ont recours à un répertoire de tactiques appuyées sur la légitimité. Ils installent les termes du débat politique, ce qui leur permet d'influencer les agendas et de construire les cadres culturels qui sont des représentations des problèmes et des solutions. Fligstein, cité par Hwang & Powell (2005 : 191), a employé la notion de *social skill* dans le cas de l'intégration de l'Europe. La Commission européenne, sous le leadership de Jacques Delors, a également joué le rôle d'entrepreneur politique. L'achèvement de ce processus avec la mise en place du Marché commun a fonctionné comme un cadre culturel ouvert à beaucoup d'autres parties qui ont vu leurs agendas y être associés. Le projet de Marché commun apparaît ainsi comme un vaste plan de changement institutionnel (ibid.). On retrouve généralement cette conception de l'entrepreneur politique dans la sociologie des groupes d'intérêts, la théorie de la décision publique et l'analyse des politiques publiques.

En sociologie des groupes d'intérêt, la notion d'entrepreneur politique est liée aux questions de l'émergence des intérêts collectifs et de la constitution des groupes d'actions [...] [Selon les théories de la décision politique], les entrepreneurs politiques sont des acteurs individuels ou collectifs qui, dans un contexte politique donné (political stream) et face à un problème politique donné (problem stream), sont porteurs de solutions particulières (policy stream). Ils sont « des défenseurs, prêts à investir leurs ressources –temps, énergie, réputation, argent– à promouvoir une solution en échange de gains futurs anticipés »¹³ [...] Les entrepreneurs politiques ont double vocation. D'une part, ils « politisent » un problème (de nature économique, sociale, idéologique...) et contribuent à sa mise sur l'agenda politique. D'autre part, ils identifient les fenêtres d'opportunités favorables à la solution qu'ils promeuvent » (Attarça & Lassalle-de-Salins 2012 : 5 et 6).

¹³ Kingdon, J. W. 1984), *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Little, Brown and Co, p. 179 cité par Attarça. & Lassalle-de-Salins 2012, p. 6.

L'entrepreneur politique comme créateur ou destructeur de richesse

Sur ce point, Facchini (2006 : 269) avance trois arguments partant de son hypothèse selon laquelle l'entrepreneur politique détruit plus de richesse qu'il n'en crée par les réformes institutionnelles qu'il suscite. Le premier argument est relatif à la domination de la prédation légale sur la réforme ; le deuxième concerne les stratégies des prédateurs pour la limitation des réformes et le troisième est basé sur la recherche de profits collectifs.

L'entrepreneur politique qui identifie un profit de coordination

L'enjeu de ce type d'entrepreneur politique se joue dans un système démocratique.

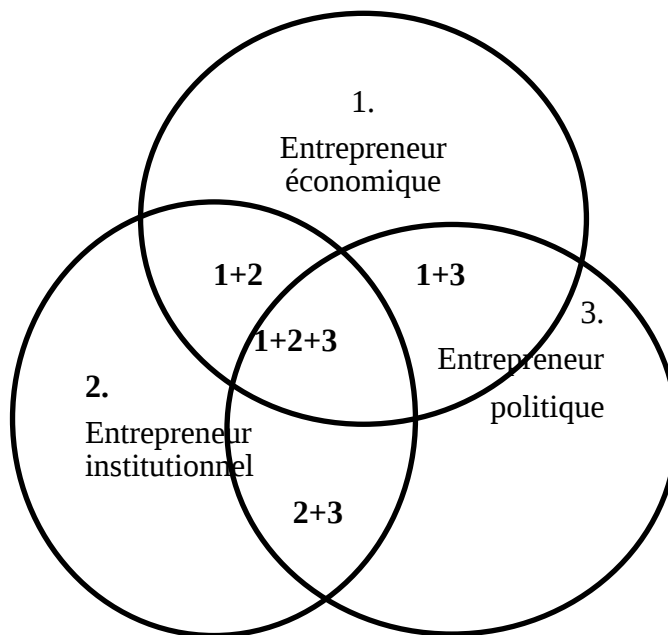
La théorie du capital politique rend [...] compte des prédispositions des entrepreneurs pour l'identification d'un profit de coordination [...] L'entrepreneur acquiert ce capital politique (i) lorsqu'il a l'investiture de son parti, parce qu'une partie de la notoriété du parti est transférée aux candidats (ii) lorsqu'il est sortant et qu'il peut défendre son bilan, (iii) lorsqu'il a acquis de la notoriété dans le monde du spectacle, du sport, des affaires, de la science, ou de l'armée et (iv) lorsqu'il possède un nom politique, autrement dit lorsque quelqu'un de sa famille a fait de la politique et a produit ainsi un effet de réputation (Facchini 2006 : 272).

Nous venons de voir avec Facchini quatre registres sur lesquels l'entrepreneur politique peut agir. Mais la question qu'on peut se poser est celle de savoir dans quel sens la figure de l'entrepreneur politique est liée à celle de l'entrepreneur institutionnel.

Les entrepreneurs institutionnels et politiques procèdent par des logiques similaires dans l'affinement des stratégies, la captation des opportunités et la mobilisation des parties prenantes par le discours. Le trait qui les distingue se situe sur le terrain des activités. En effet, l'action de l'entrepreneur politique vise singulièrement le terrain politique alors que l'entrepreneur institutionnel s'appuie sur le politique uniquement pour aller chercher la légitimation de son action. En somme, les deux figures s'imbriquent, si bien qu'il devient difficile d'identifier réellement des différences dans la mesure où une organisation ou un individu peut apporter le changement institutionnel en agissant à la fois en tant qu'entrepreneur institutionnel et qu'entrepreneur politique. Jacques Delors par exemple est aussi bien un entrepreneur institutionnel qu'un entrepreneur politique.

Pour clore ce point sur l'entrepreneuriat institutionnel, il convient de souligner l'apport de certains auteurs qui ont cherché à dégager les convergences entre l'entrepreneur économique, l'entrepreneur politique et l'entrepreneur institutionnel. C'est à cela qu'Attarça et Lassalle-de-Salins (2012) se sont attelés en illustrant empiriquement leur démonstration par l'exemple du lobbying engagé par des agriculteurs promoteurs de la technologie de la méthanisation en France.

Figure : Entrepreneuriat économique, institutionnel et politique



Source : Attarça & Lassalle-de-Salins 2012 : 8

Cette figure résume quasiment les différentes approches de l'entrepreneuriat que nous venons de présenter. Dans le cas de 1+2, on se trouve en présence d'un entrepreneur qui a la double casquette, c'est-à-dire que d'un côté, il est économique et n'agit pas en institutionnel. Mais,

l'entrepreneur institutionnel est plus qu'un entrepreneur dans le sens schumpétérien du terme : il ne crée pas seulement une vision, il l'implémente et se trouve ainsi dans une position qui est plus proche de celle du manager que de l'entrepreneur, il est donc un gestionnaire/manager institutionnel (Delemarle cité par Attarça & Lassalle 2012 : 8).

Le cas 1+3

correspond aux situations où l'action politique – lobbying – est indispensable à un entrepreneur-innovateur, par exemple si le cadre légal ou réglementaire nécessaire à la

diffusion d'une innovation n'existe pas, ou est trop contraignant pour la diffusion d'une innovation [...] Si le concept d'entrepreneur politique renvoie aux qualités entrepreneuriales des acteurs engagés dans une démarche politique de défense d'intérêts, l'entrepreneuriat politique n'implique pas nécessairement d'entrepreneuriat économique, par exemple dans le cas où l'entrepreneur politique vise la protection de sa situation présente. Inversement, l'action politique n'est pas nécessairement indispensable à l'entrepreneuriat économique (Attarça & Lassalle-de-Salins 2012 : 9).

L'entrepreneuriat politique peut être assimilé à l'entrepreneuriat institutionnel (2+3) quand « la conduite d'actions d'influence vis-à-vis des pouvoirs publics conduit à des changements de cadre institutionnel [...] [c'est] ce cas de figure où l'entrepreneur cherche délibérément à obtenir un cadre institutionnel favorable à ses activités qui est le plus fréquemment observé » (ibid).

Enfin, le cas 1+2+3 est celui où les trois approches de l'entrepreneuriat sont représentées. Ce cas fait référence aux situations où

1. *un entrepreneur, porteur d'une innovation dans le champ économique (innovation technologique, nouveau modèle d'affaires, nouvelles méthodes de travail, etc.)...*
2. *...joue un rôle d'entrepreneur politique afin de changer le cadre légal ou réglementaire (politique) nécessaire à la mise en œuvre de son innovation...*
3. *lequel nouveau cadre réglementaire conduit à des changements institutionnels plus larges (nouveaux référentiels professionnels, nouvelles normes ou pratiques, etc.) qui se diffusent au sein du secteur ou d'un champ économique donné (ibid).*

Pour Attarça et Lassalle-de-Salins, il est possible pour un acteur d'être à la fois entrepreneur économique, entrepreneur politique et entrepreneur institutionnel. Ils qualifient un tel acteur d'entrepreneur hybride (Attarça & Lassalle-de-Salins 2012 : 27).

Pour clore ce paragraphe, il importe d'indiquer que le recours au modèle d'entrepreneur institutionnel n'est pas sans limites. Malgré que beaucoup de travaux se réfèrent à ce modèle théorique, il est de plus en plus critiqué. Les critiques portent sur les dimensions discursives du processus qui, assez souvent, ne tiennent pas compte de dimensions matérielles de

l'entrepreneuriat institutionnel (Xhaufclair & Pichault 2009 : 9). Acquier, cité par Xhaufclair & Pichault (ibid.), estime qu'« en centrant l'analyse sur les relations de pouvoir entre un nombre limité d'acteurs centraux, ces travaux tendent à négliger les dynamiques d'apprentissage et la manière dont les connaissances sont produites et s'encastrent dans le cadre de ces dispositifs concrets ».

Le caractère opératoire du cadre théorique de l'entrepreneur institutionnel

Il s'agit d'identifier dans les approches de l'entrepreneuriat présentées dans ce chapitre les éléments à retenir parce qu'ils sont susceptibles d'aider à comprendre et à interpréter les acteurs qui créent les établissements privés d'enseignement supérieur en République démocratique du Congo. C'est ce que nous nous efforcerons de dégager dans ce point en nous appuyant sur le concept théorique d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio & Powell 1983). En fait, notre modèle théorique repose sur ce concept.

Tout d'abord, l'enseignement universitaire en tant qu'institution n'a pas toujours existé. L'étude de l'université exige que l'on fasse une plongée dans son passé. Le recours aux considérations socio-historiques dans l'analyse institutionnelle revêt un intérêt indéniable.

La socio-histoire, en tant que projet d'articuler l'histoire et la sociologie, peut être entendue de deux façons distinctes selon la primauté est donnée à la connaissance de l'actuel (le présent) ou à celle de l'achevé (le passé) [...] Dans la première acception, la socio-histoire signifie la mise en perspective historique d'une « réalité » étudiée dans son actualité, qu'il s'agisse d'une réalité tangible (institution, phénomène, événement) ou abstraite (représentation, notion, concept, théorie), autrement dit, mettre au jour la dimension diachronique de cette réalité [...] La perspective doit donc être généalogique, c'est-à-dire orientée par une histoire du temps présent, à la recherche des transformations passées dont la situation actuelle hérite [...] Dans la deuxième acception, la socio-histoire signifie étudier des réalités non contemporaines, circonscrites dans le passé (Savoye 2003 : 134-135).

C'est la première acception qui nous intéresse. Qui sont alors les créateurs de l'université congolaise qui méritent la qualité d'entrepreneurs institutionnels ? Nous répondrons à cette interrogation par la relecture de l'histoire institutionnelle de l'enseignement universitaire.

Tableau n°1. Entrepreneurs institutionnels dans la création de l'institution universitaire congolaise

Entrepreneurs institutionnels	Discours	Stratégie sociale ou politique	Identification et exploitation des opportunités	Création de l'institution
Église catholique	• formation d'une élite catholique	Influence	•revendication des évolués •pression des Nations Unies	1954
État colonial	•Monopole de l'Église catholique en matière d'enseignement	Influence	Auguste Buisseret	1956
Église protestante	Formation d'une élite protestante	Négociation	Indépendance politique	1963

Avant 1954, il n'y avait pas au Congo une université au sens plein du terme. Le contexte qui précède la naissance de l'université congolaise se résume par l'idéologie coloniale « Pas d'élites, pas d'ennuis ». C'est une idéologie qui impliquait de retarder l'avènement de l'enseignement universitaire. « L'administration coloniale éprouvait une grande répugnance à voir ainsi l'enseignement supérieur à la portée des Africains, car elle comprenait très bien qu'une domination coloniale, pour prospérer, doit vivre de l'ignorance de la population colonisée » (Commission de recherches et d'informations 1960 : 39). Pour Kestergat (1985 : 194),

certaines plaident que c'est beaucoup trop tôt, que le peuple congolais n'est pas mûr pour un tel projet et qu'une telle université ne manquera pas d'être une pépinière de révolutionnaires. Il n'est pas bon de créer au Congo une université ni même une faculté universitaire [...] Le gouverneur général Léo Pétillon était également méfiant à l'égard de cette idée [...] Plus exactement, il souhaitait la création de Facultés techniques, mais non d'une Faculté de Droit et de Philosophie et lettres. En effet, disait-il, ce qu'il faut au Congo, ce sont des agronomes, des ingénieurs et des enseignants, non pas des philosophes. Pour lui, c'était une question de priorité. Mais aussi de méfiance à l'égard des Facultés littéraires.

Les acteurs politiques de la métropole craignaient que la mise en place de l'enseignement universitaire entraîne l'écroulement de l'édifice colonial. Donc, la pérennisation de celui-ci

devenait leur cheval de bataille. L'administration coloniale s'acharnait sur toute politique éducative qui aurait pu conduire à la formation d'une élite c'est-à-dire « ensemble de ceux qui se sont élevés en haut de la hiérarchie et occupent des positions privilégiées » (Heinich 2004 : 318). Isambert-Jamati en témoigne dans la préface qu'elle écrit de l'ouvrage de Kita (1982 : 8) : « On a voulu, au Congo, réduire au minimum la création d'élites solidement éduquées, qui deviendraient prétentieuses et finiraient par menacer le pouvoir colonial, mais on répandit de façon assez large une instruction systématiquement restreinte ».

L'accès à une éducation de qualité aurait eu la conséquence d'« éveiller les esprits » des Congolais. Ce qui intéressait le pouvoir colonial, c'était de disposer non pas d'une élite véritable mais d'auxiliaires dont la tâche consistait à exécuter les ordres. On craignait que l'émergence d'une telle élite compromette la politique de la colonisation (Tshimanga 2001 :

On pourrait affirmer que le pouvoir colonial avait une autre conception de la notion de l'élite. Ainsi,

la seule « élite » que le Congo possédait était donc constituée des « évolués » dont la formation ne dépassait guère en moyenne trois années post-primaires, c'est-à-dire trois années post-primaires à l'époque consacrées à l'étude du français et des rudiments pour servir comme commis de bureau ou comme moniteur d'école primaire. Il y avait bien sûr quelques autodidactes. Mais on n'en compterait pas dix qui aient acquis une grande maturité intellectuelle et morale. En l'absence d'universitaires, même ce qu'on avait comme élite était fort torpillé par les autorités coloniales. Après les années 1944, l'administration coloniale s'était employée à encadrer des évolués d'une part, et, d'autre part, elle entretenait chez eux (de manière volontaire ?) un certain abrutissement. Les illusions et les utopies dont parlait l'ancien Procureur Général colonial étaient nourries autour des satisfactions matérielles. Les évolués, dans leur grande généralité, n'étaient pas en mesure, vu leur formation morale et intellectuelle, d'en avoir de plus nobles (Mabika 1990 : 55).

Selon M'bokolo (1981 : 397), « le terme "évolué" céda progressivement du terrain à l'expression plus neutre, mais bien pompeuse de "lettrés" à partir de 1952 environ ». Dans leur façon d'être, de paraître et d'agir, les évolués cherchaient à s'assimiler à la culture européenne. Un des signes les plus remarquables était leur volonté de parler en français entre eux. En outre,

les évolués ne demandaient pas l'élargissement de certains avantages à la totalité des Congolais et leurs réclamations demeuraient circonscrites à leur propre groupe social. Ils souhaitaient bénéficier des conditions de transport spéciales, de l'accès aux magasins européens, de l'application de juridictions particulières, de l'utilisation des locaux séparés et appropriés dans les hôpitaux, les maternités et les maisons de détention, la suppression de toute peine corporelle et de la relégation. Ils demandaient l'éducation de la jeune fille, réclamaient des écoles supérieures et la possibilité de fréquenter les universités belges. Ils souhaitaient jouer un rôle dirigeant dans la société colonisée et devenir le « porte-parole » des masses populaires. Par le biais de ces demandes, ils désiraient jouir d'un statut spécial qui les aurait différenciés des autres Congolais et les aurait hissés à un niveau social presque égal à celui des Européens (Tshimanga 2001 : 138).

Les évolués réclamaient sans cesse un statut spécial. Mais la métropole et l'administration locale ne s'accordèrent pas. Quelques résolutions furent adoptées.

Le gouvernement prit des mesures qui portèrent sur la création des cercles pour évolués, de La Voix du Congolais¹⁴, le périodique destiné aux évolués, l'intensification des activités des foyers sociaux, l'ouverture d'un plus grand nombre de bibliothèques publiques, l'organisation ou l'intensification des associations de jeunesse, la réorganisation de l'enseignement (Tshimanga 2001 : 139).

Refermons cette longue parenthèse sur les évolués. Au-delà de leurs revendications sur l'octroi d'un statut particulier, ils ont joué un rôle dans la revendication d'un enseignement supérieur ouvert aux Congolais, même si cette demande n'était pas neutre. En effet, ils avaient comme objectif de rivaliser avec les blancs sur le plan salarial, ils étaient persuadés que les avantages matériels et le salaire élevé accordés aux blancs découlaient de leur *background* universitaire. Le mythe du diplôme universitaire est né à ce moment-là. Leurs revendications ont tout de même joué un rôle déterminant dans l'émancipation de la société congolaise comme le rapporte Boyle (1995 : 455) : « During World War II, many évolués

¹⁴ Selon Jean Chrétien Ekambo, *de plusieurs journaux qui ont vu le jour peu avant l'indépendance, il en était un qui se voulait vraiment national, par vocation de contenu et par rayon de distribution : La Voix du Congolais, organe créé dès le 1^{er} janvier 1945 par l'administration coloniale, sur demande insistante des « évolués » congolais. Cette publication faisait partie du nouveau « rêve » d'émancipation né dans l'âme des Congolais instruits dès la fin de la Seconde guerre mondiale. Sur le plan politique, les rédacteurs de La Voix du Congolais ont été parmi les compatriotes occupant les avant-postes de la République, après la Table Ronde de Bruxelles en 1960 et après l'indépendance. C'est le cas de Joseph Kasavubu et Patrice Lumumba (Cf. <http://www.lephareonline.net/lephare/index.php?>*

were able to exercise responsibilities previously reserved for colonial officials. Their insistent demands for higher education, however, may have played a smaller role in stimulating post war change ».

Tel que le montre ce tableau, la mise en place de l'institution universitaire congolaise a été le fait de trois entrepreneurs que nous avons qualifiés d'institutionnels (Église catholique, État colonial et Église protestante). Ils ont créé une nouvelle institution universitaire. Le premier de ces trois entrepreneurs est l'Église catholique. Pour se légitimer et justifier leur projet de création d'une université, ils ont généré un discours. Avec Ben Slimane (2007) et Delemarle (2007), nous avons vu que le discours est un élément très important que l'entrepreneur institutionnel mobilise lorsqu'il procède au changement institutionnel. Pour les deux Églises, c'est le projet de produire une élite solidement éduquée sur la base de leur idéologie respective, catholique et protestante, qui a été l'élément important de la stratégie discursive. Le tableau nous fait voir également que leurs actions ont été menées dans deux contextes différents. Il n'était pas du tout facile pour l'Église protestante de créer une université sous la colonisation comme l'a fait l'Église catholique. Elle a stratégiquement attendu et exploité l'accession du pays à l'indépendance en 1960 comme opportunité pour fonder son université en 1963. Pour cela, elle a dû utiliser la négociation comme capacité sociale qui, selon Delemarle (2007), permet à un entrepreneur institutionnel de mettre ses stratégies en marche. L'Église catholique, alors qu'elle avait déjà une influence considérable confortée par les ministres des Colonies qui étaient des catholiques, a eu une position privilégiée. Son université voit le jour dans une conjoncture qui lui est favorable, caractérisée par la revendication des évolués d'accéder à l'enseignement supérieur et la pression des Nations-Unies qui exigent du pouvoir colonial l'émancipation d'une élite (Bongeli 2009). Le discours de l'État a porté sur l'idée qu'il était hors de question de laisser l'enseignement supérieur exclusivement à l'Église catholique. L'enseignement, avons-nous vu, est un enjeu de pouvoir. En fait, la réaction de l'État est survenue au moment où la trinité coloniale se fissurait. Ce n'était plus le temps où les trois c'est-à-dire le pouvoir colonial, les sociétés capitalistes et l'Église catholique travaillaient main dans la main pour les progrès et la civilisation des colonisés. La nomination de l'anti clérical Auguste Buisseret comme ministre des Colonies (1954-1958) a été exploitée comme une opportunité pour la création d'une université laïque. L'influence a été utilisée comme une capacité sociale en vue de mettre en œuvre les stratégies en pratique.

Au-delà du nouveau cadre institutionnel, les innovations apportées par les trois entrepreneurs institutionnels en créant l'institution universitaire congolaise sont de deux ordres :

- l'organisation de l'enseignement suivant trois philosophies d'enseignement différentes : catholique, laïque et protestante dans un contexte de compétition ;
- l'implantation tripolaire des universités. Selon Pidika (2012 : 263-264) :

L'implantation géographique des universités obéit à une vision tripolaire de la réalité nationale. Sur le plan idéologique, cette implantation s'inscrivait dans la conception du développement par pôles, inspirée par la théorie des pôles de croissance et de développement économique de François Perroux. Trois pôles de développement étaient envisagés et les universités avaient un rôle majeur à jouer : Kinshasa (premier pôle) avec trois régions plus la capitale, Lubumbashi (deuxième pôle) avec trois régions et Kisangani (troisième pôle) avec deux régions (Pidika 2012 : 263-264).

Analysons à présent comment les trois entrepreneurs institutionnels l'État et les Églises, catholique d'abord et protestante ensuite ont pu créer l'enseignement universitaire. L'analyse sera longuement consacrée à l'entrepreneur institutionnel qu'a été l'Église catholique.

L'Église catholique et la création de l'université Lovanium

La création de l'université congolaise est une question qui a longuement opposé l'Église catholique et le pouvoir colonial. Mais

l'avènement du phénomène universitaire correspond à cette époque. Il s'est réalisé malgré le pouvoir colonial et grâce à la conjonction de deux volontés, celle des Congolais [les évolués] désireux d'être davantage instruits [...] et celle des catholiques de l'université de Louvain, décidés à prendre au sérieux leur mission d'universitaires et de citoyens belges au Congo (Ndaywel 1998 : 504).

Nous avons vu plus haut le mobile principal qui justifiait la revendication de l'enseignement supérieur et universitaire. Le processus de création de l'université a suivi plusieurs étapes. L'enjeu se faisant pressant, les acteurs catholiques de l'UCL, les laïcs tout comme le clergé, se sont mobilisés pour définir et concrétiser le projet. Dans ce processus, l'implication du Père Pierre Charles, des professeurs Malengreau, père et fils, de Monseigneur Daleuze, de Monseigneur Waeyenbergh, recteur de l'UCL, de Rychmans Van Roof, de Van Antoine, de Debaisieux... fut très significative. Ce projet fut davantage affiné par le Père Pierre Charles en 1924. Au cours d'une conférence qu'il organisa sur l'implication des laïcs dans l'action

missionnaire de la colonie, il parvint à convaincre les étudiants, venus nombreux assister à la conférence. Pour traduire dans les faits le dessein décrit par l'orateur, une association a été créée par les étudiants de la faculté de Médecine de l'UCL dénommée AUCAM (Association universitaire catholique pour l'aide aux Missions) (Ndaywel 1998 : 505). Selon Malengreau (2007 : 16), « en effet, les milieux coloniaux s' alarmaient des ravages causés par la maladie du sommeil, et s'étonnaient de l'indifférence des universités à l'égard de la situation désastreuse de la colonie ». En tout cas, cette interpellation ne laissa pas l'UCL indifférente et l'AUCAM, « impatiente de montrer sa vitalité, la nouvelle association suggéra l'idée d'une fondation médicale à ériger en terre congolaise » (Ndaywel 1998 : 505). C'est dans cette optique que la FOMULAC (Fondation médicale de l'université de Louvain au Congo) a été mise en place en 1926 à l'initiative des professeurs F. Malengreau, P. Ladeuze, G. Debaisieux, G. Bruynoghe, R. Lemaire, A. Morelle, R. Schokaert, L. Dupriez et E. Leplae. Dans la foulée, est né un premier hôpital-école ayant pour mission de former un personnel infirmier local en vue de lutter contre la trypanosomiasse qui causait beaucoup de victimes (Ndaywel 2010).

Une convention entre l'État et la Fomulac fut signée le 23 décembre 1938. L'État abandonnait à la Fomulac toute l'organisation médicale dans deux régions que la convention délimitait, l'une située dans le Bas-Congo avec Kisantu pour centre, l'autre au Kivu [à partir de Katana]. Dans chacune de ces deux zones, la Fomulac [...] devait entretenir un hôpital pour Africains et un autre pour Européens... ; Elle avait à assurer les soins médicaux aux indigènes et aux blancs, relevant directement ou indirectement de l'État, agents, fonctionnaires, missionnaires et colons nécessaires ; elle avait encore à fournir les médicaments aux Missions, à organiser et à subsidier les dispensaires et toutes les œuvres médico-sociales, telles que les consultations de nourrissons et les consultations prénatales (UCL 2008 : 8).

Mais, peu avant, en 1932, un Centre agronomique de l'université catholique de Louvain (CADULAC), a été doté de la mission de promouvoir et de développer l'agriculture. Entre 1946-47, une troisième section, administrative, a rejoint les deux autres.

En 1947, la deuxième étape a été la création du Centre universitaire congolais Lovanium (CUCL) à partir de la fusion des trois écoles. Cependant, entre 1944 et 1946 à Lubumbashi, un enseignement de type universitaire était déjà opérationnel et dispensé à treize étudiants d'origine européenne (De Saint Moulin 2007 : 29). Les écoles du CUCL avaient le niveau d'un enseignement technique supérieur mais se distinguaient par la durée de leurs études. La

section médicale commençait par deux ans préparatoires, suivis de quatre années d'études et de deux ans d'un stage au terme duquel l'étudiant obtenait le grade d'assistant médical indigène. La section agricole était organisée en trois ans d'études théoriques et une année de stage qui débouchait sur l'obtention du titre d'assistant agricole indigène et la section administrative et commerciale comprenait deux ans préparatoires, quatre ans d'études et un an de stage (Bongeli 2009 : 43).

On instaura les années préparatoires pour être sûr que tous les élèves aient le même niveau. En outre, ils devaient remplir quelques conditions.

Il fallait avoir suivi 3 à 4 ans d'études secondaires pour y être admis et produire un certificat « attestant une bonne conduite morale et des qualités de caractère et d'intelligence au-dessus de la moyenne, signé par le Directeur de l'école si le candidat sortait d'une école officielle ou protestante, par le Vicaire Apostolique s'il s'agissait d'un candidat envoyé par une école catholique » (ibid.).

Le CUCL n'a pas été accueilli avec méfiance par l'administration coloniale. Le ministre Dequae cité par Bongeli (ibid.) estimait que « le CUCL consistait en un enseignement supérieur plutôt professionnel qui constituerait en fait une transition, une étape vers ce qui, plus tard, pourra devenir peut-être une véritable université ». Le 20 août 1947, les professeurs Malengreau, Ryckmans, van Hoof, Antoine et Debaisieux adhèrent à la proposition du recteur H. Van Waeyenbergh de former l'élite dirigeante en tenant compte de la morale chrétienne. Mgr Waeyenberg a engagé l'université de Louvain pour faire aboutir ce projet. Il devrait tout d'abord obtenir l'autorisation de l'Archevêque de Malines-Bruxelles et Grand chancelier de l'université le cardinal Van Roey (Plevoets & coll. 2007 : 7).

Dès 1947, le cardinal Van Roey est intervenu personnellement dans la conception de la future université et des relations avec d'une part, la compagnie de Jésus et d'autre part, les évêques du Congo. Il engagea son autorité dans les relations avec le Saint-Siège pour obtenir un statut qui garantirait la liberté d'action de l'université catholique de Louvain (ibid.).

Les missionnaires catholiques qui se trouvaient au Congo accueillirent positivement la démarche des enseignants de l'UCL (Ndaywel 2010 : 97). C'est sur l'insistance entre autres des évolués que le gouvernement colonial prit la décision d'organiser un enseignement

secondaire général pour les jeunes Africains, qui devrait servir de base pour la création de l'université.

Les premiers « collèges » pour Noirs furent ainsi créés. Les Jésuites ouvrirent les collèges de Kiniati dans le Kwilu (août 1947), et Mbanza-mboma dans le Bas-Congo (août 1948), les Scheutistes en ouvrirent à Kamponde dans le Kasai (janvier 1949), les Pères Dominicains à Dungu en Uélé (février 1949) et les Pères Blancs à Mugeru dans le Kivu (février 1950). Au fil des ans, une question se faisait de plus en plus pressante : que ferait-on des diplômés de ces collèges, dont la première promotion était prévue pour 1953 ? Fallait-il les envoyer en Europe pour y poursuivre des études universitaires ou... créer une université sur place ? À Louvain, on opta pour la création d'une université sur place, qui accueillerait non seulement les fils de colons, dont les collèges étaient opérationnels depuis des années [...] mais également des Congolais. Les plus grands défenseurs de ce grand projet étaient non seulement les Malengreau, père et fils, mais aussi le recteur de l'université, Mgr Waeyenbergh, qui s'employa à convaincre les évêques de Belgique (Ndaywel 1998 : 506).

Les premiers diplômés de fin d'études secondaires issus de collèges d'humanités gréco-latines appartenant aux missions catholiques constituèrent la première promotion d'étudiants. Ils furent rejoints par d'autres finalistes du secondaire qui provenaient des écoles protestantes et officielles. L'administration coloniale belge était très réticente à l'idée de la création et du développement de l'enseignement universitaire (Pidika 2011).

C'est en 1953 que le pouvoir colonial accepta la création de cette université au Congo. Pour André Dequaie et Léon Pétillon, respectivement ministre des Colonies et gouverneur général, cette université ne devait pas comporter de facultés de Droit, de Philosophie et de Lettres (Ndaywel 1998 : 506).

Pendant la deuxième république, le régime de Mobutu manifesta la même crainte, surtout par rapport aux facultés des Lettres et des Sciences politiques de l'université Lovanium, jugées subversives. Plutôt que de les interdire, il décida de les transférer de Lovanium vers l'UNILU, loin de la capitale, lors de la fusion des universités en l'UNAZA. C'est seulement en 1993 que ces deux facultés furent recrées à l'UNIKIN. « La hiérarchie catholique, encore presque exclusivement belge à cette époque, manifeste des préoccupations à long terme, considérant qu'un jour le régime colonial disparaîtra, mais que l'Église devra rester » (Kestergat 1985 :

194). Au-delà de cette crainte de l'administration coloniale, rien ne pouvait arrêter la ferme détermination de l'Église de voir ses centres servir de pivots au développement de l'enseignement universitaire. C'est sur les cendres du CUCL, reconnu comme établissement d'utilité publique par un arrêté royal de 21 février 1949, que l'UL (université Lovanium) est créée en 1954 après une année pré-universitaire (1953-1954).

En octobre 1953, il [Luc Gillon] fut nommé membre de la commission consultative pour la réalisation du bâtiment de la faculté des Sciences qui serait le premier bâtiment académique de la nouvelle université. En juin de l'année suivante, les Évêques de Belgique, qui constituaient le pouvoir organisateur de l'Université de Louvain, le nommèrent professeur extraordinaire de l'UCL et le désignèrent comme nouveau recteur de Lovanium. Il prit ses fonctions en juillet. Il fut dès lors le bâtisseur de l'Université et son pilote au long des années tumultueuses qui suivirent l'Indépendance du Congo en 1960. En 1967, il renonça à sa fonction rectorale au profit de Mgr Tharcisse Tshibangu, tout en conservant celle d'Administrateur général, ayant à cœur de terminer sa tâche de constructeur de la cité universitaire (UCL 2008 : 13).

Lovanium bénéficia d'un apport considérable de l'État colonial, qui lui amena 80 % de son financement, il reçut également l'aide d'une multitude de bailleurs de fonds (Rockefeller, Ford, UNESCO, PNUD, USAID, etc.). L'ouverture solennelle de la première année académique le 12 octobre 1954 a été faite par le recteur de Lovanium, le chanoine Luc Gillon, en présence de plus hautes autorités du pays. En 1957, le Vatican prit la décision de conférer à Lovanium la dénomination d'université catholique, faisant d'elle la première université catholique du continent.

La première année académique, il y eut 33 étudiants dont 26 Congolais, 4 Africains non Congolais et 3 non Africains. La vocation internationale de l'université s'est affirmée par la présence des étudiants étrangers. Chaque année, l'effectif des étudiants augmenta et au dixième anniversaire en 1964, l'université Lovanium comptait 1.087 étudiants, Congolais, Africains et non Africains (Hiroux 2008 : 17). Les premiers licenciés furent diplômés en 1958 tandis que les premiers ingénieurs civils et docteurs en médecine furent inscrits dans le palmarès en 1961. Les dix années qui ont suivi sa création, Lovanium a connu un développement certain et a pris une place remarquable dans la formation des élites africaines. Les quinze premières années, l'université Lovanium est restée inféodée à l'université catholique de Louvain quant à ses structures, ses programmes d'études et son fonctionnement.

Même le conseil d'administration, composé de professeurs de l'UCL, était basé en Belgique. L'administration était assurée par le recteur Luc Gillon à qui revenaient tous les pouvoirs nécessaires à la gestion. Un autre élément caractéristique de l'université Lovanium à relever est sa finalité. En effet, selon Lacroix cité par Bongeli (2009 : 45),

pour les fondateurs de Lovanium, la fonction sociale de l'université était de former ce qu'on appelait l'élite, des hommes appelés à diriger la masse. La formation morale ainsi conçue ne pouvait être assurée qu'en séparant les étudiants de la masse, c'est-à-dire de leur milieu d'origine. L'université serait donc résidentielle, le régime de l'internat devant à la fois plonger l'étudiant dans une atmosphère occidentale, en lui imposant un mode de vie étranger et lui fournir les facilités matérielles nécessaires au travail intellectuel, qu'il ne pouvait trouver chez lui.

Aujourd'hui, les conditions ne permettent plus de produire efficacement un travail intellectuel aussi bien pour les étudiants que pour leurs enseignants. Avec la poussée démographique à Kinshasa, l'ex-Lovanium est envahi de part et d'autre par des résidences privées. Alors que ses concepteurs avaient pensé isoler ce campus universitaire de la cité, quelques années après, il se trouve dans la cité.

L'État et l'université officielle du Congo

Dans la mesure où les conditions d'admission à Lovanium étaient très exigeantes, les diplômés des athénées et d'autres écoles laïques n'y eurent guère accès. Cette situation, qui ne pouvait aucunement contenter les laïcs et les protestants, amena l'État et l'Église protestante à créer deux universités appartenant respectivement à l'un et à l'autre. D'abord, d'aucuns, dans la métropole, jugeaient imprudent de laisser l'enseignement supérieur échapper au contrôle direct de l'État et d'offrir le monopole de l'enseignement supérieur aux catholiques. Cet argument emporta la décision de créer une université d'État. Le ministre des Colonies, l'anticléricale Buisseret,

à peine un mois après sa nomination, il tenta de démystifier complètement Lovanium, allant jusqu'à souhaiter son remplacement par une Université Officielle collaborant avec les quatre Universités belges. Il dut cependant retirer ses déclarations devant les

vives réactions de milieux catholiques. Mais il fut résolu à contrebalancer le monopole catholique en créant une Université d'État (Bongeli 2009 : 46).

Le premier ministre Achille Van Acker s'en est mêlé pour qu'un compromis soit trouvé avec Louvain. Ce qui ne dissuada pas pour autant Buisseret, déterminé à mettre fin au monopole de l'Église catholique sur l'enseignement par la mise en place d'une université officielle. Les Nations Unies pointaient du doigt les puissances coloniales qui négligeaient la formation de type supérieur dans les territoires sous leur contrôle, elles suggéraient que l'université officielle congolaise soit située à proximité du Ruanda Urundi. « En créant les écoles et Universités officielles laïques, le Ministre Buisseret agissait bien plus dans un esprit de sectarisme métropolitain qu'en vertu d'une conception mûrie, partant de l'intérêt des populations africaines » (ibid.). L'université officielle du Congo (UOC) belge et du Ruanda-Urundi, instituée par Décret du 26 octobre 1955, avait son siège principal à Élisabethville. Le conseil d'administration était composé de représentants des universités belges et des établissements assimilés. L'influence de l'ULB était remarquable. L'UOC a commencé son enseignement en 1956-1957 par l'organisation des premières candidatures. Le décret institutionnel de cette université prévoyait la création de facultés ou d'instituts détachés du siège central.

On voit donc que ces deux institutions, l'université Lovanium et l'université officielle du Congo, ont été placées sous le patronage de l'enseignement universitaire belge qui, par le fait même, assumait une part de responsabilité dans leur gestion et garantissait le niveau de leur enseignement.

L'Église protestante et l'université libre du Congo

Une université protestante aurait pu voir le jour bien avant celles dont la genèse vient d'être rappelée. En effet,

déjà en février 1942, lors de la 20^{ème} Assemblée du Conseil Protestant du Congo à Luebo, au Kasai [une des provinces de la RDC située au centre], les missionnaires décidèrent, après des longues discussions sur l'enseignement supérieur, d'instituer une commission chargée d'étudier la possibilité de créer une université au Congo belge (Kimpianga 1981 : 108).

Mais c'est seulement après l'indépendance que la création de l'ULC intervient en 1963. Elle a été installée à Stanleyville, c'est aujourd'hui l'université de Kisangani. Il faut souligner que le gouvernement ne s'opposa pas à la création d'une université protestante. En revanche, il ne l'appuya pas financièrement et il n'exerça aucun contrôle sur l'église. L'ULC était de tendance américaine. Beaucoup de ses professeurs étaient formés aux États-Unis d'Amérique. Les Pays-Bas, à côté des USA, jouèrent un rôle important dans le financement de la construction de cette université.

Quid des universités privées créées au cours des années 1990 ?

Pour comprendre cette catégorie d'universités, le concept d'entrepreneur moral (Becker 1985 [1963]) et celui d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio & Powell 1983) seront mobilisés. Les universités privées qui ont été créées au cours des années 1990 ou après correspondent de moins en moins à l'idéal-type de l'entrepreneuriat institutionnel. Globalement, les nouveaux venus sur la scène de l'enseignement universitaire institué s'apparentent plus aux entrepreneurs économiques, dont le mobile est la quête du lucre. Les entrepreneurs institutionnels traditionnels qui ont perdu leur monopole de l'initiative ont été obligés de s'ajuster au nouveau contexte concurrentiel. Mais le chemin qui a été emprunté par ces entrepreneurs économiques qui va finalement déboucher sur la légitimation progressive de leurs actions a été frayé par les entrepreneurs institutionnels que nous avons identifiés au paragraphe précédent. Le changement qui est allé de l'unicité à la pluralité universitaire n'a pas été opéré abruptement. Le concept d'entrepreneur moral contribue à éclairer ce type de mutation parce qu'à un certain moment il y a des gens qui ont véhiculé des idées, diffusé des messages ou plaidé en faveur de l'avènement de l'enseignement supérieur indépendamment du contexte international. C'est ce concept d'entrepreneur moral que nous analysons en premier.

L'entrepreneur moral

Le concept d'entrepreneur moral mieux l'« entrepreneur de morale » est défini et analysé par Becker (1985 [1963]) dans son ouvrage intitulé *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* dont le titre original est *Outsiders*. Dans son entendement, l'entrepreneur moral est celui à qui revient l'initiative d'édicter les normes. Celles-ci sont créées pour établir l'ordre et réguler les rapports au sein d'un groupe social. Il distingue deux types d'entrepreneurs : les créateurs des normes et les défenseurs des normes (p.171). L'entrepreneur de morale a le

visage de créateur des normes lorsqu'il « [...] entreprend une croisade pour la réforme des mœurs » (p. 171). Il se voit ainsi doter d'une « mission sacrée » qui a pour but « d'imposer sa propre morale aux autres » (p. 172). Cette façon de faire place visiblement l'entrepreneur de morale dans une position supérieure par rapport aux membres du groupe social à qui les normes sont destinées. Les « croisés de la morale » (p. 173) agissent ainsi dans l'optique d'imposer leur vision du monde. Les trois universités ont établi des normes sur lesquelles les universités privées qui ont été créées après tendent à s'aligner (Charlier 2006 : 98).

Une des conséquences majeures d'une croisade victorieuse, c'est bien sûr l'instauration d'une nouvelle loi ou d'un nouvel ensemble législatif et réglementaire, généralement accompagnés d'un appareil adéquat pour faire appliquer ces mesures (Becker 1985 [1963] 176).

La création des normes à elle seule ne suffit pas pour apporter un changement voulu. « Ce n'est pas parce qu'une norme existe qu'elle est automatiquement en vigueur » (p. 145). Il faut la faire appliquer. C'est là le deuxième visage de l'entrepreneur moral qui est celui de défenseur des normes. Plusieurs possibilités s'offrent dans la manière de les faire respecter. Il peut s'agir de la police de l'État lorsque ces normes résultent formellement de la loi par exemple. Une commission spécialisée ou une association professionnelle peut également être dotée des moyens nécessaires pour assurer le respect des règles qu'elles relèvent d'un compromis ou des arrangements informels. Enfin, les membres du groupe social concerné par ces règles ont également la latitude de les faire appliquer.

Les actions que posent les entrepreneurs non-institutionnels que nous avons qualifiés d'économiques et les stratégies qu'ils développent sont quasiment similaires. On se retrouve en présence d'un modèle qui repose sur le principe de copier-coller. Donc, il y a une sorte d'homogénéisation. C'est ce que DiMaggio et Powell (1983) analysent à travers le concept d'isomorphisme.

Qu'est-ce que l'isomorphisme institutionnel ?

La réponse à cette question se trouve dans l'article *The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Orgazational Fields* paru en 1983 dans la revue *American Sociological Review* où ce concept théorique a été élaboré par DiMaggio et Powell. Ils ont cherché à savoir pourquoi les institutions et les organisations tendent à devenir

similaires. Leur idée centrale est que les organisations qui partagent le même environnement ont recours à des pratiques similaires et deviennent ainsi « isomorphes » l'une de l'autre. L'adoption de ces pratiques s'explique par la conformité de ces organisations aux pressions institutionnelles pour des motifs de légitimité. Les travaux de Hawley (1968)¹⁵, de Hannan et Freeman (1977)¹⁶, de Meyer (1979)¹⁷ et de Fennell (1980)¹⁸ ont été d'un apport considérable dans la formalisation de ce modèle théorique (DiMaggio & Powell 1983 : 149). Développé au départ dans le cadre de l'étude des organisations, ce modèle a été par la suite élargi pour couvrir l'analyse des changements institutionnels (Beckert 2010 : 150).

À la suite de Hawley, DiMaggio & Powell (1983 : 149) définissent l'isomorphisme comme « a constraining process that forces one unit in a population to resemble other units that face the same set of environmental conditions ». Mais la démarche que Meyer et Rowan (1977) ont prise pour expliquer l'isomorphisme s'appuie sur les structures formelles et institutionnelles rationalisées des sociétés modernes caractérisées par des mythes et des cérémonies. Selon eux,

in modern societies, the myths generating formal organizational structure have two properties. First, they are rationalized and impersonal prescriptions that identify various social purposes as technical ones and specify in a rulelike way the appropriate means to pursue these technical purposes rationally. Second they are highly institutionalized and thus in some measure beyond the discretion of any individual participant or organization [...] Many elements of formal structure are highly institutionalized and function as myths. Examples include professions, programs, and technologies (Meyer & Rowan 1977 : 343-344).

Les institutions sont des mythes qui facilitent la création des organisations formelles. Ces organisations émergent dans les nouveaux domaines d'activité rationalisée. La rationalisation des mythes institutionnels se fait à partir des domaines d'activité existants et les

¹⁵ Hawley A., 1968, « Human Ecology » in David L., *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Macmillan, pp. 328-337.

¹⁶ Hannan M. & Freeman J., 1977, « The population ecology of organizations », *American Journal of Sociology*, n°82, pp. 929-964.

¹⁷ Meyer J., 1979, « The impact of the centralization of educational funding and control on state and local organizational governance », Program Report n°79-B20, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford, Stanford University.

¹⁸ Fennell M., 1980, « The effects of environmental characteristics on the structure of hospital clusters », *Administrative Science Quarterly*, n°25, pp. 484-510.

organisations existantes étendent leurs structures formelles afin de devenir isomorphes à ces mythes (Meyer & Rowan 1977 : 345). Ils sont arrivés à la conclusion que

the observation is not new that organizations are structured by phenomena in their environments and tend to become isomorphic with them. One explanation of such isomorphism is that formal organizations become matched with their environments by technical and exchange interdependencies (Meyer et Rowan 1977 : 346).

Les organisations formelles deviennent isomorphes lorsqu'elles dépendent de leurs environnements. DiMaggio et Powell (1983) ont prolongé la discussion de l'isomorphisme de Meyer et Rowan basé sur l'analyse des mythes rationalisés en se focalisant essentiellement sur la façon dont ces mythes surgissent. C'est ainsi qu'ils ont déterminé trois mécanismes d'isomorphisme : coercitif, mimétique et normatif. Avant de les analyser, précisons avec DiMaggio et Powell (1983) que deux types d'isomorphisme sont à distinguer, le concurrentiel et l'institutionnel.

L'isomorphisme concurrentiel fait référence à la compétition qui s'effectue entre les organisations pour les ressources et les clients. Cette forme d'isomorphisme « is most relevant for those fields in which free and open competition exists » (DiMaggio & Powell 1983 : 150). Mais l'isomorphisme concurrentiel, notent DiMaggio & Powell (1983 : 150), « does not present a fully adequate picture of the modern world of organizations ». Sur la même lancée que Kanter¹⁹, ils ont proposé une vision institutionnelle de l'isomorphisme. Dans ce cas, les organisations ne sont plus en compétition pour les ressources ou pour les clients, elles sont plutôt en quête de légitimité institutionnelle.

La tendance à l'isomorphisme ne concerne pas que des institutions émergentes ou des nouvelles institutions, elle peut être observée dans des organisations existantes. Lorsque des réformes institutionnelles sont opérées, les acteurs rationnels s'ajustent dans le but de ressembler à d'autres institutions du même champ organisationnel dans un même environnement institutionnel, ce qui renforce leur légitimité institutionnelle.

Analysons à présent les trois mécanismes d'isomorphisme présentés par DiMaggio et Powell (1983) associés aux hypothèses théoriques qui sont liées à l'organisation et au champ organisationnel.

¹⁹ Kanter R., 1972, *Commitment and Community*, Cambridge, Havard University Press.

L'isomorphisme coercitif implique la pression politique et la question de la légitimité. L'homogénéisation (Beckert 2010 : 153) des pratiques ou leur ressemblance « results from both formal and informal pressures exerted on organizations by other organizations upon which they are dependent and by cultural expectations in the society within which organizations function » (DiMaggio et Powell 1983 : 150). Donc, la coercition est un facteur incitatif qui impose des règles institutionnelles spécifiques à un groupe social donné (Beckert 2010 : 155). Précisons avec DiMaggio et Powell (1983 : 154) que « some organizations respond to external pressures quickly ; others change only after a long period of resistance ». Les deux hypothèses théoriques liées à l'isomorphisme coercitif du point de vue organisationnel sont les suivantes (DiMaggio et Powell (1983 : 154) :

« The greater the dependence of an organization on another organization, the more similar it will become to that organization in structure, climate, and behavioral focus ».

« The greater the centralization of organization A's resource supply, the greater extent to which organization A will change isomorphically to resemble the organizations on which it depends for resources ».

Pour ces auteurs, la position de dépendance conduit toujours au changement isomorphique. Les pressions coercitives sont construites dans les relations d'échange.

Quant à l'isomorphisme mimétique, il résulte de l'idée selon laquelle les acteurs ont tendance à imiter le comportement d'autres acteurs du champ qu'ils estiment légitimes. Selon Beckert (2010 : 158), l'isomorphisme mimétique est une réponse à l'incertitude. DiMaggio et Powell (1983 : 151) notent que les organisations peuvent s'imiter lorsque par exemple leurs buts sont ambigus, les nouvelles technologies ne sont pas maîtrisées, ou encore quand l'environnement crée l'incertitude symbolique. Les deux hypothèses théoriques qui sous-tendent l'isomorphisme mimétique sont :

« The more uncertain the relationship between means and ends the greater the extent to which an organization will model itself after organizations it perceives to be successful ».

« The more ambiguous the goals of an organization, the greater the extent to which the organization will model itself after organizations it perceives to be successful ».

Lorsqu'un champ organisationnel donné est caractérisé par un degré élevé d'incertitude, les nouveaux venus, qui auraient en principe dû être des sources d'innovation ou de changement, cherchent à surmonter ce handicap en imitant des pratiques établies (DiMaggio et Powell 1983 : 156).

L'isomorphisme normatif, pour sa part, concerne l'homogénéisation des pratiques professionnelles qui découlent par exemple de leurs conditions ou méthodes de travail.

Les hypothèses attachées à cet isomorphisme sont les suivantes :

« The greater the reliance on academic credentials in choosing managerial and staff personnel, the greater the extent to which an organization will become like other organizations in its field ».

« The greater the participation of organizational managers in trade and professional associations, the more likely the organization will be, or will become, like other organizations in its field ».

Ces six hypothèses font partie de ce qu'ils appellent *Organizational-level predictors*. Elles ont pour objectif de tester le degré d'homogénéisation des pratiques. Elles ne sont pas exhaustives comme le font remarquer les deux auteurs. Elles donnent une indication sur la manière dont les champs organisationnels peuvent devenir homogènes dans la structure, le processus ou le comportement. Elles peuvent varier selon la nature du domaine et de l'intérêt du chercheur. Dans le même ordre d'idées, ils ont émis six autres hypothèses comprises dans la catégorie de *Field-level predictors*.

CONCLUSION PARTIELLE

Apports du modèle théorique à la thèse

Nous avons tout d'abord cherché à analyser le concept théorique d'entrepreneur institutionnel en traitant préalablement les concepts d'entrepreneuriat et les notions y afférentes suivant quelques disciplines des sciences sociales. Cet exercice nous a permis de dissiper les confusions induites par l'usage de ces concepts.

Repérage des entrepreneurs institutionnels

Nous avons vu que l'entrepreneur institutionnel, qui peut être un individu ou une organisation, est un acteur qui crée une nouvelle institution. L'entrepreneuriat institutionnel concerne tout domaine d'activités, l'enseignement supérieur en est un. Au stade zéro, l'enseignement supérieur en tant qu'institution n'a pas existé en République démocratique du Congo. Il y a des acteurs qui ont dû mobiliser diverses ressources pour le créer. Ce sont ces acteurs qui sont des entrepreneurs institutionnels. Pour les repérer, il a fallu remonter à la genèse. La conclusion que nous avons tirée, en interrogeant l'histoire institutionnelle de l'enseignement supérieur d'un point de vue sociohistorique (chapitre I.) et en la confrontant à la théorie de l'entrepreneur institutionnel, est que les trois premiers entrepreneurs à savoir l'Église catholique, l'Église protestante et l'État répondent au modèle de l'entrepreneur institutionnel. Mais ce n'est pas sur eux que sera consacré le chapitre IV.

Nous sommes allé chercher des archives et des documents inédits pour reconstituer cette histoire institutionnelle de l'enseignement. « Toutefois, les sources disponibles, par les recoupements qu'elles offrent, ont permis d'affiner la chronologie des événements et de préciser le rôle des acteurs » (Poucet 2001 : 11). Pour cela, il nous a paru nécessaire de prendre quelques précautions. Ce sont celles qu'évoquent Guibert & Jumel (2002 : 149) : « en socio-histoire, il faut s'efforcer d'associer l'objectivité recherchée et la subjectivité contrôlée, la construction des preuves et la rigueur de la démonstration, la restitution et l'analyse des faits ».

Quel modèle théorique pour les autres entrepreneurs schumpétériens ?

Au stade zéro, avons-nous dit au paragraphe précédent, l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo. Ce sont les entrepreneurs institutionnels qui ont créé l'université congolaise. Ces entrepreneurs institutionnels se sont ajustés par la suite à un environnement concurrentiel avec l'irruption des entrepreneurs économiques dans le champ institutionnel de l'enseignement supérieur. Pour qu'ils opèrent de manière légale, il a fallu qu'au départ qu'un groupe de gens diffusent le message de reconnaissance de l'enseignement supérieur privé. C'est grâce à eux que les entrepreneurs schumpétériens ont pu organiser officiellement cet enseignement. Le concept théorique d'entrepreneur moral contribuera à éclairer dans un premier temps ce changement.

La reconnaissance de cet enseignement a débouché sur la prolifération des établissements d'enseignement supérieur. Évoluant dans une même aire organisationnelle, les entrepreneurs économiques se sont mis à s'imiter les pratiques pédagogiques ou les manières de faire. Le modèle théorique d'isomorphisme institutionnel semble le plus indiqué pour nous aider à comprendre comment ces entrepreneurs s'imitent. C'est en s'imitant que leurs pratiques deviennent homogènes. Les pratiques mimétiques résultent aussi des pressions formelles ou informelles qui s'exercent sur des organisations de la part d'autres organisations. La coercition incite les organisations d'un champ donné à se conformer aux règles édictées par d'autres organisations.

CHAPITRE III. LES UNIVERSITÉS PRIVÉES DANS LA VILLE DE KINSHASA (1989-2012)

*Le rôle de « l'université n'est pas de suivre la mode, mais de nager à contre-courant de celle-ci »
(Buanan cité par Ng'ethe & coll. 2007 : 126).*

INTRODUCTION

1989 est l'année qui a marqué un premier aboutissement du long processus de reconnaissance des universités privées au Congo. À partir de cette date, l'enseignement supérieur privé a été officialisé par l'État grâce à l'action des entrepreneurs moraux, même s'il existait dans la clandestinité bien avant. C'est au cours des années 1990 que l'enseignement supérieur et universitaire privé s'est frayé petit à petit un chemin, s'est fait un statut et s'est imposé à Kinshasa d'abord, puis s'est étendu dans tout le pays par la suite. Critiqués dès les débuts, parfois dans les termes les plus virulents, ses promoteurs ont au fil des années su braver le scepticisme, le doute et les réticences que l'opinion publique a manifestés à l'idée de l'enseignement supérieur et universitaire privé.

Ce chapitre se subdivise en quatre sections : (i) privatisation de l'enseignement ; (ii) évolution de l'enseignement supérieur privé dans le monde, en accordant une attention particulière à l'Afrique ; (iii) théorisation et exploitation des opportunités par les promoteurs et (iv) tentative de recadrage du secteur par l'État.

LA PRIVATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Avant d'aborder la manière dont la privatisation de l'enseignement a été définie, un examen préalable du concept de privatisation est nécessaire. Cela permet de faire comprendre comment et dans quel contexte les services publics ont été privatisés en Afrique.

Qu'est-ce que la privatisation ?

Aucune définition ne fait l'unanimité des chercheurs. « Le concept de privatisation est d'un flou et d'une ambiguïté souvent dénoncée par plusieurs auteurs. En fait, il ressemble

aujourd'hui ni plus ni moins à une notion fourre-tout, polysémique et multidimensionnelle difficile à cerner et à appréhender » (Sanni-Yaya 2007 : 93).

Selon Marty (2007 : 93), « les arguments théoriques en faveur des privatisations reposent en fait sur la comparaison des coûts liés aux défaillances de marché et ceux occasionnés par les défaillances de la gestion publique ». Le concept a fait son apparition au cours des années 1980, avec Drucker, lorsque celui-ci a évoqué l'incompétence et la médiocrité du secteur public (Sanni-Yaya 2007 : 94). Dans les thèses néo-libérales, la privatisation traduit l'idée d'un désengagement de l'État, dont le trop grand dirigisme est accusé de freiner l'initiative et de perturber les lois du marché. Dans ce cas, la privatisation est définie comme toute solution faisant passer une activité ou une institution de la sphère publique à la sphère privée (Sanni-Yaya 2007 : 94; Devolvé 2006 : 107). Pour donner davantage de précision à cette définition, Devolvé (2006) propose de l'appréhender sous trois angles : organique, fonctionnel ainsi que celui touchant aux aspects personnels.

Dans son sens organique, il est question « d'un changement d'organisation confiant à une société privée un service qui était ou qui devrait être précédemment assuré par une personne publique (État, collectivités locales ou établissement public) » (Devolvé 2006 : 111). La privatisation, d'un point de vue fonctionnel, concerne une activité qui, « sans cesser d'être un service public, fait l'objet d'aménagements conduisant à une gestion privée » (Devolvé 2006 : 108). C'est aux privés qu'incombe la tâche de le gérer. Ainsi, ce n'est plus le droit public qui régule le rapport mais plutôt le droit privé. Cette acception se réfère à la notion de concession ou de délégation de service public qui consiste à confier la gestion du service public à une personne privée. Toutefois, la concession de gestion n'enlève en rien le caractère public de l'activité.

Tantôt la privatisation porte, non plus sur le mode d'exercice d'une activité de service public, mais sur l'activité elle-même, dont la nature de service public disparaît : elle devient une activité purement privée, analogue à celle que poursuivent les entreprises du même secteur (Devolvé 2006 : 109).

La privatisation peut aussi avoir trait aux aspects personnels. C'est le cas dans les situations où

les agents, qui, agents publics, deviennent salariés de droit privé. Agents publics, ils l'étaient le plus souvent en qualité de fonctionnaires (de l'État, de collectivités territoriales, d'hôpitaux publics), mais non exclusivement, puisqu'il existe des agents publics non fonctionnaires, principalement contractuels. Le recrutement d'agents

publics contractuels [...] est parfois considéré comme une sorte de privatisation, puisque le contrat, substitué au statut, rapprocherait les intéressés des salariés de droit privé (Devolvé 2006 : 110).

Dans tous les cas, la privatisation poursuit plusieurs objectifs parmi lesquels on peut citer : la quête, par l'État, d'une gestion efficiente des organisations publiques ; son désengagement des charges financières et administratives ; l'amélioration de la qualité des services en réduisant au maximum les coûts de production. Selon Sanni-Yaya (2007 : 99-100), les États poursuivent cinq objectifs en privatisant les entreprises publiques : les objectifs financiers, les objectifs de compétitivité et de gestion et les objectifs politiques et technologiques.

L'État se préoccupe de la réduction des coûts, de l'amélioration de la productivité et de la fourniture d'une meilleure qualité des biens et services. Suivant la logique financière, il est question

de décharger l'État des problèmes inhérents à la gestion d'activités gourmandes de ressources et souvent déficitaires, de réunir des fonds pour la régénération économique ou de rembourser la dette, d'attirer des capitaux nationaux et internationaux et de réduire la dépendance aux importations (Sanni-Yaya 2007 : 99-100).

La privatisation, c'est aussi la poursuite d'objectifs liés au management qui consistent à introduire par exemple des techniques basées sur la promotion d'une culture de gestion des risques financiers et commerciaux des affaires et l'instauration d'un meilleur climat. La privatisation relève essentiellement de la politique. Les objectifs poursuivis par les privatisations ne sont pas identiques dans tous les pays étant donné que les contextes économique, politique, social et/ou idéologique ne sont pas les mêmes.

Mais, dans quel contexte les privatisations ont-elles été appliquées en Afrique ? Pour l'appréhender, il faut ne pas les isoler du « démantèlement qu'ont connu les services publics sociaux » (Chouli 2008 : 119) avec les programmes d'ajustement structurel. En effet, les premiers programmes de privatisation sont apparus en Afrique avec les programmes d'ajustement structurel dans le courant des années '80. Avant cette période, note Chavane (1996), les mots privatisation ou libéralisation n'étaient pas du tout évoqués ou prononcés par les acteurs étatiques. D'ailleurs, toute personne qui osait y faire allusion était suspectée. La question qui se pose consiste à savoir les raisons qui ont amené les États de cette partie de l'Afrique à procéder à des privatisations massives. Selon Chavane (1996), ce sont les problèmes socio-économiques, politiques voire même idéologiques qui ont conduit à ces vastes programmes de privatisation. Premièrement, note-t-il, lorsque ces pays ont accédé à

l'indépendance au début des années '60, les entreprises publiques constituaient le moteur du développement économique. Les services publics ont été massivement créés dans quelques secteurs, en l'occurrence l'eau, l'électricité, les transports publics. Après le départ de la plupart des étrangers qui détenaient des capitaux dans ces secteurs, les États sont intervenus directement, et c'est alors qu'ont été engagées les politiques de nationalisation. On parla des « politiques de Maroquinisation de Sénégalisation, de Zaïrisation, aux côtés de beaucoup d'autres, plus ou moins affichées » (Chavane 1996 : 2). Par ailleurs, dans les années '80, les difficultés de tout genre sont apparues dans le fonctionnement de ces entreprises. Très vite,

les États doivent répondre à la dégradation du pouvoir d'achat des populations en accroissant leurs interventions sur les biens de consommation courants par l'intermédiaire des entreprises publiques. Les déficits s'accroissent et, de fait, un grand nombre d'entreprises publiques ne disposent plus d'aucune autonomie financière. C'est dans cette situation difficile qu'apparaît alors un important changement dans le discours économique. Les graves déficits des finances publiques, du commerce extérieur, et les menaces d'effondrement monétaire conduisent partout à des révisions déchirantes des philosophies du développement. La Banque mondiale, le Fonds monétaire international et, moins visiblement, la plupart des autres programmes d'assistance ou de coopération accompagnent ce mouvement et conditionnent leurs aides à la mise en œuvre de vigoureux programmes de libéralisation (Chavane 1996 : 2).

Les leaders africains se sont réunis sous la houlette de l'Organisation de l'Unité africaine (OUA) au Nigeria en 1980 pour adopter le plan d'action de Lagos, un outil original « fruit de réflexions et de compétences africaines » (Millet 2007), mis en place pour à la fois juguler les crises économiques qui progressaient et répondre aux problèmes récurrents du sous-développement. Le recul de l'étatisme économique était l'une des mesures phares préconisée dans le plan de Lagos. Au-delà de leurs divisions internes, les chefs d'État africains, malgré l'insuffisance des moyens caractérisant l'OUA, placèrent tous leurs espoirs de redressement économique dans ce document stratégique et ce, avec beaucoup d'optimisme et de détermination (Kassé 2010 : 123-124). Mais ce fut une désillusion totale. En effet, les institutions financières internationales à savoir la Banque mondiale et le Fonds monétaire international s'employèrent à torpiller ce plan africain de développement.

Nombreux sont ceux qui se posent des questions sur ces deux institutions financières internationales. Pour Diakité (2002 : 91) : « Que viennent faire le FMI et la Banque mondiale en Afrique ? De quel droit ces institutions internationales s’immiscent-elles dans les questions sociales des États africains ? Ces questions nous viennent logiquement et spontanément à l’esprit ». Diakité (2002 : 92) estime que « la réponse pourrait être fournie par l’observation du fonctionnement de l’État et de l’entreprise en Afrique ». Et il renchérit en ces termes :

Par ailleurs, l’incapacité quasi congénitale des dirigeants à gérer avec efficacité les entreprises publiques, transforme celles-ci en vampires qui pompent indéfiniment les deniers de l’État, compromettant ainsi la santé du système bancaire national. Si, en Afrique, entreprise publique devait signifier déficit chronique, mauvaise gestion caractérisée, faillite programmée, ruine de l’État et amener ce dernier à contracter des dettes extérieures qu’il est incapable de rembourser, alors le FMI devrait-il ne pas intervenir en Afrique ? La Banque mondiale devrait-elle ne pas s’immiscer dans les questions économiques et sociales en Afrique ? (Diakité 2002 : 92).

Notons que la publication en 1981 par la Banque mondiale du rapport Berg débâta le terrain en vue de l’imposition de programmes d’ajustement structurel orthodoxes et néo-libéraux aux pays africains (Norro 1998). Imposant les conditionnalités des bailleurs de fonds, ces programmes ont été appliqués pendant les deux décennies qui ont suivi. Dans l’optique de ces institutions internationales,

cette première vague de programmes d’ajustement structurel durant les années 80 ne comportait qu’une composante modeste concernant directement la privatisation, au sens restrictif, des entreprises publiques. Il s’agissait surtout de restructurer et de réformer les entreprises publiques pour en réduire les déficits à la charge des budgets des États et d’améliorer l’environnement juridique applicable au secteur privé qui, par ailleurs, trouvait parfois un certain confort au protectionnisme ambigu de l’État (Chavane 1996 : 3).

Mais en réalité, l’objectif implicite a été d’imposer un modèle néo-libéral aux économies africaines, ce qui les a perturbées profondément et a empêché que les espoirs amenés par les propositions d’ajustement structurel se réalisent. Ceux-ci ont eu des effets sociaux néfastes. Dans l’ex-Zaïre, les programmes d’ajustement structurel qui sont effectivement entrés en exécution en 1983 pour se prolonger jusqu’en 1990 ont eu des conséquences négatives

renforcées par les mauvais choix économiques faits antérieurement. Kengo, artisan principal et fidèle exécutant de ces programmes d'ajustement structurel sous Mobutu a été qualifié d'« élève modèle » de la Banque mondiale et du FMI (Biaya 1999 : 280). Cette distinction ne récompensait pas l'efficacité de sa politique de rigueur mais son respect de ses engagements vis-à-vis de cette institution financière internationale. À la rigueur du « bon élève » du FMI, Mobutu rétorqua : « On ne mange pas la rigueur » (Tshiyembe 2009 : 95). La réaction de Mobutu n'était pas neutre. « En fait le président Mobutu était lassé des programmes d'ajustement inspirés par le FMI qui restreignaient sa marge financière » (Mutamba 1999 : 22).

Pour le secteur de l'enseignement entre autres,

pendant les années 1980, les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone [particulièrement] ont été malmenés par les programmes d'ajustement structurel. Ceux-ci ont touché à la fois le processus et le produit : la limitation des moyens affectés à l'enseignement a été de pair avec l'arrêt des recrutements dans la fonction publique (Charlier 2005 : 20).

De la privatisation de l'enseignement

L'amenuisement de part du budget dédiée à l'enseignement consécutif aux programmes d'ajustement structurel a contraint beaucoup d'États africains à favoriser la privatisation de l'enseignement. Celle-ci repose sur l'idée selon laquelle « the public sector is wasteful, inefficient, and unproductive, while the private sector is more efficient, effective, and responsive to rapid changes that are needed in the world » (Altbach 1999 : 115). Appliqués à l'enseignement, ces principes signifient que la privatisation est « la transformation de l'éducation en un produit commercial débouchant sur l'implication des marchés et de l'initiative individuelle dans la prestation des services éducatifs » (Kitaev cité par Rugengande 2010 : 16).

Selon Ball & Youdell (2007), il y a deux formes de privatisation de l'enseignement public : privatisation dans l'enseignement public et privatisation de l'enseignement public.

La privatisation dans l'enseignement public, appelée également privatisation endogène, adopte les idées, les techniques et les pratiques qui relèvent du secteur privé afin que le secteur public devienne davantage réceptif à l'esprit d'entreprise et plus conforme à son style

de fonctionnement. La diversification des sources de financement des universités publiques, le système des bons d'études illustrent cette forme de privatisation. La privatisation de l'enseignement public ou privatisation exogène implique « l'ouverture de services publics éducatifs à une participation du secteur privé dans un but lucratif, et en utilisant le secteur privé dans le but de concevoir, de gérer ou de mettre à disposition certains aspects de l'enseignement public » (Ball & Youdell 2007 : 9). Parmi les exemples de cette forme de privatisation, on peut citer les cours de soutien à la charge des familles, la commercialisation ou la « coca-colaisation » des écoles, la sous-traitance des services non-académiques au secteur privé dans les établissements publics, etc.

Les différents éléments que nous venons d'analyser laissent percevoir qu'en amont, l'idée de privatisation de l'enseignement a émergé dans un contexte international à partir des programmes d'ajustement structurel dont les effets sociaux ont été néfastes. L'influence des organisations internationales sur l'éducation est énorme et répond à une idéologie néo-libérale. Les facteurs qui sont à la base de l'enseignement privé doivent être placés dans ce contexte. C'est ce que nous allons analyser au point suivant.

Facteurs incitatifs de l'enseignement privé et l'influence des organisations internationales

Les facteurs qui sont à la base de l'enseignement privé sont de trois ordres (Belfield & Levin 2003). Ils ne sont pas vécus de la même façon à travers le monde et ils divergent selon le niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) auquel on se réfère. Le premier facteur est lié à la demande d'éducation. Il peut s'agir d'une demande excédentaire ou d'une demande différenciée. La première est induite par le fait que

dans bien des pays, l'éducation est perçue comme un moyen de promotion sociale et économique. La demande d'enseignement est donc forte et, si l'État n'a pas les moyens d'offrir et de financer l'enseignement que les parents attendent pour leurs enfants, alors ces derniers se tourneront vers des prestataires privés (Belfield & Levin 2003 : 33).

La demande différenciée d'éducation porte sur le choix que les étudiants ou les parents font pour un type d'enseignement qui n'est pas dispensé par les établissements publics. Les éléments de différenciation sur lesquels est basée leur motivation peuvent se référer à des aspects religieux ou idéologiques, à de nouvelles spécialités (par exemple les technologies de

l'information, la biotechnologie, la nanotechnologie, etc), à un enseignement dispensé dans une autre langue. Cette demande différenciée peut être prise en charge par des opérateurs privés. Selon Belfield & Levin (2003 : 34) et Lututala (2002 : 9), cette demande différenciée est en progression constante à cause de l'organisation de formations dans des filières non-couvertes par les établissements publics. Ceux-ci dispensent un enseignement normalisé ou uniforme qui ne s'actualise pas rapidement alors que les métiers et les activités professionnelles évoluent à un rythme soutenu. Et si donc, le secteur public se retrouve dans l'incapacité de s'adapter, la porte s'ouvre largement au secteur privé.

Le deuxième facteur qui a incité l'offre privée de l'enseignement est lié à la baisse de la qualité de l'enseignement public et à la diminution des crédits alloués au secteur public. Une explication de la baisse de qualité est que « le système scolaire public a atteint les limites de ses capacités. Suite à la croissance démographique rapide, les écoles publiques sont surchargées, d'où la nécessité de faire appel à des prestations privées » (Belfield & Levin 2003 : 36). La forte demande à l'enseignement s'explique aussi par le fait que

les crédits alloués aux institutions supérieures ne leur permettent que difficilement de répondre à la demande sociale dont elles sont l'objet. L'absence de gestion étatique et les aspirations à une mobilité sociale par l'éducation ont produit des effectifs étudiants pléthoriques (Moens 2006 : 50).

Il est fréquemment affirmé que les formations privées offrent des enseignements de qualité notamment à cause d'un meilleur taux d'encadrement et de l'exigence d'excellence qui s'impose à des établissements mis en compétition pour attirer des étudiants (Lututala 2002 : 9).

Le troisième facteur, d'ordre général, tient au changement du contexte économique et social mondial et aux politiques des organisations internationales (Belfield & Levin 2003).

Ce contexte économique et social mondial est expliqué aujourd'hui par la mondialisation. Elle est analysée dans la littérature tantôt comme un concept tantôt comme un phénomène, parfois les deux mots sont utilisés concomitamment. Si le concept est récent, le phénomène date du XVème siècle avec l'intensification des échanges commerciaux entre les États. Dans sa phase actuelle, la mondialisation touche presque toutes les activités humaines : industrie, commerce, services. Elle soulève l'idée d'une « contraction massive [...] du temps et de l'espace » (Defarges 2005 : 42). Selon Cooper (2001 : 101), ce concept de mondialisation pose deux problèmes qui se résument dans les deux termes : « mondial » et « isation ». La première

moitié du terme, note Cooper « implique qu'un système unique de connexions — où se retrouvent notamment le marché des capitaux et des biens, les flux d'informations, les images mentales — pénètre le monde entier » (ibid.). L'autre moitié signifie que « nous sommes à l'ère du "global" » (ibid.). Bien souvent les définitions de la mondialisation se situent sur ces deux angles.

En même temps que la rhétorique de la mondialisation s'est développée, elle a

atteint le champ scolaire : elle accentue ce processus d'uniformisation et de croissance de la démographie scolaire. Les théories néolibérales s'imposent dans le champ scolaire et influent sur l'élaboration des politiques d'éducation (Lange 2001 : 5).

Les organisations internationales dont l'influence sur les politiques d'éducation est manifeste reprennent ces notions dans leurs discours comme le font remarquer Brouillette & Fortin (2004 : 9).

Un des effets les plus visibles de la mondialisation néolibérale sur l'enseignement supérieur est la place prépondérante qu'occupent les grandes organisations économiques multilatérales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et la Banque mondiale (BM), alors que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) perd de son influence auprès des autorités publiques. Les gouvernements semblent être plus à l'écoute des diktats des grandes organisations économiques internationales que des revendications des mouvements sociaux en enseignement supérieur.

Brouillette et Fortin ne s'arrêtent pas à ce constat. Ils s'interrogent également sur l'immixtion de ces organisations dans des questions relatives à l'éducation alors que leur raison première est celui de promouvoir le développement économique. La réponse à la question ainsi posée est que

l'idéologie néolibérale s'est infiltrée en éducation, de façon encore plus marquée en ce qui touche l'enseignement supérieur, en partie à cause de l'influence du discours des organisations internationales à vocation économique sur les décisions nationales en matière d'enseignement supérieur. Ces institutions ont un poids réel sur les autorités

publiques : elles disposent de ressources financières importantes, ce qui leur permet de développer une certaine expertise économique en éducation (Brouillette & Fortin 2004 : 9).

On peut se convaincre de cette évidence à partir du constat que font Charlier et Pierrard (2001) au terme de leur analyse du processus de mise en place des lois de décentralisation de l'éducation au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal.

Ces textes ont été adoptés de façon quasi simultanée et comportent de nombreuses dispositions identiques ou similaires. Pourtant, et là réside le paradoxe, la singularité de chacun d'entre eux est affirmée par ses rédacteurs, ses orientations sont revendiquées et justifiées comme autant d'expressions irréductiblement locales d'aspirations très anciennes que la colonisation et les systèmes administratifs qui lui ont succédé avaient longuement bridées [...] Ces divers éléments ont permis d'énoncer l'hypothèse d'un mode de pilotage qui conduirait les acteurs locaux à valider les grilles de lecture des situations qui leur sont proposées par le choix des modes opératoires qu'ils sont contraints de poser. L'hypothèse suggère que le cadre est fixé par les organisations internationales et qu'il est d'emblée défini comme incontestable, ce qui force les décideurs à se situer à l'intérieur de celui-ci ; dès cet instant, les solutions qu'ils imaginent, parce qu'elles respectent nécessairement les contraintes qui leur sont imposées dès le départ, contribuent à en établir ou à en confirmer le caractère indépassable (Charlier 2003 : 8).

Les injonctions des organisations internationales sur les politiques éducatives se fondent donc sur l'appui financier qu'elles accordent aux États.

Analysons brièvement à présent le rôle de quelques-unes de ces organisations sur l'enseignement en RDC. L'analyse porte sur l'Unesco, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Il sera particulièrement fait mention à l'Organisation de Coopération et de Développement économiques.

L'Unesco

Les actions de l'Unesco en matière d'éducation en République démocratique du Congo remontent aux premières années qui ont suivi l'accession du pays à l'indépendance.

L'Unesco avait [...] été chargée de faire fonctionner l'ensemble du système éducatif congolais mis en panne par le départ massif des coopérants belges, en application d'une résolution adoptée le 22 juillet 1960 par le Conseil de sécurité des Nations Unies, et à la demande du gouvernement congolais (Unesco 2011a : 25).

L'action la plus urgente était de former des enseignants du primaire et du secondaire. C'est ainsi que l'Unesco a aidé le gouvernement congolais à fonder en 1961 l'Institut pédagogique national avec comme objectif de former des maîtres (Unesco 1964 : 11). Mais en attendant que les tout premiers maîtres ne soient disponibles en 1964 comme le prévoyait le calendrier de formation, le gouvernement congolais a dû recruter, grâce à l'Unesco, des maîtres étrangers issus de vingt-neuf nationalités différentes (ibid.). Suite à un accord d'assistance technique qu'elle avait conclu avec le gouvernement belge, « un certain nombre de maîtres belges qui étaient au Congo avant l'indépendance sont restés à leurs postes » (Unesco 1964 : 12). Le redressement du système éducatif par l'Unesco consistait d'abord à doter le pays d'un nombre élevé d'enseignants pour former le plus d'élèves possible.

Les résultats en ont été impressionnants. Les effectifs totaux sont passés de 28.900 en 1959-60 à 54.000 en 1961-62, à 73.000 en 1962-63 et à 90.000 environ en 1963-64. En même temps, on a recruté un certain nombre d'inspecteurs de l'enseignement secondaire afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de former des inspecteurs congolais (Unesco 1964 : 14).

Ces résultats n'ont pas laissé indifférentes les autorités politiques congolaises qui avaient reconnu que n'eût été l'intervention de l'Unesco il n'existerait pas d'enseignement secondaire au Congo (ibid.). Au cours de la première décennie après l'indépendance, l'Unesco a aussi aidé le gouvernement congolais à mettre en place le programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes (Unesco 1969). Elle a formellement officialisé sa coopération avec le gouvernement congolais le 23 août 1985 (Unesco 2011a : 25). Son influence en matière d'éducation porte sur des aspects aussi nombreux que variés. Ces dernières années, l'Unesco participe à la reconstruction du système éducatif congolais à travers divers projets. Depuis 2008, elle intervient dans le renforcement de la coordination et de la planification pour l'EPT ; l'appui à la réforme et à la modernisation du système éducatif congolais ; le renforcement des capacités institutionnelles ; l'appui à l'amélioration de la qualité de l'éducation et l'appui aux thèmes transversaux, notamment le VIH/Sida et le genre (Unesco 2011a : 26).

À propos de l'EPT, l'Unesco a soutenu le gouvernement aussi bien sur le plan technique que financier en vue d'élaborer et de produire « des termes de référence de la stratégie sectorielle de l'éducation » (Unesco 2011a : 27). En 2004, dans le cadre du Programme d'appui au secteur éducatif (PASE), l'expertise de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'Unesco a été mise à contribution pour le renforcement des capacités avec trois réalisations (Sylla 2009 : 8) :

- (i) *Appui technique et formation des membres de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel responsables du traitement des données et de la production des statistiques ;*
- (ii) *Formation des planificateurs sur les indicateurs de gestion et de pilotage de l'éducation ;*
- (iii) *Formation du personnel du Service de contrôle et de paie des enseignants (SECOPE) sur les questions majeures et les tendances lourdes en matière de politique de gestion des enseignants*

Le PASE a aussi permis de renforcer les capacités des inspecteurs et des gestionnaires de l'administration scolaire (Unesco 2011a : 27). L'amélioration de la qualité de l'enseignement a été réalisée à travers la reconstruction et l'équipement des écoles, la production et la distribution du matériel didactique (Unesco 2011b : 6). Quant aux programmes transversaux, l'Unesco a notamment aidé le gouvernement congolais à intégrer dans les programmes du secondaire la prévention au VIH/Sida (Unesco 2011b : 13). La réinsertion sociale et économique des jeunes déscolarisés, enfants de la rue, ex-combattants, enfants handicapés ; l'éducation des femmes et des jeunes filles ; l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, programmes et développement des ressources humaines dans l'enseignement supérieur ; l'appui au Pacte de modernisation de l'enseignement Supérieur, etc. (Unesco 2011b) sont autant d'activités pour lesquelles l'expertise de l'Unesco a été sollicitée. Dès lors que ce n'est pas le gouvernement qui élabore les programmes en matière d'éducation, l'influence des organisations internationales telles l'Unesco, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international est, comme nous le verrons, énorme.

La Banque mondiale et le Fonds monétaire international

La Banque mondiale et le Fonds monétaire international agissent ensemble et se complètent dans leurs actions. Beaucoup de programmes, d'outils ou de concepts sont élaborés de manière concertée, comme c'est le cas du programme d'ajustement structurel ou du document de stratégie et de réduction de la pauvreté lancé en 1999 (FMI 2012). Les deux se distinguent dans leurs actions. La Banque mondiale s'occupe du volet développement économique et social en accordant des prêts et des crédits à moyen et à long terme selon le niveau des revenus des pays, elle apporte aux gouvernements assistance technique et conseils. Pour sa part, le FMI se consacre aux questions macroéconomiques à court terme afférentes aux politiques fiscales, monétaires et de change. Il octroie également des prêts à court terme (FMI 2004 : 5).

C'est en 1971 que le tout premier projet a été réalisé par la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation en République démocratique du Congo en vertu du crédit 272-ZR. Ce projet de 6,5 millions de dollars US avait deux objectifs : « réduire le nombre d'enseignants et de cadres sous-qualifiés de l'enseignement primaire et d'améliorer les programmes et les conditions d'enseignement d'établissements sélectionnés de l'enseignement technique » (Banque mondiale 1992 : 2). Cinq ans après, la Banque mondiale a encore apporté son appui dans le cadre du crédit 624-ZR avec un montant de 21 millions de dollars US en vue d'« accroître la capacité de formation d'instituteurs ruraux et de techniciens agricoles » (ibid.). De cette première intervention de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation, on peut retenir que ses objectifs se résument à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il en est de même aujourd'hui encore. À travers ses différents rapports, y compris les documents qui sont élaborés par le gouvernement congolais sous son impulsion, les actions de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation poursuivent l'objectif d'améliorer la qualité à tous les niveaux (Banque mondiale 1989 ; Banque mondiale 2005 : 139 ; Ministère du Plan 2011 : 32).

Plus récemment, les axes prioritaires dans lesquels la Banque mondiale a dû apporter son concours financier et technique en vue d'améliorer la qualité du système éducatif congolais sont : la distribution des manuels et des fournitures scolaires aux niveaux primaire et secondaire ; la réhabilitation des infrastructures scolaires ; le renforcement des capacités institutionnelles ; les réformes des curricula.

L'insuffisance de l'offre d'enseignement de qualité est une des nombreuses contraintes du système éducatif congolais (Ministère du Plan 2011 :76). La baisse de la qualité est aussi manifeste par la rareté ou le déficit de matériels scolaires.

La majorité des élèves congolais dans le primaire n'ont pas de manuels. Quand ils sont disponibles, ce qui n'est souvent pas le cas dans beaucoup d'endroits, les manuels sont chers. Dans le secondaire, les élèves achètent les photocopies de notes de cours que les enseignants confectionnent. Dans les écoles catholiques primaires et secondaires les mieux dotées, les élèves peuvent aussi louer des manuels (Banque mondiale 2005 : 86).

Pour combler tant soit peu ce déficit, la Banque mondiale procède à la distribution de manuels et de fournitures scolaires. En 2010, grâce au Projet d'appui au redressement du secteur de l'Éducation (PARSE) « plus de 14 millions des manuels scolaires ont été livrés aux 30 provinces éducationnelles que compte la RDC pour favoriser l'égalité des chances à tous les enfants en âge scolaire » (Banque mondiale 2010). Avec l'aide d'autres partenaires techniques et financiers, des kits scolaires ont été fournis aux enseignants et aux élèves, y compris des guides pédagogiques aux maîtres en complément aux manuels de lecture et de mathématique par le gouvernement dans le cadre du Projet d'action sociale d'urgence financé par la Banque mondiale et qui appuie le Fonds social de la République (FMI 2010 : 38).

Concernant les infrastructures et les capacités institutionnelles, avec les 150 millions de dollars US qui ont été mobilisés par la Banque mondiale pour la période 2008-2013 (Banque mondiale 2010), plusieurs projets ont été montés pour réhabiliter les infrastructures scolaires et renforcer les capacités institutionnelles. Pour le volet infrastructure, grâce au Projet multisectoriel d'urgence et de réhabilitation des infrastructures sociales financé par la Banque, 140 écoles ont été réhabilitées (FMI 2010 : 38). Quant au renforcement des capacités institutionnelles, c'est au travers du projet d'appui du secteur de l'éducation que des mesures en vue d'atteindre cet objectif ont été prises. Le projet s'est assigné les objectifs spécifiques (PASE 2011 : 3) ci-après : l'appui à l'élaboration des réformes sectorielles et le renforcement des capacités institutionnelles de planification et de gestion du secteur éducatif.

Pour rendre le premier objectif opérationnel, cinq études thématiques ont été menées en vue de l'élaboration des politiques et des stratégies sous-sectorielles pour trois ministères concernés : le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, le ministère

des Affaires sociales et le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (PASE 2011 : 9).

Les cinq études thématiques sont les suivantes :

- (i) l'adéquation de l'enseignement technique, professionnel aux besoins du marché ;
- (ii) le développement de l'enseignement privé et sa contribution à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous et des Objectifs du développement pour le millénaire ;
- (iii) la faisabilité de la mise en place des nouvelles structures du pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire) ;
- (iv) la problématique des enfants et jeunes (filles et garçons) en situation difficile et leur réinsertion scolaire et professionnelle ;
- (v) l'utilisation des technologies modernes de l'information et de la communication pour le renforcement de la formation et du personnel d'encadrement pédagogique dans le contexte de la décentralisation (PASE 2011 : 5).

Ces études ont permis aux deux ministères de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et de l'Enseignement supérieur et universitaire d'adapter leurs programmes. C'est un impératif de la Banque mondiale qui incite les États à proposer des réformes touchant à l'organisation et aux contenus de l'enseignement. Mais des acteurs du système éducatif congolais estiment que ces programmes manquent d'originalité.

Quant au deuxième objectif spécifique, il a permis de résoudre le problème de la carence des statistiques à travers le système d'information pour la gestion de l'éducation. Le projet a renforcé les capacités institutionnelles des planificateurs pour la production des annuaires statistiques et amélioré les capacités de gestion pour le contrôle pédagogique et du système de paie aux agents administratifs du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

L'Organisation de Coopération et de Développement économiques

On peut sans doute s'interroger sur l'intérêt d'analyser l'Organisation de Coopération et de Développement économiques, une instance qui n'a aucune influence directe avec la République démocratique du Congo en matière d'éducation. Quelques raisons justifient cet

intérêt. La première est liée à ce qu'avance Charlot (2008 : 9) c'est-à-dire qu'« elle [OCDE] a construit et diffusé, depuis plus de vingt ans, une idéologie qui est devenue dominante chez les politiques, et où les mots clefs sont "qualité", "efficacité", "évaluation" ». Elle est l'institution qui a introduit la qualité dans l'éducation dans les années 1980. Or, cette qualité va entrer en République démocratique du Congo notamment par le biais du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur auquel elle a adhéré en 2009 (Pidika 2012 : 277) et le passage des universités congolaises au LMD (Kapagama 2009). Une autre raison est que depuis 2001, l'Organisation de Coopération et de Développement économiques a mis en place un dispositif appelé PISA pour mesurer les performances des élèves en fin de scolarité obligatoire dans certaines disciplines. Quoi qu'il en soit, ce dispositif va sans doute s'imposer en République démocratique du Congo dans les années à venir comme c'est le cas aujourd'hui avec le LMD. D'une manière ou d'une autre, l'Organisation de Coopération et de Développement économiques a une influence indirecte sur l'Afrique par le truchement de ses pays membres qui sont des bailleurs de fonds de ce continent.

Dans quel sens l'Organisation de Coopération et de Développement économiques oriente-t-elle sa politique envers ses membres ? Dans son article : *L'OCDE, instrument efficace de l'offensive libérale mondiale*, Maurel (2011 : 204) tente de répondre à cette question. Elle note ce qui suit à propos de l'influence de cette organisation internationale :

Aujourd'hui, de plus en plus, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) se présente comme l'agence internationale de référence. Elle publie chaque année 300 à 500 rapports qui sont présentés par la presse comme faisant autorité, et instaure dans tous les domaines (économie, administration, agriculture, industrie, environnement, culture, éducation) des normes qui sont souvent reprises par les gouvernements.

Les préconisations de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques touchent plusieurs secteurs. Elle émet des avis et fait des recommandations auprès des pays membres dans tous ces domaines. Dans le domaine de l'éducation, elle incite les États membres à libéraliser leur système d'éducation. Elle fait de la qualité de l'éducation sa priorité. L'un des dispositifs que l'Organisation de Coopération et de Développement économiques a mis en place pour mesurer la performance des élèves est le PISA.

Vers un PISA à vocation mondiale au niveau supérieur ?

Le PISA, acronyme de *Programme international pour le suivi des acquis*, est une enquête comparative qui a été lancée en 2000 par les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques pour tester le savoir et le savoir-faire des élèves en fin de scolarité obligatoire nécessaires pour participer à la vie quotidienne (OCDE 2005 : 5). L'évaluation porte sur les compétences en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution des problèmes (OCDE 2003 : 12). Au-delà de cet objectif spécifique, cette enquête vise à connaître ce qui amène les élèves à apprendre, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et aussi les stratégies d'apprentissage qu'ils développent (OCDE 2005 : 5). Commencé en 2000, le PISA a un cycle de trois ans. Un classement est établi par pays à partir des résultats obtenus par ces élèves âgés de 15 ans qui sont concernés par l'enquête. Ces résultats donnent dans les moindres détails les performances des élèves pour chaque pays concerné. Ils sont exploités par les décideurs politiques et, ces résultats constituent ni plus ni moins un cadre de référence de « pilotage du système éducatif » (De Ketele & Gérard 2007) à l'échelle nationale dans chaque pays.

L'idée de mesurer les performances des étudiants a été lancée à Athènes en 2006 lorsque les ministres de l'Enseignement supérieur des pays membres ont sollicité l'Organisation de Coopération et de Développement économiques pour qu'elle étudie les possibilités de mettre en place des indicateurs similaires à ceux de PISA pour l'enseignement supérieur. Plusieurs études ont été menées en vue de sa faisabilité. Le PISA du supérieur portera la dénomination de "AHELO" qui est l'acronyme d'*Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (OCDE 2012).

AHELO se concentrera sur les disciplines qui sont le plus semblables indépendamment du contexte culturel. L'étude de faisabilité examinera l'économie et l'ingénierie. Si l'étude de faisabilité est un succès d'autres disciplines pourraient être considérées.

Les résultats des études de faisabilité de l'AHELO ont été présentés à Paris au mois de mars 2013 au cours d'une conférence organisée sous le thème : *Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Lessons Learnt from the AHELO Feasibility Study and Next Steps* (OCDE 2013).

L'AHELO, dispositif du contrôle de processus de production du savoir, va permettre à vérifier les apprentissages que les étudiants font au cours de leurs études. La culture de

contrôle des résultats que l'AHELO entend instaurer aidera à avoir une multitude infinie des producteurs des connaissances puisqu'on estime que les résultats qui sont normalisés peuvent atteints de multiple manière, qu'importe l'opérateur pourvu qu'il y ait l'efficacité. La privatisation de l'enseignement va de pair avec les organisations internationales qui promeuvent la culture du contrôle des résultats qui auront aussi une incidence sur le Congo. De ce point de vue, l'AHELO va sans doute avoir une influence homogénéisation.

Définition de l'enseignement privé

Il n'y a pas unanimité parmi les auteurs sur les critères à prendre en compte pour définir l'enseignement privé. Pour Eurydice (2000), cité par Rugengande (2010 : 11), « l'enseignement privé au sens strict est entièrement financé par des personnes ou des organisations non gouvernementales ». Pour Kitaev sur qui s'appuie Rugengande (2010 : 11), « le financement différencie de moins en moins le public du privé ». En RDC, il était reconnu que c'est dans le privé que le coût des études était élevé au moment où les établissements publics étaient totalement financés par l'État. Aujourd'hui, les deux systèmes sont financés par les familles. Il est difficile de ce point de vue de distinguer le public du privé.

On peut également distinguer l'enseignement privé de l'enseignement public à partir du critère de la propriété. Selon Vinokur, cité par Rugengande (2010 : 12),

est public l'établissement producteur des services d'enseignement dont le propriétaire est une personne morale de droit public, l'État ou un de ses démembrements [...]. Est privé l'établissement dont le propriétaire est une personne physique ou morale (association confessionnelle, communauté, entreprise, fondation, etc) de droit privé.

D'Aiglepierre (2013 : 21) suggère aussi que l'enseignement privé soit défini en l'opposant au secteur éducatif public d'autant plus qu'il n'est pas facile de donner sa définition de manière stricte. Aussi estime-t-il que « la frontière entre enseignement public et privé varie selon les législations nationales et les époques » (ibid.).

L'enseignement supérieur et universitaire privé en Afrique hors RDC

L'enseignement supérieur et universitaire privé est en nette progression un peu partout à travers le monde. En Asie, on signale une très forte tendance à la privatisation et une

importante implication du secteur privé dans l'enseignement supérieur et universitaire (Lututala 2002 : 8).

En Amérique latine, les opérateurs privés et publics cohabitent dans l'enseignement supérieur et universitaire de manière longue et relativement stable. En Amérique du nord, le système d'enseignement supérieur et universitaire privé est très important. En Europe, la place des opérateurs privés est très ancienne. Quant à l'Afrique, la privatisation de l'enseignement supérieur et universitaire s'est faite tardivement mais connaît une grande expansion (Albatch 1999 ; Lututala 2002 ; Ng'ethe & coll. 2007 ; Ngwe & coll. 2008 ; Nwuke 2008 ; Tamba 2005 ; Teferra & Albatch 2004, Thaver 2008 ; Zamblé & coll. 2011).

En effet, dans tous les pays africains où l'enseignement supérieur et universitaire privé existe, les études révèlent qu'il présente quasiment les caractéristiques communes :

(i) L'enseignement supérieur et universitaire privé émerge partout en Afrique à partir de la fin des années '80 pour répondre d'abord à une exigence de réforme des systèmes éducatifs qui résulte de la conjonction de facteurs internationaux et nationaux. Les établissements publics se sont révélés incapables d'inscrire tous les demandeurs. D'autres préoccupations sont spécifiquement liées à chaque pays. C'est le cas de la pression des groupes politiques au Cameroun (Ngwe & coll. 2008 : 96) ou encore la nécessité en Éthiopie de corriger les déséquilibres géographiques et structurels (Nwuke 2008 : 72).

(ii) La majorité des établissements privés sont localisés dans la capitale et dans les villes. La raison est simple : c'est là qu'on peut trouver les meilleures infrastructures et les étudiants qui peuvent facilement s'acquitter des frais de scolarité.

(iii) Malgré que le privé soit quantitativement plus développé que le public, celui-ci continue à inscrire plus d'étudiants que ne le fait le privé.

It also should be noted that even though the number of private institutions on the continent has increased dramatically and appears higher in absolute numbers than the number of public institutions, student enrollment in public institutions outnumbers enrollment in private institutions in nearly all countries. For instance, while the enrollment in the six public universities in Madagascar was not more than 9,000, the total enrollment of the sixteen private institutions was less than 2,000, and none of the private institutions had more than 500 students. Kenya is one of the few countries in

Africa that has a well-developed private university system, yet only 20 percent of the 50,000 enrolled students attend the thirteen private universities. In Uganda, the total student population of the ten private institutions amounts to 3,600, while the two public universities enroll 23,000 students (Teferra & Albatch 2004 : 33).

Même si ces auteurs ne donnent pas les raisons qui poussent ces étudiants à s'inscrire massivement dans les institutions publiques d'enseignement supérieur, on peut supposer que le secteur privé n'offre pas encore suffisamment des garanties de qualité. Une autre raison est que les coûts d'accès sont différents.

(iv) Faible différenciation dans les programmes d'enseignement. Le constat est qu'on ne retrouve pas réellement des différences dans les programmes des cours. Les filières du privé sont très semblables à celles organisées dans le public. Selon Ngwe & coll. (2008 : 96),

les universités privées ont tendance à offrir des programmes limités et semblables, contribuant de ce fait à une faible différenciation. En particulier, elles ont tendance à ne pas offrir les programmes à vocation scientifique parce qu'ils sont onéreux à mettre en œuvre et parce que la demande des étudiants dans ces domaines est parfois assez faible. Dans certains pays - y compris la Tanzanie, le Kenya et l'Ouganda en Afrique de l'Est - les universités privées commencent à offrir des programmes à vocation scientifique. Mais là encore, les programmes offerts sont assez semblables à ceux dispensés dans les universités publiques. Ainsi donc, bien que les universités publiques aient amélioré l'accès, on ignore le degré de leur contribution à la différenciation systémique des programmes [...] elles se concentrent sur des programmes moins coûteux de lettres et sciences humaines, de sciences sociales, de commerce et de TIC.

(v) Manque de collaboration entre les institutions privées

Dans un environnement concurrentiel, les institutions privées ont généralement tendance à se méfier l'une de l'autre, à se replier sur elles-mêmes. Les rares occasions où elles cherchent à fédérer leurs actions, c'est lorsqu'elles réagissent aux dispositions réglementaires du gouvernement qui contrarient leurs intérêts. Elles ne s'engagent pas dans des discussions collectives, mais elles ne semblent pas non plus valoriser l'idée d'engager un dialogue formel avec les universités publiques pour identifier un terrain d'entente en vue d'une possible collaboration (Ng'ethe & coll. 2007 : 23).

Les caractéristiques communes n'occultent pas le fait que chaque pays a ses particularités et ses procédures spécifiques.

Présentation de l'univers des universités privées chinoises

Quelques considérations liminaires sur l'avènement de l'enseignement supérieur et universitaire privé

Rappelons qu'après l'unazaisation de l'enseignement supérieur et universitaire, l'institutionnalisation de l'enseignement supérieur et universitaire privé a été officiellement opérée par la décision d'État n°76/CC/89 du comité central du MPR, la plus haute instance politique de l'époque, qui a mis fin au monopole de l'État sur l'organisation de l'enseignement supérieur et universitaire, ce qui a donné la possibilité aux autres acteurs sociaux de créer des établissements privés. En son troisième point, cette décision stipule :

La présente Décision d'État modifie les dispositions reprises sous B point 3 de la Décision d'État n°44/CC/86 du 11 avril 1986 en ce qu'elle accordait à l'État le monopole de la création des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. En conséquence, les particuliers, personnes physiques ou morales, qui remplissent les conditions fixées par la Loi-cadre de l'Enseignement national, peuvent, après agrément préalable accordé par Ordonnance du Président du Mouvement Populaire de la Révolution, Président de la République, créer des établissements d'Enseignement supérieur et universitaire (Décision d'État 1989 : 37).

Les membres du comité central qui ont pris l'initiative de reconnaître officiellement l'enseignement supérieur privé sont de ce point de vue des entrepreneurs moraux au sens de Becker (1985 : [1963]). Ce dernier l'énonce en ces termes « les normes sont le produit de l'initiative de certains individus, et nous pouvons considérer ceux qui prennent de telles initiatives comme des entrepreneurs de morale ».

Cette décision a été prise alors que certains établissements privés fonctionnaient déjà, la plupart si pas quasiment tous sans autorisation du ministère (Pidika 2012 : 266). À propos des établissements illégaux, un expert de la commission permanente des études, un organe consultatif du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire ayant entre autres attributions d'émettre des avis et de formuler des propositions concrètes sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre livre son analyse.

« La première personne physique à créer un établissement privé après l'indépendance est Monsieur Delatorc, de nationalité espagnole, qui a fondé l'Institut supérieur des statistiques en 1965. Quelques années après, c'est Monsieur Mandal Mandar qui a créé l'Institut d'études politiques, qui deviendra le centre interdisciplinaire pour le développement et l'éducation permanente (CIDEP) actuel à la réforme de 1981 [...] Par ailleurs, en 1970, quelques Congolais vont s'intéresser à cet enseignement supérieur et universitaire. Ainsi, certains vont créer les établissements privés tels l'Institut national d'informatique, Business Institute of Management, puis en 1975, c'est l'Institut supérieur d'informatique, programmation et analyse (ISIPA) qui sera créé pendant qu'au même moment à la Présidence de la République, les services présidentiels d'informatique seront également mis en place pour former les informaticiens. Les établissements privés pendant cette période s'orientaient essentiellement vers l'informatique et les techniques. Au début des années 1982, il y avait beaucoup d'instituts supérieurs créés et qui fonctionnaient dans la clandestinité, du moins dans la ville de Kinshasa, c'est-à-dire sans s'être au départ fait enregistrer [...]. En 1984, il y avait 136 établissements. La liste de ces établissements a été présentée à la commission permanente des études lors de sa 14^{ème} réunion. La question qui s'était posée à ce moment-là était de savoir si le ministère pouvait s'occuper de la question des établissements privés. Se référant à l'article 20 de la Constitution de 1983 du MPR qui stipulait qu'au Zaïre, il y avait deux catégories d'établissements, les établissements publics et les établissements privés agréés par le MPR, le ministère s'estimait en droit d'y avoir un droit de regard. Parce qu'il n'y avait pas des lois, nous avons pensé qu'il fallait élaborer une loi-cadre de l'enseignement national. Cette loi aurait dû permettre à l'État de s'y atteler parce que le secteur n'était pas réglementé. La loi-cadre votée en 1986 avait continué à garder le monopole de l'État. Ce qui compliqua davantage les privés à faire fonctionner leurs établissements. Un échange s'en est suivi entre la commission permanente des études et le comité central du MPR. Deux propositions seront respectivement faites à l'attention de ce comité par la commission permanente des études. La première concernait la reconnaissance des diplômes et la deuxième consistait en la mise en place d'un jury central pour les finalistes du privé. Les deux propositions seront catégoriquement réfutées par le comité central jusqu'au 29 avril 1989 pendant qu'il prendra la décision de libéraliser le secteur. » (Un expert de la commission permanente des études)

Cet expert de la commission permanente des études du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire a pu confirmer qu'effectivement, avant 1989, des établissements privés fonctionnaient déjà dans la ville de Kinshasa et que les autorités ne l'expliquaient pas. « L'État qui ne voulait pas lâcher ce secteur s'est vu mettre à genoux et a imploré pitié en ouvrant la porte qu'il avait verrouillée » (Un professeur à l'université de Kinshasa-ancien conseiller du ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire). Cette ouverture non contrôlée a contribué à la flambée d'établissements comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau n°2. Les établissements d'enseignement supérieur congolais en 2010

Provinces	Publics	Privés	Total
Bas Congo	39	52	91
Bandundu	69	96	165
Equateur	38	58	96
Kasaï oriental	44	43	87
Kinshasa	96	96	192
Katanga	96	172	268
Kasaï occidental	57	23	80
Maniema	24	22	46
Nord Kivu	59	157	216
Province Orientale	45	48	93
Sud Kivu	45	77	122
Total	612	844	1456

Source : *Rapport du ministère repris de Pidika*, 2012 : 268

Le chiffre de 1456 institutions d'enseignement supérieur présenté dans ce tableau ne correspond pas nécessairement à la réalité. Il ne prend pas en compte les institutions non contrôlés qui sont nombreuses. Comme le faisait déjà remarquer Charlier (2009 : 289), « elles sont plus difficiles à dénombrer ». C'est le même constat que Yoka a fait en 1991. « Autant que les partis politiques, les associations apparentées ou même les sectes religieuses, on ne compte plus aujourd'hui le nombre d'instituts supérieurs ou d'universités privées qui naissent de jour en jour » (1991 : 15). Selon un expert de la commission permanente des études,

« si les établissements créés avant 1989 l'étaient par des commerçants, des responsables de certains services administratifs de l'État puis certains professeurs [d'université], en revanche, à partir de 2000, le phénomène a réveillé les hommes

politiques (députés, sénateurs, ministres) qui le considèrent comme source de profit politique. »

Dénominations et acronymes des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire

Avant d'analyser les dénominations et les acronymes des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire, notons que trois ministères s'occupent de l'enseignement au Congo. L'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP) est géré par le ministère du même nom ; l'enseignement supérieur et universitaire par le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire qui a plusieurs directions et structures spécialisées, l'enseignement supérieur privé relève de la direction de l'enseignement supérieur privé et le ministère des Affaires sociales qui a la charge de l'éducation non-formelle. À ces trois ministères s'ajoutent quatre autres ministères à savoir : le ministère de la Recherche scientifique ; le ministère de la Jeunesse et des Sports ; le ministère du Travail et de l'Emploi et le ministère de la Santé publique (Unesco 2011a : 6 et 7).

Certaines dénominations portent à confusion. Chaque promoteur a le droit de dénommer son établissement comme il l'entend, mais nombreux sont ceux qui ne font pas preuve d'originalité et il devient parfois difficile de les différencier. Par exemple, l'université cardinal Malula existe, à côté de l'université chrétienne cardinal Malula avec des acronymes UCM et UCCM. La première a, par le passé, déjà porté l'affaire en justice pour que la deuxième procède au changement de dénomination. La justice a demandé aux deux universités de résoudre le problème à l'amiable mais elles n'y sont pas parvenues jusqu'à ce jour. De même, trois instituts portent les acronymes ISTM, ISETM et ISETAM. Les deux premiers relèvent du domaine médical et sont respectivement dénommés Institut supérieur des techniques médicales (établissement public) et Institut supérieur d'enseignement technique médical (établissement privé) et Institut supérieur d'enseignement technique, arts et métiers (établissement privé). D'autres acronymes portent à confusion : l'ISTEMI et l'ISTHEMI, respectivement Institut supérieur de Théologie évangélique de la Mission et Institut supérieur de Théologie de la Mission. Toutes ces confusions auraient pu être évitées si un contrôle rigoureux avait été effectué au moment où les promoteurs ont présenté leurs dossiers. Certaines institutions portent le nom de leur promoteur (ex : université William Kiala (UWK), université Révérend Kim (URKim) et d'autres sont dédiées à un personnage ayant marqué l'histoire d'une communauté ecclésiale (ex : université Simon Kimbangu (USK) pour l'Église

de Jésus-Christ sur la terre par le prophète Simon Kimbangu ou université William Booth (UWB) pour l'Armée du Salut). Enfin, une dernière catégorie regroupe les institutions portant des dénominations dont le sens est difficile à comprendre à l'instar de l'université américaine de création des richesses (UACR) ou de l'École nationale des Riches. Comment créent-ils des richesses ? Forment-ils des riches ou sont-ce des riches qui sont appelés à y suivre les enseignements ? Figurent aussi dans ce lot, ceux qui s'identifient par les mots « international » ou « panafricain » alors qu'ils n'ont ni la vocation internationale ni le caractère panafricain. C'est l'exemple de l'université chrétienne internationale (UCI) ou l'université panafricaine de Kinshasa (UPKIN). Il en est de même de ceux qui cherchent à s'attirer une certaine aura en se référant à l'église alors que l'établissement n'est que privé et n'a rien avoir ni de près ou ni de loin avec elle. L'université catholique Don Peti Peti (UNICAP), l'université catholique cardinal Malula (UCCM), l'université catholique du cepromad en sont des illustrations.

Que cachent toutes ces dénominations ambiguës et parfois incompréhensibles ? Un professeur d'université livre son avis.

« Ces confusions ne sont pas nées du hasard, mais sont produites intentionnellement par les promoteurs d'enseignement supérieur privé. La dimension opportuniste et commerciale l'emporte sur toute autre considération. Ces promoteurs sont des véritables calculateurs et manipulateurs rompus au « marketing entrepreneurial ». Leur connaissance du « contexte entrepreneurial » congolais les incite à recourir à des stratégies incompréhensibles sous d'autres cieux. D'un côté, on s'accroche à des personnages ou à des célébrités (Lumumba, Malula, Kimbangu) qui peuvent faire recette. Accorder le nom d'une célébrité à l'université n'est pas un acte d'amour ou de reconnaissance. L'objectif est d'attirer une opinion dont on profite de la naïveté. On se réfère à la dénomination d'un établissement public qui a déjà fait ses preuves en ajoutant un adjectif ou un qualificatif. En semant délibérément une telle confusion dans les esprits, le but est de se partager la « clientèle ». Les promoteurs savent qu'une nouvelle dénomination peut être synonyme d'inquiétude. Ce n'est donc pas une question de créativité ou d'imagination. Tout est fait pour que des résultats soient obtenus à court terme. C'est ce qui amène les promoteurs à se copier. » (Un professeur à l'université de Kinshasa)

Le même phénomène est aussi observé dans les sphères politique, musicale. Il y a plusieurs partis politiques qui se réclament « lumumbistes », tout comme des orchestres de la musique congolaise moderne, après dislocation, se partagent les mêmes dénominations.

THÉORISATION ET EXPLOITATION DES OPPORTUNITÉS PAR LES PROMOTEURS

Le processus entrepreneurial, peu importe le domaine d'activités, suppose l'existence préalable d'opportunités à exploiter. Celles que les promoteurs ont exploitées se rapportent à la double défaillance de l'État et de l'université congolaise que nous avons analysée dans le premier chapitre.

À propos du dysfonctionnement de l'université congolaise, c'est à travers l'université de Kinshasa, « sommet du triangle du savoir universitaire congolais » (Kizobo 2009 : 290) que la « théorisation » a été opérée par les promoteurs. La « théorisation » (Hwang & Powell 2005 ; Mylonadis 2006) est une étape du processus entrepreneurial au cours de laquelle l'entrepreneur justifie d'abord le changement institutionnel qu'il veut apporter en relevant les failles et les logiques institutionnelles anciennes du système puis légitime les nouvelles logiques institutionnelles par une argumentation persuasive.

Les éléments qui se rapportent au dysfonctionnement de l'université que les promoteurs ont exploités comme des opportunités entrepreneuriales sont : les fermetures de l'université, les grèves des enseignants, l'élasticité et le chevauchement des années académiques, l'incapacité de l'université à faire face à la demande. Les opportunités ouvertes par la défaillance de l'État se manifestent par le laxisme, le manque de rigueur dans le contrôle des agents de la direction de l'enseignement supérieur privé du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire.

Nous allons à présent analyser ces différentes opportunités.

Dysfonctionnement de l'université de Kinshasa et justification de l'entrepreneuriat éducatif

Pour nombre d'analystes, le dysfonctionnement de l'université de Kinshasa a une incidence sur l'ensemble du système. Nous verrons à partir de là comment l'entrepreneuriat a été justifié.

La fermeture de l'université de Kinshasa en mai 1990

Pour rappel, les fermetures que l'université de Kinshasa a subies depuis sa fondation étaient consécutives aux manifestations des étudiants réclamant de meilleures conditions d'études (octroi ou augmentation de la bourse, logement décent, réduction ou gratuité des frais académiques, etc.). Ainsi, les rapports entre le pouvoir politique et l'université de Kinshasa ont toujours été tendus. L'un des objectifs de l'université nationale du Zaïre fut de contenir les contestations des étudiants.

Après les turbulences qui ont prévalu sur les campus des établissements d'enseignement supérieur en République Démocratique du Congo, singulièrement à l'université Lovanium de Kinshasa, le 4 juin 1969, puis à la même date en 1971, le pouvoir en place a instauré et renforcé progressivement sa présence dans les cités universitaires à travers la Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution (JMPR), c'est-à-dire la branche du MPR (le Parti Unique) destinée à gérer la jeunesse. La JMPR devenait ainsi la seule voie d'expression et de revendication des étudiants à travers le pays, et nul ne pouvait la contourner [...]. La discipline et la sécurité étaient assurées, toujours au sein de cette structure de la JMPR, par un Commandant du CADER (Corps des Activités pour la Défense de la Révolution) et son Adjoint, collaborateurs très proches du Dirigeant de la JMPR (Koyagialo 2012 : 23).

Ainsi par exemple, pendant toute la période de l'unazaïsation de l'enseignement supérieur (1971-1981), une relative accalmie a été observée dans les milieux universitaires. Il n'y avait pas d'incidents majeurs dus aux contestations estudiantines. Cependant, l'annonce de la démocratisation de la vie politique le 24 avril 1990 par Mobutu avait fait entrer le pays dans

une nouvelle ère et a marqué un tournant décisif dans les rapports entre le pouvoir en place et les étudiants. Longtemps muselés par un pouvoir liberticide, les étudiants ont trouvé dans cette ouverture démocratique une occasion de ne plus rester attentistes ou spectateurs des problèmes de la nation. L'activisme politique retrouvé des étudiants a abouti à la fermeture de l'université. Cependant, il est difficile de comprendre cette fermeture si nous nous arrêtons à ce raccourci. Aussi allons-nous essayer d'analyser les faits en les replaçant dans leur contexte historique. L'objectif recherché n'est pas d'étudier toutes les vicissitudes qui ont accompagné la transition politique sous Mobutu entre 1990 et 1997. Nous cherchons à comprendre les effets que le discours de Mobutu a produits singulièrement dans les milieux universitaires.

À la fin des années 1980, beaucoup de mutations s'opèrent sur la scène politique internationale et ont infléchi le cours de l'histoire politique de beaucoup de pays de l'Afrique subsaharienne. Mobutu a compris qu'il fallait très vite s'accommoder de cette nouvelle donne et reconsidérer sa politique, dont le rejet par les Zaïrois devenait manifeste. Parmi ces mutations, nous pouvons citer la chute du mur de Berlin, le changement intervenu dans l'ex-URSS de Gorbatchev avec ses réformes « [...] *glasnost*, *perestroïka*, *democratisatzia* (transparence, restructuration, démocratisation » (Commeau-Rufin 1987 : 597). Pour Kin Kiey Mulumba, dernier ministre de l'Information de Mobutu, « la guerre froide était terminée. Mobutu était l'homme de la guerre froide. Il fallait plus que jamais changer les méthodes de gouvernance » (Michel 1999). Un autre fait historique qui a eu un impact direct sur Mobutu est l'assassinat du couple présidentiel roumain Nicolas et Elena Ceausescu en décembre 1989 (Braeckman 1992 : 339). La retransmission des images de cet assassinat sur l'Office zaïrois de radiodiffusion et de télévision (OZRT), l'unique organe audiovisuel officiel du pays, irrita Mobutu.

Dans l'affaire Ceausescu, quand il a été tué. Nous avons eu les images. J'ai fait passer ces images. Mon Dieu ! Il [Mobutu] m'a téléphoné. Comment tu peux faire cela ? [...] Il était tellement en colère et puis il a raccroché [...] je pense plutôt qu'il avait pensé à lui-même. Il a amené le peuple zaïrois comme Ceausescu a amené le peuple roumain. Il a craint que le peuple congolais puisse l'assassiner de la même manière (Sakombi dans Michel 1999).

S'il fulminait ainsi, c'est que Mobutu avait sans doute compris qu'il risquait de partager le sort réservé au couple présidentiel roumain, vu les similitudes des méthodes de pouvoir utilisées par les deux chefs d'État.

Mobutu le publiciste comprend alors que le monde bascule. Il l'avait déjà pressenti lorsque ses partenaires habituels, la France et les États-Unis, avaient refusé de l'appuyer au cours de sa longue querelle avec la Belgique ; lorsque, au cours de son dernier voyage à Washington, le directeur de la Banque mondiale l'avait sèchement remis à sa place, malgré le succès de sa médiation angolaise. Plus près de lui, les soldats cubains, cet épouvantail tant de fois invoqué, évacuent l'Angola, la Namibie est indépendante, l'Afrique du Sud de Frederik De Klerk sort de son isolement. À l'Est, le temps du parti unique touche à sa fin ; de Prague à Berlin, les statues sont déboulonnées et l'Afrique, plus déshéritée que jamais, émerge non seulement d'une guerre abolie, mais quitte le champ de l'Histoire. Mobutu et ses conseillers décident alors de précéder le changement pour mieux le contrôler, de se tourner vers le peuple pour solliciter une nouvelle légitimité (Braeckman 1992 : 339-340).

Le 14 janvier 1990, à l'occasion de la cérémonie d'échange des vœux à laquelle les corps constitués de la république avaient pris part, Mobutu prit la décision de se mettre directement à l'écoute des Zaïrois pour qu'ils s'expriment librement sur les maux ou les méfaits du régime, mais surtout proposent des pistes de solution (Kambayi 2007). C'est ce que Mobutu a appelé « la consultation populaire ». Le Bureau chargé de canaliser les consultations populaires a été mis en place le 22 janvier 1990. Pour Wamu (2006 : 42),

« la consultation populaire » n'est pas un sondage classique, mais une sorte de referendum sui generis ; elle se déroule en trois phases successives, dont la première et la dernière mettent Mobutu face aux « forces vives de la nation », alors que la phase intermédiaire consiste plutôt en une collecte de mémorandums acheminés au Bureau de la consultation populaire.

Les fonctionnaires, les étudiants et les professeurs dans chaque établissement, les évêques, les paysans, villageois, citadins, etc. bref toutes les corporations professionnelles à travers le pays furent consultées comme Mobutu l'avait annoncé dans son discours.

À Kinshasa, convoqués au domaine de la N'sele, les étudiants, se méfiant de Mokolo, l'ancien chef des services secrets, demandent à parler directement au chef de l'État. Lorsque Mobutu quitte les lieux, ils clament : « Si vous partez, nous aussi ! » avant d'être reçus sur le bateau présidentiel où Savimbi attend son tour (Braeckman 1992 : 341).

La réaction des étudiants face à Mobutu est un signe qui atteste que son régime tanguait et manifestait ses faiblesses. Car, au plus fort de la dictature de Mobutu, ces étudiants n'auraient pu se le permettre. Tous les Zaïrois le craignaient.

Avec courage — c'est encore le temps du parti unique, des indicateurs, de l'intimidation —, des milliers de personnes apposent leur nom au bas de documents accablants non seulement pour le régime, mais pour le chef de l'État lui-même. Les cibles principales sont le parti unique et son comité central, qualifié de « budgétivore », les forces de sécurité, appelées Securitate, la concentration de tous les pouvoirs entre les mains d'un seul homme depuis vingt-cinq ans (Braeckman 1992 : 342).

Il était prévu que Mobutu ferait une synthèse des consultations populaires et rendrait publiques les options retenues au cours d'une cérémonie solennelle. Le mardi 24 avril 1990, les Zaïrois regardant leurs télévisions en noir et blanc ou écoutant la radio attendaient impatiemment les résolutions que Mobutu avait promis de rendre publiques. L'ambiance était électrique à l'université de Kinshasa. Mais peu avant le début du discours, des rumeurs circulaient et se répandaient dans toute la ville. Pour certains, Mobutu annoncerait sa démission. Pour d'autres, il proposerait un calendrier électoral alors qu'au même moment les prisonniers politiques dont Étienne Tshisekedi, en résidence surveillée, seraient libérés. Quelques-unes de ces supputations se sont avérées vraies. Le discours de Mobutu peut être résumé en trois parties. La première expliquait ce qui l'avait amené à organiser les consultations populaires ; la deuxième présentait les différentes tendances exprimées par les Zaïrois dans les mémorandums ; les résolutions prises furent annoncées dans la troisième partie.

Ainsi, le 14 janvier 1990, à l'occasion de l'échange des vœux de nouvel an, j'avais annoncé à mon peuple ma volonté d'organiser un large débat national sur le fonctionnement des institutions politiques de la deuxième République.

À ce sujet, j'ai sillonné toutes les régions du pays, de l'Est à l'Ouest, du Nord au Sud, empruntant tous les moyens de transport disponibles, à savoir : Jeep, voiture, bateau, hélicoptère, petit porteur et jet. Il ne manquait plus à cette liste que le train, le vélo et, bien sûr, la pirogue. Je me suis mis à l'écoute de la majorité silencieuse. Ses interrogations, ses inquiétudes et ses aspirations ont retenu toute mon attention.

J'ai recueilli des mémorandums aussi bien individuels que collectifs. J'ai reçu en audience différents groupes socio-professionnels tels que professeurs, missionnaires,

opérateurs économiques, médecins, avocats, fonctionnaires, chefs coutumiers, femmes commerçantes, étudiants. Tout a été pris en compte et a fait l'objet de ma profonde réflexion, même le mémorandum des évêques (Mobutu, 24 avril 1990).

Dans cette dernière phrase, l'incise « même le mémorandum des évêques » souligne les rapports tumultueux qui caractérisaient sa relation avec la hiérarchie de l'Église catholique du Congo, laquelle se montrait toujours critique par rapport au régime. L'Église catholique et les étudiants de manière générale étaient considérés comme les groupes les plus subversifs. Le mémorandum des évêques était très attendu. « À Kinshasa, par exemple le mémorandum des évêques est un document qualifié par le parti-État de "séditieux". De même, celui des Étudiants va poser de sérieux problèmes au Guide » (Kambayi 2007 : 123). Le mémorandum des évêques qui était très critique au régime Mobutu n'était pas retenu dans la sélection officielle (Braeckman 1992 : 342). Il en est de même de « celui des agents et fonctionnaires des affaires étrangères [qui] est allé loin en demandant simplement la "démission" du président de la République » (Kambayi 2007 : 123).

Sur les 6.128 mémorandums reçus, 5.310, soit 87 %, ont proposé des réformes en profondeur au sein du Mouvement Populaire de la Révolution. Cependant, deux tendances se sont dessinées clairement. La première estime que le MPR doit demeurer le parti unique mais certains de ses organes doivent disparaître. Il s'agit principalement du Comité Central, du Bureau Politique et du Conseil Consultatif Permanent pour le développement. La même tendance estime également que le Secrétariat Général et les branches spécialisées du MPR doivent être dissous.

La deuxième se prononce pour la réduction sensible des organes et des effectifs des hommes qui les composent. Cette tendance a également suggéré que le Mouvement Populaire de la Révolution, à tous les niveaux, fasse appel à des hommes nouveaux (Mobutu, 24 avril 1990).

Le MPR-parti État avait huit organes dits dépendants : le président de la République, le comité central, le Bureau politique, le conseil législatif (parlement), le conseil exécutif (le gouvernement), le conseil judiciaire, le conseil consultatif permanent pour le développement qui étaient considérés comme budgétivores. La dissolution ou la réduction de quelques organes du MPR proposée par la majorité des Zaïrois dans les mémorandums était due au fait

que ces organes étaient non seulement budgétivores mais aussi que leurs animateurs étaient à la base de la destruction du pays.

En revanche, 818 mémorandums, soit 13 %, se sont clairement exprimés en recommandant vivement l'instauration du multipartisme [...] Après avoir mûrement réfléchi et contrairement à mon engagement de suivre l'opinion de la majorité, j'ai estimé, seul devant ma conscience, devoir aller au-delà des vœux exprimés par la majorité du grand peuple du Zaïre. Aussi, j'ai décidé de tenter de nouveau l'expérience du pluralisme politique dans notre pays en optant pour un système de trois partis politiques, en ce compris le Mouvement Populaire de la Révolution, avec à la base le principe de la liberté pour chaque citoyen d'adhérer à la formation politique de son choix [...] Le multipartisme ne doit entraîner ni prolifération ni bipolarisation des formations politiques. Nous devons surtout éviter que le multipartisme ne devienne au Zaïre synonyme de multitribalisme. Le multipartisme doit être considéré comme la manifestation d'une volonté réelle de dépassement des tendances tribales, régionalistes et séparatistes (Mobutu, 24 avril 1990).

Le choix de Mobutu en faveur du multipartisme remettait en cause la décision qu'il avait prise lors de son accession au pouvoir le 24 novembre 1965. Il avait à cette occasion aboli les partis politiques, estimant qu'ils étaient la cause des désordres que le Zaïre avait connus entre 1960 et 1965. Ainsi, pour mettre fin au cycle infernal de violence qui a caractérisé les cinq premières années qui ont suivi l'indépendance, Mobutu prit la décision de les abolir. À quelques exceptions près, c'est exactement le même scénario qui s'est reproduit entre 1990 et 1997. Pour les « nouveaux » opposants, il n'appartenait pas à Mobutu de limiter le nombre des partis politiques. Au lieu de trois partis, ils revendiquaient le multipartisme intégral, sans limite de nombre. Selon Kambayi (2007 : 132) « depuis le 24 avril 1990, les partis politiques ont vu le jour d'une façon effrénée. N'importe qui, dans n'importe quelle condition, les "chômeurs intellectuels" créent leurs partis. C'est la seule façon pour eux d'être sur la scène dans une république où il n'y a pas de travail ». D'autres décisions importantes furent annoncées par Mobutu, en l'occurrence celles concernant son statut personnel.

J'ai parlé de bien des choses et de tout le monde. Je n'ai pas parlé de moi. Que devient le Chef dans tout cela ? [...] Le Chef de l'État est au-dessus des partis politiques. Il sera l'arbitre, mieux : l'ultime recours. Avec la révision constitutionnelle, le Chef cesse d'être le Chef de l'exécutif. De ce fait, il ne pourrait être soumis ni à la critique, ni au contrôle du conseil législatif. Il demeure le garant de l'indépendance nationale, de l'intégrité

territoriale et constitue le dernier rempart de la nation. Tous les fils et toutes les filles de notre pays, membres ou non d'un parti doivent se reconnaître en lui. Et quoi qu'il arrive, en sa qualité de chef, se situant au-dessus de la mêlée, il s'engage à demeurer le dénominateur commun, c'est-à-dire le rassembleur, le pacificateur et l'unificateur.

Mon rôle d'arbitre au-dessus des partis ayant été ainsi défini, je vous annonce que je prends ce jour congé du Mouvement Populaire de la Révolution pour lui permettre de se choisir un nouveau chef devant conduire le changement des structures matérielles et humaines de ce parti (Mobutu, 24 avril 1990).

Aussitôt après le discours, les partis de l'opposition, bien que non encore reconnus officiellement, se mirent à critiquer le nouveau statut que Mobutu s'était octroyé. Il était hors de question que Mobutu puisse se placer au-dessus de partis politiques ou encore ne puisse subir aucune critique. En outre, Mobutu commit une erreur juridique grave en disant : « je prends congé du MPR ». De ce fait, il démissionnait de sa fonction de chef de l'État. Car, selon la Constitution, le président-fondateur du MPR était de droit président de la République. Et le président-fondateur du MPR était Mobutu lui-même. Le 24 avril 1990, Mobutu avait cessé d'être président de la République. Pour les stratèges politiques de la cour royale, Mobutu devait sans tarder corriger rapidement cette grave erreur politique. Les supputations qui avaient couru avant qu'il prononce son discours, selon lesquelles Mobutu allait démissionner pouvaient être fondées. Une autre annonce, certes symbolique mais importante tout de même, concernait la fin de l'imposition de la tenue nationale (abacost) et l'usage de certaines appellations.

J'ai un dernier mot pour certains aspects qui pourraient paraître secondaires et qui concernent la démarche et les usages politiques que nous avons créés et vécus ensemble. Dans notre élan révolutionnaire tout à fait légitime et à un moment précis de cette révolution, nous avons été amenés à adopter dans notre langage politique et institutionnel certaines dénominations qui, aujourd'hui, risquent de nous mettre en porte-à-faux avec les nouvelles options que nous venons de prendre fondées sur notre souci de plus de liberté et d'adaptation à l'universalité.

C'est ainsi que vous aurez remarqué que tout au long de mon propos, je n'ai pas utilisé les termes « citoyennes, citoyens, militantes, militants » mais disons que, peut-être, certaines filles, certains fils, voire certains collaborateurs voudraient bien revenir aux vocables plus universels que vous connaissez tous : Excellences, Mesdames,

Mesdemoiselles, Messieurs. À dater de ce jour, les choses étant ce qu'elles sont, c'est-à-dire telles que je les ai clairement définies, je dois vous dire que je ne me sentirai en rien gêné d'appeler le Premier commissaire d'État et les commissaires d'État, Premier ministre et ministres, le conseil législatif et les commissaires du peuple, l'Assemblée nationale et les honorables députés.

Dans le même contexte politique précédemment décrit, nous nous sommes imposé une tenue nationale comme il en existe dans beaucoup d'autres pays. Chez nous, elle s'appelle l'abacost. Cependant, tout en le maintenant comme tenue nationale, j'estime que dans ce domaine également, chaque Zaïrois aura à faire usage de sa liberté. Usant de la mienne, je me dois de préciser que vous ne me verrez pas en cravate. Mon choix ayant été fait en février 1972, je me sens très bien dans ma peau de nationaliste zaïrois (Mobutu, 24 avril 1990).

Dans son article *L'abacost, signe de rébellion* mis en ligne le 25 novembre 2010 sur le site du quotidien belge *La libre Belgique*, Turine (2010), note que l'abacost est l'

abréviation de « À bas le costume ! » [...] Symbole d'une doctrine vestimentaire ajustée aux nouvelles données d'un État en quête d'autonomie absolue, l'abacost fut le fer de lance du MPR [...] En réaction, les adversaires du pouvoir revendiquèrent le costume-cravate, devenu du coup le vêtement slogan des opposants.

Même si ce discours avait officiellement accordé à chaque Zaïrois la liberté de choisir la façon de s'habiller, Mobutu n'abandonna pas cette tenue. Il la porta jusqu'à ce que son tombeur l'évince du pouvoir le 17 mai 1997. Enfin, les autres faits importants annoncés étaient : la formation d'un gouvernement de transition qui se chargerait de l'organisation des élections et la promulgation de la loi portant organisation de partis politiques. Le même jour, il donna une conférence de presse au cours de laquelle il explicita certaines zones d'ombre. À une question que lui a été posée par un journaliste de la RTBF sur la libération des prisonniers politiques, Mobutu, sans détours, affirma que tous étaient libres y compris Étienne Tshisekedi qui était en résidence surveillée depuis quelques années.

Ce discours fut accueilli avec beaucoup de joie par les Zaïrois. Dans les milieux étudiants surtout à l'université de Kinshasa, il suscita soulagement et espoir. Les étudiants espéraient que leurs conditions d'études allaient changer. Par contre, Jean-Claude Willame, cité par M'pereng (2006 : 106) note que « le discours du 24 avril est surtout marqué par le degré élevé

de formalisme politique. Mobutu enferme et piège la classe politique zaïroise dans un changement des signes extérieurs ». Il savait habilement à quel jeu il jouait. Se référant au jeu, Nimy Mayidika, cité par Michel (1999), note que

le président Mobutu avait une vision politique de joueur. Pour lui, la politique est un jeu. J'ai appris que Mobutu était lui-même un grand joueur de dames. Il était très fort quand il jouait aux dames. Il trouvait très difficilement les joueurs qui pouvaient le battre. Je crois qu'il avait conçu l'ensemble de la vie politique comme un jeu et que lui c'était le grand joueur. Et que les acteurs étaient les pions. Il lui appartenait de les déplacer en fonction de jeu, de ses intérêts, de ses stratégies.

Le discours n'avait pas fait que susciter l'espoir, il a aussi provoqué des remous dans le clan mobutiste. Les partisans de Mobutu avaient peur de perdre leurs privilèges ou d'être écartés de la mangeoire. Ils ne savaient pas ce qu'ils allaient devenir dans le nouveau paysage politique aux contours nébuleux qui se profilait. Aussi, signifièrent-ils à Mobutu que sa démission du MPR risquait d'être exploitée à son désavantage par l'opposition. C'est ainsi que le 3 mai 1990 dans un autre discours dit de « clarification », Mobutu s'est dédit au Parlement en remettant en cause une série des mesures qui avaient quelques jours plus tôt réjoui les Zaïrois.

De toutes ces recommandations aucune n'a été suivie et respectée par le dictateur. Ce qui permet de confirmer que le processus de démocratisation annoncé le 24 avril 1990 était un leurre, une simple procédure démagogique permettant au maréchal Mobutu de se donner le temps d'obtenir l'évolution de la situation. À peine le multipartisme annoncé, le 3 mai 1990, Mobutu revient sur ses promesses et rectifie le tir en donnant des précisions qui contredisent ce qu'il a dit deux semaines auparavant. Son but n'était rien d'autre que de contrôler le processus de démocratisation afin que le pouvoir de commander ne lui échappe pas et afin de faire d'elle ce qu'il voulait qu'elle soit (Diangitukwa 1997 : 177-178).

Ce discours dit de clarification a provoqué des violentes réactions dans les milieux estudiantins, qui ont occasionné la fermeture de l'université de Kinshasa d'abord, les massacres d'étudiants à l'université de Lubumbashi ensuite et la fermeture de tous les établissements d'enseignement supérieur et universitaire enfin. Mobutu ne se dépouilla pas de sa peau de dictateur. Il se rendit vite compte que c'était un pari risqué de devenir démocrate. Les Zaïrois avaient compris que l'éphémère conversion du dictateur en démocrate était un

leurre comme le résume cette question de Kambayi (2007 : 123): « Qui a dit qu'un dictateur peut devenir soudainement démocrate ? ». La tension était perceptible dans la capitale et les réactions ne tardèrent pas à se manifester.

Le ton de la fronde estudiantine sera donné à Kinshasa. Après le fameux discours du 3 mai, trois parlementaires et un journaliste de la presse officielle passent devant le campus universitaire du Mont Amba (Unikin). Les étudiants interceptent leur bus et les arrêtent ; le chauffeur et son bus sont relâchés, mais le journaliste et les parlementaires sont soumis à un rude interrogatoire. La colère des étudiants se traduit par des questions précises : [...] pourquoi, à l'aube de cette troisième république, n'ont-ils pas eu le courage de se dresser contre le dictateur ? pourquoi portent-ils encore des abacosts [...], alors que la fameuse authenticité venait d'être congédiée par son auteur ? En guise de sanction, les honorables députés furent molestés et humiliés, leurs abacosts déchirés, et les insignes du MPR qu'ils arboraient furent arrachés et jetés. Un véritable affront pour le pouvoir ; les hostilités étaient ouvertes, et les manifestations d'étudiants vont s'enchaîner (Wamu 2006 : 61).

Jamais auparavant les étudiants ne s'étaient directement attaqués aux personnalités politiques en les molestant. Les étudiants de l'université de Kinshasa décidèrent de bousculer le pouvoir de Mobutu dont ils savaient que les fondations s'étaient écroulées le 24 avril 1990. Le parlement qui se réunit à cet effet exigea du gouvernement des mesures appropriées pour que l'acte posé par les étudiants ne puisse pas rester impuni.

Suite à ces agissements [des étudiants], et pour en éviter une probable réédition, le gouvernement Lunda Bululu réagit en prenant, le 7 mai, la mesure de fermeture de l'université de Kinshasa (UniKin) et en congédiant les étudiants, ce qui ne fut guère pour apaiser les choses. Les étudiants envoyèrent alors à leurs collègues de Lubumbashi et d'ailleurs un message dans lequel ils leur demandaient un soutien (Koyagialo 2012 : 27).

Le message des étudiants de l'université de Kinshasa rencontra un écho favorable chez leurs collègues de Lubumbashi. En guise de solidarité, ils organisèrent des marches par lesquelles ils exigeaient la réouverture de l'université de Kinshasa. La fermeture de l'université de Kinshasa n'était pas l'unique mesure prise. Les étudiants meneurs de l'action punitive contre les députés furent arrêtés et exclus de l'université. Il s'en est suivi un véritable bras de fer

entre le régime en place et les étudiants. C'est dans ce contexte de tensions que survint le massacre des étudiants de l'université de Lubumbashi dans la nuit du 11 au 12 mai 1990.

« À l'exception de la presse belge —pour une fois, elle n'a pas eu peur de créer un incident diplomatique —et plus récemment de la presse québécoise, le silence de l'Occident sur le massacre de Lubumbashi est presque total » (Jewsiewicki 1991 : 92).

Quelques pays occidentaux, principalement la Belgique, exigèrent la mise sur pied d'une commission d'enquête internationale pour établir la véracité des faits. Elle n'eut jamais lieu. Mobutu décida de rompre les relations avec la Belgique. Les effets de cette rupture se firent rapidement sentir. À titre d'illustration, les coopérants belges qui assuraient des enseignements à la faculté Polytechnique de l'université de Kinshasa plièrent bagage. Depuis lors, cette faculté fonctionne difficilement. Certaines filières manquent cruellement d'enseignants et la relève académique ne suit pas.

Mais dans le courant des années 2000, des voies de sortie ont été envisagées pour faire fonctionner les filières de l'électricité et de la mécanique de la faculté polytechnique menacées de fermeture par manque d'enseignants. Une première expérience a été tentée en 2002 dans le cadre du programme Migrations pour le développement de l'Afrique (MIDA) qui mobilise les ressources humaines dans la diaspora africaine pour « favoriser le développement du continent » (Chauzy 2002 : 19). Financé par la Belgique pour ce qui est du volet MIDA Grands Lacs concerné particulièrement par la diaspora congolaise, rwandaise et burundaise, ce programme a permis le recrutement de quelques Congolais ayant une spécialité dans ces filières à problème. Depuis 2010, la faculté polytechnique reçoit un financement de la Banque africaine de développement (BAD) (Nkambua 2010) qui lui donne la possibilité de faire venir les professeurs de l'extérieur. Ce financement a également permis de réhabiliter et d'équiper les laboratoires de la faculté (ACP 2013b). Ce qui devrait aider à former les docteurs en vue de la relève académique dans cette faculté.

Fermée le 7 mai 1990, l'université de Kinshasa a rouvert en avril 1993. Notons que les autres établissements publics étaient aussi concernés par cette mesure de fermeture. Ce long moment d'interruption des activités académiques permit aux promoteurs privés de créer leurs universités. Ainsi, « la fermeture des universités publiques contribua aussi à accélérer la croissance du secteur privé » (Banque Mondiale 2005 : 120).

L'élasticité et le chevauchement des années académiques

Une année académique compte en principe dix mois. Elle débute le 15 octobre pour prendre fin le 15 août de l'année suivante. Toutes les activités académiques — les enseignements, la délibération et la proclamation des résultats de deux sessions d'examens, la défense des mémoires et la cérémonie des collations de grades académiques— sont censées être réalisées dans cet intervalle du temps. Tel n'est pas le cas à l'université de Kinshasa dont le fonctionnement a été perturbé par l'élasticité et le chevauchement des années académiques.

Une année académique est qualifiée d'élastique lorsqu'elle excède cette durée réglementaire. Les années blanches et le chevauchement des années académiques sont les conséquences de l'élasticité des années académiques. L'année blanche est déclarée comme telle par le ministre de l'Enseignement supérieur. Pour Ngub'Usim (2010 : 266), l'université de Kinshasa a connu trois années blanches 1994-1995 ; 1997-1998 et 2000-2001 consécutives à l'élasticité des années académiques antérieures. Selon la direction des services académiques de l'université de Kinshasa, l'année académique 1994-1995 a été déclarée blanche parce que l'année académique 1993-1994 avait largement dépassé sa durée légale. Elle a compté presque vingt mois au lieu des dix requis et a absorbé l'année 1994-1995. Les autres années blanches ont suivi le même processus. Les six comités de gestion (Ngub'Usim 2010 : 281) qui se sont succédé à l'université de Kinshasa entre 1993 et 2001 n'ont pas pu normaliser le calendrier académique.

Un des éléments à la base de l'élasticité des années académiques est donné par les grèves à répétition des professeurs. Souvent liées à des revendications salariales, les grèves portent également sur les conditions de travail de manière générale. En 1990, lorsque les professeurs sont allés en grève au même moment que les médecins, leurs revendications ne concernaient pas seulement l'augmentation du salaire, ils réclamaient aussi les libertés académiques que le MPR avait étouffées. Ils dressaient en des termes durs le bilan des 25 ans de règne de Mobutu. Dans un document inédit, daté du 17/6/1990 et signé par un groupe de professeurs, intitulé *Le point sur la grève des professeurs et des médecins. Où en sommes-nous et quels sont les véritables enjeux ?* Ils écrivent :

pendant 25 ans, ils ont préféré laisser périliter la Santé et l'Éducation, en ruinant systématiquement toutes les infrastructures médicales et scolaires héritées de la colonisation et de la 1^e République ! [...] S'il n'y a pas d'argent pour l'entretien,

l'équipement et la construction des infrastructures médicales et scolaires, s'il n'y a jamais d'argent pour relever le niveau des salaires des médecins et du personnel des hôpitaux, il y en a, par contre, en abondance pour financer la construction de la cité du Parti, du CCIZ, de l'Échangeur de Limete, du monument de KAMANYOLA, de l'église Marie la Miséricorde, de la ville de GBADOLITE et son aéroport international presque en pleine forêt équatoriale, etc.

Il y en a pour enrichir scandaleusement les grands barons du MPR, qui coûtent ainsi au trésor public des milliards de dollars enfouis dans les banques suisses, belges ou autres. Pour ne pas manquer de quoi alimenter leurs comptes gourmands et insatiables, il ne faut pas augmenter les salaires des agents de l'État [...] Aux futurs Dirigeants Politiques de ce pays, il faut dire sans ambages que le MPR a été et reste pour le Zaïre un véritable Sida. En effet, comme le Sida, ce dernier, le MPR, a détruit tous les systèmes de défense du tissu social zaïrois. Son virus ou agent vecteur est bien la corruption. Il a fait et continue de faire des ravages considérables en gangrenant tout le corps social au point de rendre ce dernier incapable de résoudre les problèmes urgents tels que ceux qui sont à la base de la grève des médecins et des professeurs. Avec cette arme redoutable couplée au contrôle sans partage de l'ensemble de l'appareil de l'État, on doit reconnaître et se rendre à l'évidence, à savoir que le MPR a pris le Zaïre en otage. Il tient le peuple zaïrois à la gorge [...] Qu'on ne s'y méprenne donc pas ! Les grèves des médecins et des professeurs constituent, pour la Nation, un pas positif dans la bonne direction, c'est-à-dire vers le redressement de la situation fortement compromise par l'action du MPR.

Les grèves sournoises, du genre de celles que mènent les professeurs tricheurs qui n'arrivent jamais à terminer un cours de 30 heures, arrangent étrangement le MPR puisque le non engagement professionnel contribue si bien à l'acheminement du pays vers la ruine totale [...] Il est, en effet, inconcevable —et c'est malheureusement le cas aujourd'hui des universités zaïroises— qu'une université manque de débat d'idées, par le fait notamment de la présence des indicateurs de police politique largués sur les Campus par les services de Sécurité. À cause d'eux, les étudiants du MPR n'ont pas joui, comme leurs aînés, de cette atmosphère intellectuelle qui a prévalu jadis dans nos universités et ils accusent de ce fait des lacunes graves dont on s'est plaint maintes fois [...] En introduisant les sujets tabous dans nos universités, le MPR a tué l'enseignement universitaire par l'empoisonnement de la pensée et de la recherche. Les larmes de

crocodile du pouvoir face à la grève des professeurs n'impressionnent personne. Qui a oublié que dans sa salle de cours, le professeur se sentait piégé, partant, traumatisé et stressé, parce qu'il savait qu'en face de lui il y avait, outre l'étudiant honnête, désireux d'apprendre, le faux étudiant en quête de la matière pour un BI (bulletin d'information) ?

Comment ne pas voir dans ces pièges comme dans la clochardisation du professeur la volonté délibérée de détruire l'université ?

Pour ce qui est de l'amélioration des conditions de vie, les récriminations et les critiques de ces professeurs ne sont plus d'actualité aujourd'hui. Les salaires ont été considérablement revus à la hausse comme nous l'avons souligné précédemment. D'ailleurs, « dans l'enseignement supérieur, les professeurs sont mieux lotis » (Banque mondiale 2005 : 5) que dans le primaire ou le secondaire.

La grève des professeurs de l'université de Kinshasa qui est intervenue le 02 novembre 2011 ne soutenait pas une demande d'augmentation des salaires. C'est autour de crédit d'achat de voiture qu'elle a été décrétée par l'Association des professeurs de l'université de Kinshasa. Une des clauses du contrat liant ce syndicat des professeurs de l'université de Kinshasa au concessionnaire des véhicules prévoyait que l'État, par l'entremise du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire, en soit le garant. Constatant que le ministre s'était arrogé le droit de gérer en toute opacité ce dossier, l'Association des professeurs de l'université de Kinshasa a décrété la grève. Selon les médias kinois, les professeurs reprochaient au ministre :

- *l'absence d'explication au sujet du montant réel du crédit contracté pour l'achat de ces véhicules et l'échéance de son remboursement ;*
- *le refus du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire de faire une évaluation transparente de toutes ces questions ;*
- *la réception et la distribution de 500 véhicules seulement sur les 1400 véhicules commandés (Radio okapi 2011)²⁰.*

²⁰ Cfr. <http://radiookapi.net/actualite/2012/01/11/les-professeurs-de-luniversite-de-kinshasa-en-greve-depuis-deux-mois/>

Pour mettre fin à la grève, ils réclamaient que le ministre soit dessaisi de ce dossier. Il convient de noter qu'au crépuscule de la deuxième République, Mobutu avait octroyé à chaque professeur une voiture de marque Mitsubishi Lancer.

Le chevauchement des années académiques signifie qu'une année académique se déroule concomitamment avec l'année académique antérieure non achevée c'est-à-dire que les activités (enseignements, sessions ou proclamations des résultats, etc) n'ont pas été complètement terminées. Deux facultés —Polytechnique et Médecine— connaissent de manière récurrente le chevauchement des années académiques. Si pour la faculté Polytechnique, la cause généralement avancée est le manque d'enseignants, à la faculté de Médecine rien ne le justifie. En août 2009, le ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire, lui-même professeur à la faculté de Médecine, a déclaré les années académiques 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008 blanches pour les classes de 2^{ème} et 3^{ème} doctorat de médecine.

La perturbation du calendrier académique due à l'élasticité et au chevauchement des années a beaucoup contribué à ternir l'image de l'université de Kinshasa. Ce sont des étudiants qui sont victimes de cette situation.

Les chances de trouver de l'emploi s'amenuisent lorsqu'on finit les études à un âge avancé. Comme le fait remarquer Ngub'Usim (2010 : 267),

d'abord ces années contribuent à accroître l'âge moyen de sortie de l'université par les étudiants. Cet âge est aujourd'hui de 30 ans ; alors qu'il était de 24 ans avant l'apparition de ce phénomène. Dans un pays où l'espérance de vie se situe autour de 50 ans et où le marché de l'emploi (formel), quasi inexistant, accueille la jeunesse après une longue période de chômage, terminer les études au-delà de 30 ans n'est profitable à long terme, ni au récipiendaire ni à sa famille, ni à la communauté nationale [...] Lorsqu'on sait par ailleurs qu'avec les faiblesses du système de formation, le plein rendement d'un jeune cadre universitaire congolais dans l'entreprise intervient après 4 à 5 ans, on peut anticiper en disant que c'est donc vers 35 ans que l'entreprise peut bénéficier des vraies performances des jeunes cadres qu'elle embauche et à qui il ne resterait en théorie qu'une vingtaine d'années de carrière productive.

Les promoteurs ont trouvé dans la longueur excessive des études à l'université de Kinshasa un argument pour justifier l'organisation de l'enseignement supérieur privé. Les universités privées ne connaissent pas l'élasticité des années académiques. Ne souhaitant pas que leurs enfants finissent leurs études à un âge avancé, des parents préfèrent les universités privées surtout à cause de la perturbation des années académiques à l'université de Kinshasa. Mais ces dernières années, les enseignants se sont battus pour que les années académiques redeviennent normales. Ce qui fait que l'âge moyen des jeunes qui terminent à l'université de Kinshasa tend à baisser.

La question de l'âge touche aussi le personnel scientifique (assistants ou chefs de travaux) de l'université de Kinshasa. C'est généralement à un âge avancé qu'un chef de travaux parvient à défendre sa thèse. Dans ce cas, il n'est plus question de relève académique.

La demande excédentaire d'enseignement et l'incapacité de l'université de Kinshasa à y faire face

1971 est l'année qui marque l'arrêt du développement des infrastructures de l'université de Kinshasa. Sa capacité d'accueil était alors de 5.000 étudiants. Depuis, aucun bâtiment n'a été construit alors que les effectifs des étudiants se chiffrent aux alentours de 27. 000 (Lututala 2012 : 40).

Les facultés des Sciences sociales, administratives et politiques, des Lettres et Sciences humaines qui avaient été transférées à l'université de Lubumbashi et de Psychologie et Sciences de l'éducation et des Sciences agronomiques qui l'avaient été à l'université de Kisangani ont été ramenées à l'université de Kinshasa qui ne disposait pas des infrastructures pour les abriter. Ainsi, les locaux qui servaient de réfectoire quand le service de restauration était organisé furent transformés en auditorios. Et les autres facultés ont été contraintes de céder quelques auditorios à ces facultés revenues. La faculté des Sciences économiques et de Gestion partagea ses auditorios avec la faculté des Sciences sociales, administratives et politiques. Une autre formule consistait à faire gérer ces auditorios par les appariteurs. Dans la pratique, cette cogestion posa plus de problèmes qu'elle n'apporta de solutions. En 1997, le malentendu autour de l'occupation d'un auditoire entre les étudiants de troisième année d'économie et ceux de deuxième année de sciences politiques et administratives a abouti à une rixe généralisée au cours de laquelle des étudiants furent grièvement blessés. Cet incident ne prit fin que grâce à l'intervention de la police.

L'université de Kinshasa qui avait cédé depuis plusieurs années des auditoriums à l'Institut supérieur des techniques médicales qui ne disposait pas d'infrastructures propres a obligé cette institution à partager quelques auditoriums avec les facultés de Psychologie et Sciences de l'éducation et de Sciences agronomiques. Faute d'un auditorium approprié, les étudiants de première année de médecine suivaient leurs enseignements dans la salle des promotions, alors que ce n'est pas à cette fin qu'elle est destinée. Vu la forte demande dans les facultés de Droit et des Sciences économiques, les classes de première, de deuxième et de troisième furent scindées en deux.

À cause de ce dépassement de la capacité d'accueil, les conditions de travail aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants se sont encore détériorées. Ainsi par exemple, pour espérer avoir une place assise, les étudiants devaient arriver au moins deux heures avant le début des cours à 8 heures 30. Certains suivaient les cours debout ou dehors lorsqu'il n'y avait plus de places à l'intérieur des salles. Sur les estrades, les enseignants, coincés de part et d'autre par des étudiants, n'ont parfois pas d'espace pour se déplacer et écrire au tableau dans des auditoriums qui ne sont ni équipés d'un système de sonorisation, ni aérés ou suffisamment éclairés.

Avec l'aide financière de la Banque mondiale, le gouvernement a débloqué 11 millions de dollars US pour réhabiliter les infrastructures de trois anciennes universités publiques. À l'université de Kinshasa, les travaux de réfection des infrastructures (résidences, auditoriums, laboratoires) ont débuté en février 2011 (Radio Okapi 2011)²¹.

La défaillance de l'État et l'entrepreneuriat éducatif

Les promoteurs n'ont pas fait qu'exploiter les dysfonctionnements de l'université de Kinshasa pour matérialiser leur projet de créer des universités. Cet entrepreneuriat a été aussi facilité par la défaillance de l'État qui s'est manifestée à travers le comportement des agents de la direction de l'enseignement supérieur privé du ministère de l'Enseignement supérieur. Notons par ailleurs que lorsque le comité central du MPR avait décidé en 1989 d'officialiser l'enseignement supérieur privé, aucune disposition réglementaire n'avait été prise pour fixer notamment les conditions que les prestataires ou les promoteurs devaient remplir.

²¹ Cfr. <http://radiookapi.net/regions/kinshasa/2011/02/10/kinshasa-lancement-des-travaux-de-rehabilitation-de-l%E2%80%99unikin/>

« Deux mois après la libéralisation de l'enseignement supérieur, on dénombrait plus de cent établissements privés rien que dans la ville de Kinshasa. Ces établissements naissaient et poussaient comme des champignons et dans la plupart de cas sans que le ministère ne soit informé. Non seulement le ministère était juridiquement désarmé pour agir, mais le contexte politique des années 1990 était tel que tout le monde posait des actes sans se rendre compte que l'État existait. La commission permanente des études s'était tout de même préoccupé de voir des hommes d'affaires ou des commerçants créer des universités faisant fi de l'État. Malgré cela, la commission permanente des études fit la recommandation au ministre de l'époque afin qu'il prenne des mesures appropriées pour dissuader ces commerçants. C'est ainsi que lors des journées de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur et universitaire tenues à la Cité de la N'sele du 1^{er} au 6 juin 1989, il avait été décidé de créer une structure qui serait chargée d'éclaircir le fonctionnement de ces établissements. C'est cette structure qui s'est transformée en direction, l'actuelle direction de l'enseignement supérieur privé. » (Un expert de la commission permanente des études)

Cette direction a été effectivement créée en 1991. C'est au fur et à mesure que l'arsenal juridique a été confectionné à l'issue de plusieurs rencontres regroupant les experts congolais de l'enseignement supérieur. L'objectif était de fixer le cadre légal dans lequel les établissements privés devaient fonctionner. Cette direction a le mandat de :

« proposer à la hiérarchie les projets de décisions d'autorisation, d'approbation et d'annulation des actes pris par les promoteurs ou les autorités académiques des établissements du secteur ; effectuer des visites sur terrain pour vérifier l'état de fonctionnement des établissements sur le plan académique, administratif, financier et médical suivant les lois et règlements en vigueur ; contrôler la scolarité des finalistes en vue de l'homologation de leurs diplômes ; contribuer à la mise à jour du répertoire des établissements d'enseignement supérieur ; exploiter les rapports académiques et les palmarès des établissements concernés en vue d'évaluer leur fonctionnement et leur rendement sur le plan de la formation des cadres ; contrôler la scolarité des finalistes en vue de l'homologation de leurs diplômes. » (Un expert de la commission permanente des études)

À l'issue de leurs visites sur le terrain, les agents administratifs de la direction de l'enseignement supérieur privé émettent des avis qui orientent la décision du ministre. Il peut

s'agir d'une autorisation de fonctionnement, d'un agrément provisoire ou d'un agrément définitif. Selon le règlement, c'est le président qui prend par décret la décision d'agréer définitivement un établissement et ce, sur proposition du ministre. Depuis 2006, la procédure ne prévoit plus que deux étapes au lieu de trois. L'agrément provisoire n'existant plus, le promoteur est en principe tenu d'avoir d'abord l'autorisation de fonctionnement qui lui est accordée par le ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire après l'enquête administrative.

Les conditions imposées aux promoteurs privés sont contenues sur une fiche technique de contrôle élaborée par la direction de l'enseignement supérieur privé. Ces conditions se rapportent aux éléments ci-après :

- *l'identification de l'établissement qui concerne la dénomination, l'adresse physique et postale, la date de création et de fonctionnement, les noms et la qualification du promoteur et des autorités académiques ;*
- *l'aspect académique : les filières organisées, le cycle organisé, la vacation des cours (jour ou soir), l'horaire des cours, l'appellation du diplôme à délivrer, le programme des cours, l'effectif et la scolarité des étudiants, les conditions d'admission des étudiants, critères de délibération, bibliothèques, équipements didactiques et matériels, les enseignants ;*
- *l'aspect infrastructures (salles des cours, locaux à usage administratif, toilettes, etc.) ;*
- *l'aspect financier : sources de financement, taux de rémunération de différentes catégories d'agents.*

Les visites de terrain qu'effectue le personnel de la direction de l'enseignement supérieur privé sont aux frais du promoteur. Il serait nécessaire que ce personnel soit doté des moyens financiers conséquents lorsqu'il effectue de telles visites. Ce qui les épargnerait des pratiques de la corruption. Chêne (2010 : 3).rapporte qu'

en RDC sévissent à la fois la corruption à petite échelle et la grande corruption, impliquant un large éventail d'agents publics, allant des fonctionnaires subalternes aux membres les plus hauts placés du gouvernement. L'inefficacité des structures gouvernementales, la faiblesse des capacités administratives ainsi que les bas salaires, associés à l'absence de surveillance, fournissent aux fonctionnaires tant d'opportunités que d'incitations à extorquer des fonds à la population. Reflétant cette réalité, les

formes de corruption bureaucratiques et administratives sont largement répandues dans l'ensemble des services et des départements publics.

Ainsi, le promoteur qui veut que son établissement soit autorisé à fonctionner ne lésine pas sur les moyens.

« Nous avons à faire à deux catégories des promoteurs. La première concerne le groupe de promoteurs dont les universités ont commencé à fonctionner avant la demande officielle de l'autorisation de fonctionnement [c'est-à-dire qu'ils fonctionnaient dans la clandestinité]. La deuxième catégorie, et c'est la tendance actuelle, est constituée par ce que je pourrais qualifier des légalistes c'est-à-dire ceux qui viennent ici [à la direction de l'enseignement supérieur privé] nous demander les conditions à remplir pour ouvrir un établissement d'enseignement supérieur. Nous leur donnons toutes les informations nécessaires. Dès qu'ils retournent pour nous informer qu'ils sont prêts, nous allons sur terrain pour la vérification. » (Un agent de la direction de l'enseignement supérieur privé)

Ce deuxième cas de figure ne diminue pas le laxisme des agents dans le contrôle comme le relève un ancien conseiller au cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur.

« Il y a surtout des stratégies que je peux qualifier de négatives, notamment la corruption. C'est-à-dire quand il y a le contrôle du personnel de l'État qui est sous-payé qui va dans ces établissements privés notamment ceux qui ne remplissent pas les normes, au lieu de faire rapport à l'autorité pour que ces établissements soient fermés, ils sont souvent soudoyés. » (Un ancien conseiller au cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur)

Analysons deux cas d'établissements privés qui avaient été autorisés à fonctionner d'abord et qui ont été fermés par la suite.

Le premier est une université dont la création remonte à 1991. La demande en vue de son autorisation de fonctionnement est intervenue trois ans après. Pendant ces années, l'université fonctionnait dans la clandestinité. Sur la fiche du contrôle de l'enquête administrative diligentée par une commission que la direction de l'Enseignement supérieur privé avait instituée, les éléments indiqués étaient inexacts. Au sujet des infrastructures, le rapport de cette commission indiquait que l'établissement occupait la propriété appartenant au promoteur

et disposait de dix salles de cours, d'une bibliothèque avec quelques ouvrages, de quelques professeurs à temps plein dont le promoteur lui-même. Quant à la source du financement, il était mentionné ceci : « Le promoteur dispose depuis plus de 10 ans d'un grand complexe scolaire qui a une école primaire et un cycle d'orientation (secondaire générale) »²². Le rapport concluait : « Vu tout ce qui précède, nous suggérons à l'autorité qu'il y a lieu d'accorder l'autorisation de fonctionnement à cette nouvelle institution d'enseignement supérieur et universitaire »²³. C'est sur la base de ce rapport que le ministre avait accordé l'autorisation de fonctionnement à l'établissement. À la suite de l'enquête dite de viabilité effectuée en 2010 cet établissement universitaire a été fermé.

Le dossier de l'université n'indique rien sur l'état des infrastructures ; constat d'inadéquation entre les objectifs institutionnels et les filières spécialement en ce qui concerne les sciences politiques et administratives du fait que rien n'y soit indiqué dans le dossier ; la liste du personnel académique et scientifique propre à l'établissement n'indique rien sur les éléments suivants : matricule ; acte juridique ; acte de nomination ; rien d'indiqué sur les programmes (intitulés ; contenus ; objectifs, charges horaires, etc (id.).

L'avis de la commission de la direction de l'enseignement supérieur privé était défavorable. Cette université a été fermée. Un autre cas concerne un institut facultaire créé en 1996 et autorisé à fonctionner la même année après l'enquête administrative. Il organise les sciences de l'Information et de la Communication. Lors de l'enquête de viabilité en 2010, l'avis de la commission sur le fonctionnement de cette institution universitaire était largement défavorable pour cause du manque d'infrastructures (salles des cours, locaux pour usage administratif), d'enseignants, de bibliothèque, etc.

Rien ne nous permet d'affirmer qu'il y a eu effectivement corruption. Mais on peut s'interroger pourquoi les agents de la direction de l'enseignement supérieur privé ont-ils donné des avis favorables, sachant que lors du premier contrôle, les deux établissements n'avaient pas rempli les critères. Ces agents étaient-ils incompetents ? Ont-ils été corrompus ? L'incompétence ou la corruption ont-ils disparu lors du deuxième contrôle ? Si oui, qu'est-ce qui l'explique ? Ces questions sont restées sans réponse.

²² Rapport inédit du contrôle technique de l'établissement.

²³ *ibid.*

En somme, « au milieu des années quatre-vingt-dix, le gouvernement central a pris le contrôle de certains établissements communautaires [...] Toutefois la majorité d'entre eux continuent de fonctionner sans statut légal » (Banque Mondiale 2005 : 43).

TENTATIVE DE RECADRAGE DU SECTEUR PAR L'ÉTAT

Le ministère de l'Enseignement supérieur demeure toujours un acteur important dans le pilotage des politiques éducatives en RDC. Si les défaillances étatiques relevées dans les pages précédentes ont été également beaucoup plus prononcées dans le secteur de l'Enseignement supérieur au cours des années 1990, l'État a, par le biais du ministère de l'Enseignement supérieur, commencé à prendre une série de mesures pour recadrer le secteur. Les différents ministres qui se sont succédé à partir de 2003 ont posé des actes afin que les entrepreneurs qui organisent l'enseignement supérieur privé se conforment aux normes édictées. En instaurant un nouvel ensemble réglementaire, ces ministres sont des entrepreneurs moraux ou des « croisés de la morale » au sens de Becker (1985 [1963]). Certaines mesures ont été prises sous la pression politique, tel est le cas par exemple de l'enquête de viabilité et l'audit organisationnel dont les résultats ont débouché sur la fermeture des établissements non-viables. Nous avons vu avec DiMaggio et Powell (2010) que l'isomorphisme coercitif implique la pression politique et la question de légitimité. La coercition est un moyen qui aide à imposer des règles institutionnelles spécifiques à un groupe social donné. Le cadre réglementaire mis en place par ces ministres a légitimé l'enseignement supérieur privé.

Depuis Mobutu jusqu'aux Kabila, c'est devenu presque une tradition de voir le poste du ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire revenir à un professeur d'université. De l'avis des professeurs, il est inconcevable de nommer une personnalité étrangère au milieu académique. De 2003 à ce jour, ce poste est occupé par les enseignants des universités.

Parmi les mesures arrêtées, il y a eu l'imposition du programme national à tous les établissements ; l'agrément définitif de quelques établissements privés ; la fermeture des établissements jugés non-viables ; la reconnaissance des diplômes des établissements agréés et l'homologation des grades statutaires du personnel enseignant du privé, etc. À travers ces résolutions, l'État essaie de s'affirmer dans son rôle d'instance de régulation.

L'imposition du programme national

Avant l'exécution du programme national en 2005, « les établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire appliquaient les programmes de leur choix mais sans un apport considérable en termes d'innovations » (un ancien conseiller au cabinet du ministre). En outre, les critiques portées à l'enseignement universitaire sur l'inadaptation des programmes des cours aux réalités congolaises n'étaient pas prises en compte par les promoteurs privés dans l'élaboration de leurs programmes de cours alors qu'ils justifiaient aussi leur entrepreneuriat par l'anachronisme du programme officiel. Depuis l'indépendance du pays, on évoque souvent cette inadaptation des programmes comme à la Table ronde de 1991 sur l'enseignement, à la conférence nationale souveraine (1991-1992 (CNS) ou aux états généraux de l'éducation en 1992. Les recommandations qui y ont été exprimées n'ont jamais été suivies.

À la faveur de la transition (2003-2006) dite 1+4, une réforme contenue dans « un document intitulé *Padem : Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire* » fut initiée à partir duquel le programme a été revu et imposé par la suite à tous les établissements de la RDC. Nous verrons comment ce processus fut conduit.

Avec la formule 1+4, la RDC a innové en créant un régime « sui generis » qu'on peut interpréter comme « un régime collégial de cohabitation ». Les 4 Vice-présidents, responsables chacun d'une Commission regroupant les secteurs clés de la vie nationale, peuvent aussi bien être considérés comme des Premiers Ministres, sauf que tout en étant inamovibles, ils échappent à toute sanction réelle, et ils ne produisent aucun acte officiel de décision. Le poids de leurs fonctions s'exerçant en fait par des directives plus ou moins « informelles », par des réunions qui obligent les ministres ou par des lettres (Kabuya-Lumuna 2004 : 108).

Cette transition, qui déboucha sur les élections générales de 2006, mit fin à cinq années de conflits armés qui ont opposé le gouvernement aux diverses factions rebelles. L'accord dit global et inclusif qui fut signé à Sun City en Afrique du Sud en 2002 à l'issue du dialogue intercongolais (2000-2003) consacra un partage équitable du pouvoir entre ce qu'on a appelé « composantes et entités ». Chacune de quatre composantes, constituées du gouvernement qui était dirigé par Joseph Kabila, de l'opposition politique non armée, du Rassemblement des Congolais démocrates (RCD) d'Azarias Ruberwa et du Mouvement pour la libération du

Congo (MLC) de Jean Pierre Bemba, avait la direction d'une commission qui regroupait en son sein des ministères. Le ministère de l'Enseignement supérieur faisait partie de la commission socio-culturelle gérée par Mr. Z'Ahidi Ngoma, membre de l'opposition politique non-armée. Les « entités » étaient formées par la société civile et les groupes armés ci-après : Rassemblement congolais pour la démocratie-Kisangani Mouvement de libération (RCD/KML) d'Antipas Mbusa Nyamwisi et Rassemblement des Congolais démocrates et nationalistes (RCDN) de Roger Lumbala, tous les deux dissidents du Rassemblement des démocrates congolais.

Pendant les tractations pour le partage « équitable et équilibré » du pouvoir en vue de la mise en place effective des institutions, le Rassemblement des congolais démocrates a sans cesse réclamé le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire pour y mettre de l'ordre. Il le disputait au parti présidentiel. En fin de compte, ce ministère revint au RCD et fut confié à Émile Ngoy Kasongo, professeur d'économie à l'université pédagogique nationale. Une des actions posées par le ministre fut le Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire. En quoi consiste-t-il?

Le Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire est une réforme qui portait sur plusieurs axes dont celui des programmes. Avant la mise en œuvre de ce nouveau programme de cours, un travail s'est fait en amont. En effet, le ministère avait demandé à tous les établissements de faire des propositions sur les cours ou les matières qu'ils souhaitaient voir élaguer ou introduire dans le nouveau programme. La réforme a été menée sur la base des principes ci-après :

1°introduire des contenus de cours exigés par les progrès de la science et le changement de la société ; 2°assurer la compatibilité du système d'enseignement universitaire congolais avec les autres systèmes ; 3°opérer la distinction entre les matières obligatoires, les matières optionnelles et les matières facultatives ; 4°opérer des rapprochements entre les disciplines conformément aux exigences dues au progrès des sciences ; 5°concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme des sciences, sans verser dans l'encyclopédisme ; 6°réduire l'opposition entre le théorique et le technique et réintégrer le technique dans les enseignements fondamentaux à tous les niveaux (Amuri 2004 : 17).

Dans son instruction n°014 MINESURS/CABMIN/2012 du 15 /08/2012, le ministre a rappelé à l'attention des autorités académiques des établissements privés et publics l'exécution de l'Arrêté ministériel n° 342/MINESU/CABMIN/MML/KOB/2011 du 21 Octobre 2011 instituant « quelques cours transversaux au programme d'études ». Il s'agit des cours ci-après : Anglais, Informatique, Environnement et Hygiène, VIH/SIDA et Infections Sexuellement Transmissibles (IST), Éducation à la Citoyenneté et Éthique. Se référant à l'Arrêté ministériel n° 010/MINESURS/ CABMIN/2012 du 15 Août 2012, la même instruction donne les modalités d'exécution de ce programme des cours.

Les cours d'anglais et d'informatique doivent être dispensés de façon systématique dans toutes les promotions tant du premier que du second cycle. En dehors du cours de l'éthique qui doit figurer en dernière année du cycle d'études, les autres cours transversaux sont à intégrer dans l'une des promotions du premier cycle.

« Malheureusement, on ne pouvait pas s'attendre à quelque chose de positif dans la mesure où ce travail s'est fait avec beaucoup de célérité. Plus grave encore, certains sont allés même copier sur internet les intitulés des cours dispensés dans les universités européennes oubliant qu'ils sont adaptés au contexte spécifiques de leur pays. » (Un ancien conseiller au ministère de l'ESU)

La formation et la recherche exigent la mobilisation de gros moyens financiers. Or, la RDC n'alloue que peu de moyens à l'enseignement. Ce qui fait dire à certains que « dans sa mise en œuvre, le Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire n'est pas différent des autres réformes antérieures. » (Un ancien secrétaire général à l'ESU)

Contrairement à ce qu'affirme cet ancien secrétaire général académique, Mwabila Malela, enseignant à l'université de Kinshasa et secrétaire permanent du Conseil d'administration des universités publiques a, dans sa communication présentée à la Table ronde de l'Éducation en République démocratique du Congo qui s'était tenue à Kinshasa du 20 au 22 septembre 2004 relevé quelques réalisations à mettre à l'actif du Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire. Il s'agit de

l'unification du calendrier académique, le lancement de nouveaux programmes et leur mise en œuvre, l'amélioration des conditions salariales des enseignants, l'assainissement du secteur privé de l'Enseignement supérieur par la fermeture

*d'établissements non viables et la relance de la coopération bilatérale et multilatérale*²⁴

Le vade-mecum du gestionnaire d'un établissement d'enseignement supérieur et universitaire

En 2005, suite aux remaniements successifs de l'équipe gouvernementale, le ministre Jean Pierre Lola Kisanga, médecin de formation et chef de travaux à l'université de Kisangani, succède à Joseph Mudumbi Mulunda qui, lui, remplaça Émile Ngoy Kasongo initiateur du PADEM.

« Lola Kisanga fait le constat selon lequel beaucoup de gestionnaires d'établissement d'enseignement supérieur et universitaire prenaient des décisions sans assise juridique. Bref, ils n'avaient pas la bonne maîtrise des instructions académiques, fussent-ils professeurs d'université. Pour mettre fin à ces malentendus, il prit la décision de confectionner le Vade-mecum du gestionnaire d'un établissement d'enseignement supérieur. » (Un expert de la commission permanente des études)

Le vade-mecum est un condensé des instructions académiques qui renseigne dans les moindres détails ce qu'un gestionnaire de l'enseignement supérieur et universitaire est censé faire sur le plan académique, financier, administratif, etc. Le Vade-mecum constitue donc un document de base pour la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et universitaire en RDC. Le ministère oblige tous les établissements à en disposer et à s'y conformer.

²⁴ <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/4665/3753.pdf?sequence=1>

L'homologation des grades statutaires

L'homologation des grades statutaires du personnel académique et scientifique a été décidée par le ministre Léonard Mashako Mamba, professeur à la faculté de Médecine à l'université de Kinshasa.

L'objectif visé par l'homologation des grades statutaires est de mettre un terme au désordre qui prévaut lors du recrutement du personnel académique et scientifique des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire. L'article six de l'Arrêté ministériel n°123/MINESU/CAB.MIN/MML/DESP/CJD/KOB/2009 du 21/12/2009 qui institue la commission d'agrément des établissements privés d'enseignement supérieur et d'homologation des grades statutaires du personnel académique et scientifique de ces établissements précise que « l'homologation des grades statutaires du Personnel Académique et Scientifique susmentionné n'implique qu'une reconnaissance des grades qui ne donne pas droit à une rémunération au compte du Trésor public ».

À partir de cette reconnaissance, le personnel académique peut prêter dans les établissements publics. Le candidat qui prétend par exemple au grade de professeur associé doit « joindre un exemplaire de thèse cotée avec mention distinction au moins ; deux publications dans une revue scientifique reconnue, avoir produit un syllabus ou rédiger un ouvrage » (MESU 2013). En 2012, « la commission a examiné douze dossiers de professeurs, professeurs associés et chefs de travaux. Sept dossiers ont été jugés favorables (admis), un dossier a été jugé favorable sous réserve, un a été mis en suspens et trois ont été jugés défavorables et rejetés » (MESU 2013).

L'agrément définitif de quelques établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire

L'agrément définitif est la dernière étape du processus. Les deux précédentes sont respectivement la demande d'ouverture ou d'autorisation de fonctionnement et l'agrément provisoire. L'Arrêté ministériel n°123/MINESU/CAB.MIN/MML/DESP/CJD/KOB/2009 du 21/12/2009 portant création de la commission d'agrément des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire et d'homologation des grades statutaires du personnel académique et scientifique en son article 7 dispose que : « tout établissement privé de l'Enseignement supérieur et universitaire ayant fonctionné au moins trois ans peut être

proposé à l'agrément s'il réunit les conditions spécifiques en vigueur prévues pour son fonctionnement ». C'est le président de la République qui, sur proposition du ministre de l'Enseignement supérieur et après l'avis du gouvernement lors du Conseil des ministres, agréé définitivement un établissement privé d'enseignement supérieur. En 2006, deux décrets présidentiels ont été signés par le président portant agrément définitif d'établissements d'enseignement supérieur. Par le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006, soixante établissements ont été agréés dont 28 pour la ville de Kinshasa. Par le Décret n°06/113 du 20 juillet 2006 complétant le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006, dix établissements ont été agréés dont deux pour la ville de Kinshasa. Près de la moitié de ces établissements agréés sont localisés à Kinshasa. Il s'agit des établissements ci-après :

université cardinal Malula ; université catholique Don Peti-Peti ; université chrétienne de Kinshasa ; université du centre pour la promotion du management de développement ; université libre de Kinshasa ; université protestante au Congo ; université Simon Kimbangu ; université technologique bel campus ; université William Booth ; École supérieure de formation des cadres ; facultés catholiques de Kinshasa ; facultés de Philosophie Saint-Pierre Canisius ; Institut facultaire de développement ; Institut facultaire de gestion et de communication ; Institut facultaire protestant de Kinshasa ; Institut facultaire Song Hwa ; Institut supérieur agro-vétérinaire Saint-Pierre Canisius de Kimwenza ; Institut supérieur d'Enseignement technique médicale ; Institut supérieur d'informatique, programmes et analyse ; Institut supérieur des sciences infirmières ; Institut supérieur des sciences religieuses ; Institut supérieur de pédagogie religieuse ; Institut supérieur de Théologie Booth ; Institut supérieur des sciences économiques, juridiques et coopératives ; Institut universitaire des sciences économiques, philosophie et lettres ; Institut supérieur des sciences du travail ; Institut supérieur technique et commercial ; Philosophât Saint-Augustin et l'Institut national d'informatique de gestion d'entreprises (DESP 2006).

À l'issue des contrôles ultérieurs, quelques établissements ont été fermés parmi ceux qui avaient été agréés en 2006. La mesure de fermeture n'est toutefois pas toujours respectée. Ce qui fait qu'en réalité ces établissements continuent de fonctionner. C'est le cas de l'université catholique Don Peti Peti et de l'Institut supérieur des sciences économiques, juridiques et coopératives. Pour une partie de l'opinion, le chef de l'État aurait profité de la conjoncture politique de 2006 pour agréer ces établissements pendant la période préélectorale. En décidant de les agréer à ce moment précis, l'objectif aurait été de glaner quelques voix. À

supposer que cela soit vrai, pourquoi n'aurait-il pas agréé tous les établissements ? Pour les kimbanguistes,

« c'est notre chef spirituel son Éminence Simon Kimbangu Kiangani qui, lors d'une rencontre avec le chef de l'État quelques mois plutôt, avait fait expressément la demande pour que l'Université Simon Kimbangu (USK) soit définitivement agréée. Le chef de l'État avait promis de le faire. Mais comme on ne pouvait pas nous agréer seuls, les autres établissements qu'on estimait avoir rempli les conditions ont également été agréés. Ils doivent féliciter notre Église et son chef spirituel. »
(Secrétaire général administratif de l'université Simon Kimbangu)

L'élément positif dans cette décision est que

« sur le plan légal, cette décision a mis fin à une discrimination qui ne se justifiait plus. Cette décision marque la fin d'une époque et augure un lendemain meilleur pour l'enseignement supérieur et universitaire privé en RDC. » (Un professeur de l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée)

Enfin, conformément à l'Instruction académique n°014 MINESURS/CABMIN/2012 du 15 /08/2012, les frais exigés pour les trois étapes sont fixés comme suit : 100 dollars US pour le dépôt du dossier de demande d'ouverture qui sont payés à la direction de l'enseignement supérieur privé ; 1000 dollars US pour l'autorisation de fonctionnement payés au trésor public à hauteur de 50 % et 5000 dollars US pour l'agrément définitif (MESU 2012).

Enquête de viabilité et fermeture de quelques établissements privés

Ce paragraphe reprend une partie du chapitre d'un ouvrage déjà publié dont voici les références : Didier Pidika, 2012, « L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en RDC : État des lieux et pratiques de terrain », in : Charlier J.-É., Croché S. & Leclercq (dir.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan-Academia, p. 259-278.

« L'organisation de l'enquête nationale sur le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur connue sous le nom "audit organisationnel et enquête de viabilité" faisait suite aux recommandations que les députés nationaux ont adressées au ministre de l'Enseignement

supérieur [...]. En sa réunion du 22 juin 2009, le Conseil des ministres a mis en place la commission chargée de cette enquête. Pour lui donner du poids et de la légitimité, cette commission a intégré des délégués de la présidence de la République et de la primature, des vices primatures chargées de la Reconstruction, des Besoins sociaux de base, d'autres ministères (Enseignement supérieur et universitaire, Intérieur, Budget, Santé, Justice, Enseignement primaire, secondaire et professionnel, Affaires sociales, Travail et Prévoyance sociale), l'agence nationale des renseignements, la police nationale congolaise, les conseils d'administration des universités, des instituts supérieurs pédagogiques et des instituts supérieurs techniques, des organisations syndicales de l'ESU, de l'ordre et des syndicats des médecins, l'Association nationale des infirmiers du Congo, de l'Association des parents d'élèves et des étudiants du Congo, l'organisation estudiantine. Tous les établissements supérieurs tant publics que privés disséminés à travers le territoire national étaient concernés par cette enquête. Commencée en 2009 à Kinshasa, elle s'est poursuivie dans les autres provinces du pays en 2010 et en 2011. Quatre critères d'évaluation de la qualité ont guidé les travaux: a) infrastructures propres ; b) matériel didactique ; c) ressources humaines qualifiées et, d) programmes des cours. Partant de ces critères, les auditeurs ou enquêteurs ont fait le portrait de chaque établissement en le confrontant aux dispositions légales et réglementaires en vigueur. L'hypothèse de base est qu'un établissement doit être capable de prouver qu'il possède, mais également met en pratique, les mécanismes requis pour la qualité de l'enseignement qu'il dispense.

Par exemple, pour le critère "infrastructures propres", il était attendu par les évaluateurs que l'établissement audité puisse montrer des salles des cours spacieuses, aérées, éclairées et équipées, des locaux réservés à des usages administratifs divers, des sanitaires correctement équipés et entretenus.

Les quatre grilles reproduites ci-dessous présentent les différents critères retenus et la pondération de chacun dans l'évaluation de l'établissement visité.

Code	Libellé	Score maximum	Points obtenus
1101	Nombre de salles des cours	3	
1102	Locaux équipés pour usage administratif	2	
1103	Nombre d'installations sanitaires	2	
1104	État d'installations sanitaires	3	
1105	Rapport étudiant-installations sanitaires	3	
1106	État des infrastructures	4	
1107	Taux de saturation de la classe (nombre d'étudiants par places assises)	3	

Source : Rapport du ministère de l'ESU, Enquête de viabilité, Kinshasa, 2010

Il était de la même manière attendu que l'établissement ait une bibliothèque dotée d'un fonds documentaire riche et diversifié dans les différents domaines ou disciplines organisés, de laboratoires équipés selon l'orientation de la filière, d'outils informatiques mis à la disposition des étudiants et du personnel, de connexion internet, etc.

Code	Libellé	Score Maximum	Points obtenus
2101	Nombre de laboratoires par type d'enseignement	4	
2102	Nombre d'ateliers selon la filière	3	
2103	Nombre et type d'équipements par laboratoire	4	
2104	État des équipements	4	
2105	Taux d'occupation des laboratoires ou ateliers	5	
2106	Nombre et types d'équipement par ateliers	3	
2107	Nombre de bibliothèques	3	
2108	État des bibliothèques	3	
2109	Nombre d'ouvrages spécialisés	4	
2110	Nombre de véhicules	2	

Source : Rapport du ministère de l'ESU, Enquête de viabilité, Kinshasa, 2010

Pour ce qui concerne les ressources humaines qualifiées, les évaluateurs attendaient que l'établissement dispose d'un personnel académique propre, d'au moins deux professeurs porteurs des qualifications requises par discipline ou option organisée, d'un comité de gestion et d'autorités décanales expérimentées et qualifiées.

Code	Libellé	Score Maximum	Points obtenus
3101	N. d'enseignants qualifiés par discipline/option	7	
3102	Charge horaire par enseignant	3	
3103	Respect Ratio Enseignants qualifiés/étudiants	2	

Source : Rapport du ministère de l'ESU, Enquête de viabilité, Kinshasa, 2010

Enfin, pour les programmes des cours, l'établissement était obligé de prouver qu'il appliquait le programme national de la filière ou un programme dûment approuvé par l'autorité de tutelle c'est-à-dire le ministère de l'Enseignement supérieur et de disposer d'une brochure reprenant les cours dispensés.

Code	Libellé	Score Maximum	Points obtenus
4101	Intitulé et contenus des cours par année	8	
4102	Nombre d'heures cours (théorie et pratiques)	3	
4103	Volume horaire annuel, hebdomadaire et journalier par année d'études	3	

Source : Rapport du ministère de l'ESU, Enquête de viabilité, Kinshasa, 2010

Les grilles d'évaluation des autorités académiques, des finances ou qui mesurent l'adéquation entre les filières organisées et les missions de l'établissement n'ont pas été reprises ici. Au terme de l'enquête, les établissements ont été classés en trois catégories suivant le score obtenu. La première catégorie regroupe les établissements viables, qui ont obtenu 50 % des points au moins, la deuxième comprend les établissements intermédiaires qui se situent entre 40 et 49 % tandis que la troisième catégorie accueille les établissements non viables, dont le score est en deçà de 40 %. Une quatrième catégorie initialement non prévue a dû être créée : elle reprend les "autres situations". Les établissements non viables ont été fermés par arrêté ministériel alors qu'un délai d'adaptation a été accordé aux établissements intermédiaires pour leur donner la possibilité de se conformer aux normes.

À Kinshasa, où l'enquête a commencé, sur les 127 établissements qui ont été évalués, 48 ont été déclarés viables soit 37,8 % ; dix autres, soit 7,9 % se sont retrouvés dans la catégorie intermédiaire. La dernière catégorie comprend les 48 établissements, soit 37,8 % qui ont été déclarés non viables. Certains ont ignoré la mesure de fermeture et ont poursuivi leurs activités alors que d'autres ont introduit un recours en espérant que le ministre accepterait de reconsidérer sa décision. À titre d'illustration, dans la catégorie des établissements viables,

l'université de Kinshasa, qui est incontestablement la première et la plus grande du pays, a obtenu un score de 60,8 %, ce qui la place en sixième position dans le classement des établissements publics et en trentième position si on prend en compte la totalité des établissements. La faculté de Philosophie Saint-Pierre Canisius de Kimwenza et l'Institut agrovétérinaire (ISAV) Kimwenza, deux établissements privés appartenant à la congrégation des Jésuites, figurent parmi les premiers établissements avec un score de 95 % alors que l'Université catholique au Congo et l'Université protestante du Congo obtiennent chacune 75 % et occupent respectivement la neuvième et la dixième position dans la rubrique des établissements privés. Par contre, le cas de l'Université pédagogique nationale, créée au départ pour former les formateurs pour l'enseignement secondaire alors qu'elle était un institut supérieur pédagogique est nettement plus critique : elle s'est retrouvée parmi les établissements intermédiaires avec un score de 42 %. Parmi les critiques qui lui ont été adressées, nous pouvons entre autres citer : le manque de laboratoire, de clinique universitaire, de bibliothèque pour les filières des sciences de la santé, la médecine vétérinaire, la chimie-physique, la biologie et chimie, la zootechnie et phytotechnie ; la mauvaise exécution des programmes dans la mesure où le règlement en vigueur prévoit six jours de cours par semaine pour chaque classe alors que les cours ne sont dispensés que pendant trois jours. Dans ces conditions, il devient quasiment impossible d'épuiser la matière prévue pour une année académique. D'autres traits caractéristiques indiquant son dysfonctionnement sont la non-conformité des programmes des cours des facultés avec les textes réglementaires avec pour risque le non-entérinement des diplômes ; le dépassement de la capacité d'accueil (construite pour 1000 étudiants, elle en accueillait 12 400 en 2009, avec en moyenne deux étudiants pour une place assise). Le dépassement de la capacité d'accueil concerne pratiquement tous les établissements publics. Si nous nous attardons sur le cas de l'Université pédagogique nationale, c'est parce qu'elle n'avait pas pour vocation initiale de devenir une université. Selon les professeurs de cette institution, s'il ne s'était pas transformé en université, l'Institut pédagogique national aurait fini par fermer par manque d'attrait des étudiants pour la carrière d'enseignant dans le secondaire. Sa mission première étant bien évidemment celle de former les formateurs [...] Parmi les établissements non viables, certains ont obtenu 0 % pour n'avoir satisfait aucun critère. Les évaluateurs ont trouvé des établissements qui n'ont ni bâtiments, ni professeurs qualifiés et qui exécutent des programmes du niveau secondaire. Ils ont aussi trouvé des établissements privés (entre autres, l'université de Kinshasa Binza [UKB] ou l'Université centrale des sciences et de technologie [UCTS] qui reprennent les noms d'enseignants des universités réputées du pays dans leurs statuts sans même les en informer. Enfin, nous ne pouvons clore ce point sans faire référence

au volet de l'enquête de viabilité qui a concerné les filières médicales dans les établissements où elles sont organisées. Bénéficiant de l'appui financier d'un montant de 240000 dollars US débloqué par l'Agence japonaise de coopération (Jica), la commission a, avec la collaboration de l'ordre des médecins et de l'Association des infirmiers du Congo, évalué 506 filières de l'enseignement médical en appliquant les mêmes critères que dans le reste de l'enquête de viabilité. Au terme de cette évaluation, 256 filières ont été fermées, 80 ont été jugées viables et un niveau intermédiaire a été accordé à 161 autres. Dans la pratique, celles qui ont été reconnues utilisent les enseignants de la faculté de Médecine des universités publiques (de Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani) et ceux des instituts supérieurs publics qui organisent les sciences infirmières, etc. Le recours aux enseignants du public est un mécanisme interne adopté par la plupart des promoteurs des établissements privés pour l'accréditation de leurs programmes de cours et la reconnaissance des diplômes [...] Le "nouvel ordre" de l'enseignement supérieur que l'État entend instaurer amène les sceptiques à se demander s'il s'agit d'un trompe-l'œil ou d'un exutoire. Ils ne croient guère aux initiatives prises par le ministère, d'autant que l'enquête a été réalisée à la va-vite, dans un cadre juridique et politique confus, avec en toile de fond l'impréparation, l'amateurisme et l'inexpérience des évaluateurs ».

CONCLUSION PARTIELLE

Les universités privées à Kinshasa forment un univers qui a ses propres logiques et ses propres spécificités. Face à une très forte demande à laquelle les établissements publics ne pouvaient pas faire face, l'offre privée de l'enseignement supérieur a été encouragée par l'État en 1989. Cette mutation a été opérée grâce à l'initiative des membres du comité central du MPR qui ont agi en entrepreneurs moraux au sens de Becker (1985 [1963]).

Le phénomène entrepreneurial n'est possible que par la présence d'opportunités à exploiter. C'est ce que nous avons précisé dans ce chapitre. Le dysfonctionnement de l'université de Kinshasa a été évoqué dans la rhétorique des promoteurs comme un des éléments qui leur a donné la possibilité d'entreprendre. En revanche, par stratégie discursive, peur ou volonté délibérée de leur part, la défaillance de l'État qui leur a également offert des opportunités d'entreprendre en organisant l'enseignement supérieur privé n'a été que très peu « théorisée ».

Le développement de l'offre privée d'enseignement supérieur privé est soutenu par trois facteurs principaux : forte demande d'enseignement supérieur, présence des entrepreneurs, influence des organisations internationales sur le système éducatif. C'est au départ de trois facteurs que les universités privées ont été principalement créées en Afrique. En RDC, l'univers des universités que nous avons présenté compte plus de mille établissements.

Nous avons aussi montré que le long processus de privatisation a pour point de départ les programmes d'ajustement structurel savamment conçus dans les laboratoires des organisations internationales avec comme objectif « de rétablir des équilibres macro-économiques internes et externes, permettant de relancer une croissance économique saine et donc de fournir une base solide pour le développement des périphéries (Sud) » (Mahmoud 2010 : 60). Beaucoup d'États africains ont été obligés de procéder à des privatisations massives dans bien des domaines dont celui de l'enseignement supérieur. Les effets de ces programmes d'ajustement structurel ont été considérables.

La libéralisation de l'enseignement supérieur en RDC en 1989, réalisée dans un contexte politique confus, a débouché sur la multiplication des établissements. C'est ce qui justifie leur nombre aussi impressionnant, encore les chiffres avancés ne reflètent-ils pas toute la réalité.

À partir de 2003, un ensemble de dispositions réglementaires a été mis en place par les différents ministres de l'Enseignement supérieur pour redresser le secteur et donner davantage de légitimité à l'enseignement privé. Beaucoup d'établissements ont reçu de statut légal, allant de l'autorisation de fonctionnement à l'agrément définitif. À la suite de l'enquête de viabilité et d'audit organisationnel, d'autres établissements ne remplissant pas les critères ont été fermés. Mais les mesures de fermeture qui ont été prises à l'occasion de cette enquête sur l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur n'ont pas permis de dissuader les promoteurs incriminés.

Comment fonctionnent-ils ? Les réponses à cette interrogation feront l'objet du quatrième chapitre.

CHAPITRE IV. ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF : CONSTRUCTION ET FONCTIONNEMENT DES UNIVERSITÉS PRIVÉES

Beaucoup d'«élites», beaucoup d'ennuis
(Kagwi Mulikuza Chirhalwirwa 2005)²⁵

INTRODUCTION

Nous saisissons l'« entrepreneuriat éducatif » comme une activité par laquelle un acteur — une personne physique ou morale— investit ses ressources dans l'organisation de l'enseignement en vue d'en tirer un profit qui peut être lucratif ou non. L'enseignement supérieur privé en RDC, lancé dans la clandestinité et piloté par une panoplie d'entrepreneurs éducatifs issus de sphères différentes, s'est construit progressivement. Selon les stratégies utilisées, les ressources mobilisées et le réseau relationnel constitué, la construction et le fonctionnement de ce qu'il convient d'appeler les « entreprises du secteur éducatif » diffèrent d'un entrepreneur à un autre. Mais les traits qu'ils ont en commun sont beaucoup plus nombreux que ceux qui les différencient.

C'est ce que qui sera analysé dans ce chapitre qui est subdivisé en deux points. Le premier explique comment les données ont été collectées et présente les universités qui ont été rencontrées. Le deuxième analyse et interprète ces données.

Méthodologie et présentation des universités rencontrées

Production des données

L'apparition et le développement des établissements privés d'enseignement supérieur découlent d'un environnement économique et socio-politique dans lequel les promoteurs ou les fondateurs jouent un rôle essentiel. Dans les pages précédentes, nous avons vu que l'enseignement supérieur privé a été officiellement reconnu en 1989, lorsque l'État a mis fin à son monopole sur l'enseignement supérieur. Ce qui a donné la possibilité à ces entrepreneurs éducatifs de créer leurs établissements. Nous avons cherché à découvrir leurs motivations.

²⁵ <http://fr.groups.yahoo.com/group/CongoVista/message/46995>.

Pour cela, les données empiriques à la base de cette recherche ont été mobilisées par une enquête de terrain, une analyse documentaire et de l'observation directe. C'est la nature des hypothèses soulevées et nos choix théoriques qui ont déterminé le choix de ces méthodes. L'enquête de terrain a été effectuée en quinze mois au cours de plusieurs séjours à Kinshasa soit d'octobre 2009 à janvier 2010, d'octobre 2010 à septembre 2011 et de juin à octobre 2012. Au cours de notre premier séjour, l'objectif était de me familiariser avec l'univers d'enquête et de cibler les groupes d'acteurs stratégiques à interviewer, en échangeant avec quelques-uns des promoteurs des établissements privés de l'enseignement supérieur et universitaire. C'est au cours du second séjour d'enquête que les entretiens ont été systématiquement effectués. Sur la base de l'évaluation du travail à mi-parcours lors de l'épreuve de confirmation en février 2012, des remarques m'ont conduit à faire une dernière descente de terrain.

Les thèmes retenus dans le guide d'entretien ont été abordés sous la forme de questions ouvertes qui ne suggèrent pas la structure de la réponse et offrent la possibilité d'une réponse plus complète et détaillée. Ces questions donnent à l'informateur la possibilité de répondre librement. Dans la formulation des questions, nous avons évité les questions causales, les « pourquoi » pour faire apparaître les processus (Blanchet & Gotman 2007 : 37), parce que ces genres de questions amènent l'interlocuteur à développer sa réponse ou le poussent à se justifier. Ce qui n'est pas pour nous l'objectif recherché.

Par ailleurs, au fur et à mesure de l'affinement du cadre théorique, certaines de nos hypothèses de départ ont été abandonnées.

Malgré le fait que tous les contacts nécessaires avaient été établis avec le terrain de recherche dès le premier séjour, j'ai été confronté à une série de difficultés qui sont courantes pour réaliser les recherches en Afrique. En dehors des difficultés soulignées par Nyamba (2006), je me suis permis de compléter cette série des réalités africaines que j'ai rencontrées. En effet, j'ai dû négocier pour pouvoir réaliser les interviews.

L'entrée *sur terrain de recherche* a été l'une des plus laborieuses phases. Cette méthode pose certes un problème déontologique si on s'en tient seulement à la vision occidentale. Même en regardant seulement cette vision, Lapassade (1991 : 24-25) note que :

Il existe plusieurs manières de négocier « l'entrée » dans un groupe ou dans une institution, de s'introduire dans une situation, de s'y faire des relations utiles pour la recherche [...]. Il faut négocier le droit d'y accéder en tant que chercheur. De plus,

lorsqu'on sera entré dans la place, le rapport aux gens [...] devra être constamment négocié et renégocié [...]. Des problèmes pratiques vont donc se poser dès le premier contact : comment effectuer la première négociation auprès de l'administration ? Comment lui présenter le projet ? Comment conduire ensuite des négociations plus localisées ?

Pour rencontrer un promoteur privé d'un établissement d'enseignement supérieur, le secrétariat exigeait qu'il soit très clairement indiqué dans la lettre le motif et le bien-fondé de l'entretien sollicité. Dans la plupart des cas, malgré ce formalisme administratif, j'ai été astreint à négocier quasiment toutes les rencontres. Pour maximiser mes chances d'être reçu, je me suis résolu à encenser l'action des promoteurs d'enseignement supérieur dans les courriers que je leur adressais pour solliciter un rendez-vous. La ligne argumentaire reprenait l'idée-force ci-après :

Il est hors de question d'admettre aujourd'hui que seules les universités publiques sont à même de former la jeunesse dans notre pays. D'ailleurs, ces universités ont non seulement montré leurs limites en ce qu'elles ne sont plus en mesure de satisfaire les demandes de plus en plus élevées des étudiants mais aussi et surtout elles font constamment l'objet des critiques parfois acerbes à cause de la qualité des « produits » formés. Le rôle que jouent actuellement les établissements privés de l'enseignement supérieur et universitaire est incontournable. De telles initiatives, certes privées, doivent être, à notre humble avis, encouragées et ce, pour le bien-être de la jeunesse congolaise [...] Aussi, je viens, très respectueusement auprès de votre autorité, solliciter une rencontre afin d'échanger avec vous sur cette thématique.

Le contenu de cette lettre d'introduction, qui peut être qualifié de « flatteur » comme l'on peut bien s'en rendre compte, était un appât pour inciter les promoteurs privés à accepter de me rencontrer. Par ailleurs, il faut souligner que mon statut de chercheur-doctorant venu de l'extérieur du pays muni d'une attestation de recherche m'a facilité l'accès. En tous cas, la stratégie consistant à vanter le caractère irréversible de l'enseignement supérieur et universitaire privé a eu pour effet immédiat de briser le climat de méfiance qui semblait s'installer dans le chef de la plupart des promoteurs. Pour limiter le risque des biais que peut présenter une telle stratégie, quelques précautions sur le plan méthodologique :

- (i) l'adoption d'une posture de neutralité lors des échanges. Il était hors de question d'encenser à nouveau l'organisation de l'enseignement supérieur et universitaire privé par les promoteurs ;
- (ii) le principe de toilettage des informations grâce à l'analyse de contenu. Les propos qui paraissaient exagérés ont été éliminés ;
- (iii) la confrontation des informations recueillies à d'autres sources.

Trois catégories d'interlocuteurs compétents ont été ciblées. Ces acteurs diffèrent par leurs rôles, leurs fonctions et leurs objectifs. La notion de compétence est à comprendre dans le sens que lui donne Olivier de Sardan (2008 : 51), elle renvoie

à la simple capacité de cet interlocuteur à avoir quelque chose à dire sur un référent extérieur à sa propre expérience directe, et ne sous-entend aucun jugement de valeur sur son niveau de savoir. Tout interlocuteur doit être considéré comme détenteur de connaissances intéressantes sur son groupe, sa profession, sa société.

La première catégorie est constituée par les acteurs privés, c'est-à-dire les promoteurs ou les créateurs d'établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire, qui sont des personnes physiques et morales, y compris le président du Conseil national des universités et instituts supérieurs privés. Ancien fonctionnaire à la retraite et également promoteur privé d'un institut supérieur, le président de cette instance est à la fois acteur et témoin du système. Il a une parfaite connaissance de l'avènement et de l'évolution de l'enseignement supérieur privé en RDC. Il m'a facilité la rencontre avec d'autres promoteurs. À titre d'illustration, le 21 octobre 2010, j'avais rendez-vous avec deux promoteurs qui ne voulaient initialement pas me recevoir. Le premier rendez-vous avait été obtenu par téléphone grâce à son intervention. Les rencontres devraient avoir lieu au siège des universités.

La deuxième catégorie concerne les acteurs issus de la sphère publique c'est-à-dire les agents des services techniques du ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire tels la direction de l'enseignement supérieur privé, la commission permanente des études, la direction de la planification du ministère de l'Enseignement supérieur ainsi que le secrétariat général à l'enseignement supérieur et universitaire. Les professeurs des établissements publics, les personnes ressources, en raison de leurs connaissances sur le système de l'enseignement congolais ou parce qu'ils sont des témoins privilégiés de l'histoire et de l'évolution de l'enseignement national de manière générale et de l'enseignement supérieur et universitaire en particulier, font également partie de cette catégorie. Il s'agit en l'occurrence

des quelques anciens ministres, conseillers au ministère de l'Enseignement supérieur, pour la plupart des professeurs d'université et des spécialistes qui ont écrit sur l'enseignement au Congo. Lors de mon dernier séjour de terrain, j'ai également échangé avec le secrétaire permanent du conseil d'administration des universités publiques qui a été plusieurs fois conseiller au ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire.

La troisième catégorie est composée des acteurs mixtes, c'est-à-dire ceux qui relèvent des sphères publique et privée. C'est le cas par exemple d'un enseignant du secteur public qui fait fonction d'autorité académique (recteur, secrétaire général académique) dans une université privée.

Dès l'entame de l'entretien, mon mot introductif reprenait *mutatis mutandis* l'argumentaire de la lettre de demande d'audience. J'en expliquais le bien-fondé et ce que je ferais des données collectées. La quasi-totalité des entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail. J'ai utilisé le dictaphone ou le carnet d'entretien suivant le compromis trouvé avec mes informateurs. Certains ont refusé que leurs propos soient enregistrés et ont exigé des garanties d'anonymat. Dans ce cas, c'est le carnet d'enquête qui a servi à consigner les informations. Certains informateurs ont accepté de me revoir pour compléter ou approfondir l'une ou l'autre question jugée importante. Les entretiens ont eu une durée d'environ une demi-heure.

L'analyse documentaire suggère que les questions posées soient placées dans le cadre des recherches antérieures qui portent sur le même sujet. La recherche bibliographique est une étape clé dans le processus. La recherche documentaire est nécessaire pour l'exploitation de connaissances existantes et pour mesurer la pertinence de la démarche proposée (Mayer & Ouellet 1991 : 35-36). Ainsi, des documents portant sur l'enseignement, l'entrepreneuriat, la défaillance de l'État ont été consultés aux archives du Musée royal de l'Afrique centrale à Tervuren en Belgique et à Kinshasa. Nous avons dégagé de ces matériaux les traces pour reconstituer l'histoire institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en République démocratique du Congo.

L'observation directe a été aussi utilisée. Les éléments clés des observations ont été immédiatement notés dans notre carnet de recherche. Parfois j'ai été confronté à des contradictions flagrantes entre ce que déclaraient certains interviewés et la réalité. Par exemple, un promoteur privé dit avoir des infrastructures viables alors que l'observation atteste le contraire. C'est le cas aussi de ce que j'ai observé le 21 octobre 2010 dans un

établissement où j'avais rendez-vous avec le promoteur. Je suis arrivé 30 minutes avant l'heure prévue au siège de l'établissement dans le quartier Limete Salongo. À l'entrée de l'avenue, il y avait un écriteau portant la dénomination de l'université. À l'adresse indiquée, il y avait un seul bâtiment, en fait, une école primaire. Une dame m'a confirmé que c'était bien le siège de l'université. Elle faisait fonction d'appariteur, m'a installé sous un arbre en attendant l'arrivée du promoteur. J'ai demandé : où sont les auditorios ?

« Les quatre premières salles sont les classes de primaire et les deux autres à côté sont des auditorios [...] Deux facultés ont cours le matin et deux autres le soir mais toutes les promotions n'étudient pas tous les jours. »

Elle s'est interrompue en me signifiant qu'elle n'était pas autorisée à donner des informations sans l'autorisation du promoteur. C'était la saison de pluie, il menaçait de pleuvoir, elle m'a mis à l'abri dans l'un des auditorios. Le promoteur est arrivé, il s'est mis à pleuvoir, les eaux de pluie suintaient à travers la toiture.

Quelques difficultés liées au terrain de recherche sont apparues. Les contraintes rencontrées au cours des entretiens sur le terrain de l'enquête sont de deux ordres : celles liées à l'actualité de l'enseignement supérieur et universitaire en rapport avec les conclusions de « l'audit organisationnel et l'enquête de viabilité » et celles afférentes au contexte socio-culturel. Le chapitre 3 présente les conclusions de l'audit organisationnel qui a classé les établissements dans trois groupes : établissements dits *viables*, *intermédiaires* et *non-viables*. Les promoteurs ont développé une attitude de méfiance à partir de cet audit.

Tel est le contexte dans lequel se sont passés les entretiens. Il a été indispensable, à chaque fois, de négocier l'accès au terrain en expliquant par écrit l'objet de la recherche. Les promoteurs dont les établissements ont été fermés pour ne s'être pas conformés aux conditions exigées ont imposé beaucoup de conditions à la rencontre. Certains, malgré toutes les précautions que j'avais prises²⁶, m'ont assimilé à un agent à la solde du ministre. Les explications fournies ne convainquaient pas toujours, un de mes interlocuteurs m'a demandé de lui prouver que je venais effectivement des facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM), de lui montrer le passeport avec visa Schengen ou un titre de séjour belge en cours de validité. Je n'aurais pas pu interviewer ce promoteur si je n'avais pas pu lui donner ce qu'il

²⁶ Je fais allusion à la négociation à l'accès de terrain avec une lettre expliquant l'objectif de l'interview, l'attestation de recherche ou de notre carte d'étudiant.

demandait alors que les informations qu'il a fournies se sont révélées très précieuses. Cette première expérience, malheureuse de mon point de vue, m'a convaincu d'avoir toujours avec moi ces documents, à mes risques et périls, à la moindre inattention le risque de me les faire voler était grand dans une ville où règne l'insécurité. Il fallait pouvoir prouver à tout moment que je n'étais ni un concurrent ni un agent de l'État. Mon statut de doctorant venu de l'extérieur du pays m'a un peu desservi auprès de certains informateurs (principalement auprès des agents des services publics de l'État). Le fait d'étudier à l'étranger signifiait pour eux que j'avais de gros moyens financiers qu'il fallait partager. « Tu as beaucoup d'euros » s'exclamaient-ils. On peut deviner la suite. Cette attitude des agents étatiques est relevée par Trefon & Petit (2006 : 52) lorsqu'ils écrivent dans *Expériences de recherche en RDC. Méthodes et contextes* :

Parfois les enquêteurs sont confrontés à des refus de la part des informateurs et cela pour diverses raisons. D'abord, la plupart des informateurs croient que l'enquêteur dispose de moyens financiers importants qu'il ne veut pas partager. Dans le même ordre d'idées, ils estiment que la publication des résultats de l'enquête profitera largement à l'auteur et non à l'informateur. Il faut donc partager, c'est-à-dire donner un pourboire pour pouvoir espérer une coopération de la part de l'informateur. Il est donc recommandé à l'enquêteur de se munir d'une certaine somme d'argent en vue de « motiver » éventuellement l'informateur.

Pour ne pas être surpris désagréablement, j'ai prévu de ne donner le « madesu ya bana »²⁷ que quand l'interlocuteur fournissait des informations intéressantes et qu'il le demandait. C'est de cette manière que certaines informations ont été obtenues. Une des conclusions majeures qui peut être tirée par rapport aux pratiques des agents de l'État est que celles-ci, en fin de compte, participent au mode de fonctionnement des entrepreneurs politiques ou économiques conformément à la situation politique et sociale. Il n'est pas étonnant de voir chaque agent de l'État mettre en place des stratégies de survie. Ainsi, l'enseignant rançonne ses étudiants ou ses élèves ; les agents de l'ordre (militaires ou policiers) rançonnent la population qu'ils sont censés protéger ou défendre, etc.

²⁷ « Le madesu ya banu » est une expression en lingala qui peut se traduire littéralement en français par « le haricot des enfants ». La pratique de *madesu ya bana* peu importe la forme qu'elle prend concussion ou corruption est ancrée dans les habitudes quotidiennes de la population. On ne s'en cache plus. Ce n'est pas pour rien que la République démocratique du Congo se hisse au sommet du classement des pays les plus corrompus au monde selon le rapport 2012 de l'ONG Transparency International. En clair, les agents et fonctionnaires qui reçoivent de l'État un salaire modique cherchent à se procurer des revenus complémentaires.

Par ailleurs, une autre contrainte à relever concerne les rendez-vous maintes fois reportés. Malgré que les rendez-vous étaient fixés par l'informateur, il était courant de les voir annuler une, deux voire même quatre fois. Rares sont les Congolais pour qui les notions de temps, de ponctualité ou encore de respect de la parole donnée sont intériorisées et demeurent des principes sacro-saints de vie. On peut ajouter à cette liste des contraintes l'inorganisation du réseau de transport en commun à Kinshasa, renforcée par les travaux de réhabilitation de grandes artères de la capitale, ce qui rend les déplacements particulièrement difficiles. Un autre écueil enfin concerne la mauvaise tenue des archives par les agents de l'État, à telle enseigne que beaucoup de documents officiels nécessaires pour notre travail ont été perdus ou sont devenus inexploitable.

Que peut-on faire des données recueillies ? Le chercheur doit leur donner un sens en les utilisant tel que le préconisent Mace & Pétry (2000 : 103-104) :

Après avoir exposé et justifié ses choix en matière d'instruments de collecte de l'information, le chercheur doit prévoir et imaginer la situation à laquelle il devra faire face au moment du traitement des données. En général, il détient une quantité importante de faits ou d'informations dont les liens ne sont pas toujours évidents ou existants ; c'est pourquoi il faut dès lors transformer ces faits en données. Car les faits en eux-mêmes ne signifient rien, c'est le chercheur qui leur donne leur sens en les transformant en données qu'il analysera et interprétera par la suite selon la problématique de départ.

Les données issues des rencontres entre enquêteurs et enquêtés ne sont pas des matériaux bruts. Ils ont été travaillés ou traités.

Ainsi, les récits rapportés par les acteurs lors des entretiens ainsi que les différents documents ont été soumis à une analyse de contenu. Celle-ci vise à repérer les idées exprimées. C'est, comme l'indique Berelson cité par Blanchet & coll. (1985 : 239) une « technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Mucchielli (1996 : 36) note que l'« analyse de contenu » est un « terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ». Pour Quivy & Van Campenhoudt (2006 : 201),

l'analyse de contenu porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles des journaux, des documents officiels, des programmes audio-visuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretiens semi-directs.

46 interviews ont été effectuées. Pour les analyser, je n'ai pas utilisé une analyse discursive. J'ai cherché à comprendre la manière dont les différents acteurs se représentent les choses en me référant aux questions que je leur avais posées.

Les universités rencontrées

Les établissements que nous présentons constituent notre population et nous ont permis de collecter les données. Formée de 23 établissements, cet échantillon avoisine le quart de la population totale des 96 établissements selon le chiffre officiel (voir le tableau n°2 au chapitre 3). Ce chiffre qui est égal à celui des établissements publics peut intriguer. Est-ce une pure coïncidence ? Le comptage a-t-il été systématique ? Il paraît évident que la validité du comptage est problématique en RDC. Plutôt que d'avancer des hypothèses spéculatives fragiles sur cette curieuse coïncidence des nombres d'établissements publics et privés, il convient de s'interroger sur la manière dont les 23 établissements ont été choisis et s'ils reflètent la population totale. La question est difficile, d'abord parce que nous avons eu des problèmes à rencontrer tous les établissements pour des raisons que nous avons évoquées plus haut. Parlant de l'échantillonnage, Quivy & Van Campenhoudt (2006 : 149) font remarquer que :

Lorsqu'il a circonscrit son champ d'analyse, trois possibilités s'offrent au chercheur : il peut soit recueillir des données et faire finalement porter ses analyses sur la totalité de la population couverte par ce champ, soit se limiter à un échantillon représentatif, soit n'étudier que certaines composantes typiques, bien que non strictement représentatives, de cette population. Le choix est en fait assez théorique car, le plus souvent, l'une des solutions s'impose naturellement, compte tenu des objectifs de la recherche.

L'étude de la totalité de la population s'impose dans deux cas notent ces auteurs. Soit lorsque le chercheur, analysant des phénomènes macrosociaux et étudiant la population en tant que telle n'a pas besoin d'informations précises sur le comportement des unités qui la composent, mais uniquement des données globales disponibles dans les statistiques, soit lorsque la population considérée est très réduite et, dans ce cas, peut être étudiée entièrement.

L'étude d'un échantillon représentatif de la population est indiquée quand on a affaire à une importante population qui exige que beaucoup de données soient récoltées pour chaque individu ou unité.

Enfin, on peut aussi se limiter à n'étudier que des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population. Cette formule est couramment utilisée par les chercheurs. Ces auteurs évoquent le cas d'un chercheur qui veut analyser la manière différenciée dont plusieurs journaux rendent compte de l'actualité. Dégager dans ce cas un échantillon représentatif sur la base des critères de représentativité serait difficilement réalisable et il serait également impossible de prétendre étudier toute la population (Quivy & Van Campenhoudt 2006 : 149-150). Nous avons fait référence à cette troisième possibilité dans la sélection des établissements enquêtés qui ne sont pas *strictement représentatifs* mais que nous considérons *caractéristiques de la population*.

Un effort a en effet été fourni afin que notre population reflète les caractéristiques de la population totale. D'abord, toutes les universités qui ont une réputation dans l'opinion figurent parmi les établissements rencontrés. Il s'agit d'établissements qui sont plus ou moins structurés ou qui s'efforcent du moins à s'approcher aux normes établies. Ils ont des infrastructures relativement viables, un corps professoral propre pour les facultés de Théologie, et nous estimons le nombre d'étudiants de chacune à plus de 1000. Nous n'avons pas pu obtenir les effectifs des étudiants. C'est une question tabou à laquelle les promoteurs privés ou les principaux animateurs de ces universités n'ont pas voulu répondre. Nous supposons que ce refus serait dû au fait que le ministère de l'Enseignement supérieur perçoit un montant sur le minerval que verse chaque étudiant. Les promoteurs ont dès lors tout intérêt à ne pas divulguer leurs effectifs. Parmi les établissements qui répondent à ces caractéristiques, nous pouvons citer l'université catholique au Congo, l'université protestante du Congo, l'université Simon Kimbangu, l'université libre de Kinshasa ou la faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius de Kimwenza. Bien que la dernière mentionnée n'ait pas 1000 étudiants, elle fait partie des universités reconnues.

Nous avons cherché aussi à rencontrer les établissements qui s'éloignent des normes, par exemple ceux qui n'ont pas d'infrastructures « viables » et sans adresse fixe. C'est le cas de l'université Don Peti Peti et de l'université Young Men Christian Association.

Nous avons tenu à ce que toutes les catégories de promoteurs privés soient représentées. Aussi, nous avons des établissements qui appartiennent à des hommes d'affaires, à des professeurs d'université, à des fonctionnaires et à des confessions religieuses.

Ces universités retenues l'ont été en fonction de deux critères : le statut des promoteurs et la finalité de ces institutions.

Selon le statut des promoteurs

Selon le critère du statut des promoteurs, deux types d'établissements universitaires peuvent être distingués à Kinshasa : les universités confessionnelles et les universités appartenant à des personnes physiques privées ; certains interviewés appelaient également cette dernière catégorie « université privée-privée ».

Les universités confessionnelles

Ces universités appartiennent aux Églises. Pour la ville de Kinshasa, il y a les universités appartenant aux entrepreneurs institutionnels traditionnels c'est-à-dire les catholiques et les protestants. Viennent ensuite les autres entrepreneurs ecclésiaux à savoir l'Armée du Salut, le culte musulman, l'Église de Jésus-Christ sur la terre par le prophète Simon Kimbangu (EJCSK) et autres regroupements de certaines communautés de l'Église protestante.

Leur ambition affichée est d'intégrer l'éthique religieuse à la formation académique. Dans la logique des promoteurs, l'aspect religieux est un marqueur, une référence qui différencie leur établissement dans le paysage congolais de l'enseignement universitaire. Chacune de ces universités a donc sa propre spécificité. On peut établir des sous-catégories à l'intérieur de l'univers des universités confessionnelles.

Les universités confessionnelles fondées dans le prolongement des facultés de Théologie

L'université catholique au Congo, l'université protestante du Congo, l'université Simon Kimbangu et l'université islamique Al Moustapha du Congo ont été créées au départ de facultés de Théologie, autour desquelles d'autres filières se sont ajoutées au fil des années, comme nous le verrons.

Université catholique au Congo

L'université catholique au Congo est née de la faculté de Théologie catholique de Kinshasa attachée à l'université Lovanium.

Les ex-facultés catholiques de Kinshasa se sont muées en université en juillet 2009 après que la commission épiscopale nationale du Congo (CENCO) l'ait approuvé à l'issue de sa 45^{ème} assemblée plénière (UCC 2011 : 8). Seule la commission épiscopale nationale du Congo avait le pouvoir de prendre une telle décision, c'est elle qui donne les grandes orientations de l'université. Le pouvoir organisateur relève de la commission épiscopale nationale du Congo. Les facultés catholiques de Kinshasa, avant d'être reconverties en une université, ont suivi plusieurs phases successives. En 1987, la faculté de Théologie catholique de Kinshasa est devenue les facultés catholiques de Kinshasa en absorbant la faculté de Philosophie (UCC 2011 : 8). La création d'autres facultés a suivi. D'abord, c'est la faculté d'Économie et de développement qui a vu le jour en 1989. Au cours de la même année, un département de Droit canonique a été créé au sein de la faculté de Théologie mais qui n'a fonctionné qu'à partir de l'année académique 1991-1992 (UCC 2011 : 8). En 1991 et en 1992, la faculté des Communications sociales et le département d'Agrégation de l'enseignement secondaire au sein de la faculté de Philosophie ont été successivement créés (UCC 2011 : 8). La sixième et la dernière faculté a été celle de Droit et des Sciences politiques qui fonctionne depuis octobre 2009 (UCC 2011 : 9). Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université protestante au Congo

L'université protestante au Congo a une histoire très semblable à celle de l'université catholique du Congo.

L'université officielle du Congo redevenue université de Kisangani avait en son sein la faculté de Théologie protestante. Lorsqu'elle a été officiellement supprimée de l'université nationale du Zaïre, la faculté de Théologie protestante s'est délocalisée de Kisangani pour Kinshasa (UPC 2011). L'université protestante au Congo fonctionne actuellement avec quatre facultés et trois centres de recherche. Avec ses six départements (Théologie systématique, Théologie pratique, Ancien Testament, Nouveau Testament, Histoire et Missiologie), la

faculté de Théologie a été la première faculté à avoir été créée, c'était en 1959. Elle est organisée en trois cycles (graduat, licence et doctorat, dont deux années de maîtrise obligatoire) (UPC 2011).

« En 1994, deux facultés ont été créées, la faculté de Droit et la faculté d'Administration des affaires et Sciences économiques. La faculté de Médecine n'a vu le jour qu'en 2006. Toutes ces facultés organisent le premier et le deuxième cycle à l'exception de la faculté de Théologie organise le troisième cycle et l'agrégation en théologie. » (Un assistant du secrétaire général académique)

Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006). L'université protestante au Congo est dirigée par le Synode de l'Église du Christ au Congo qui oriente sa politique (UPC 2011).

Université Simon Kimbangu

L'université Simon Kimbangu appartient à l'Église de Jésus-Christ sur la terre par le prophète Simon Kimbangu. L'histoire de cette université est étroitement liée à l'histoire de son Église et de son prophète Simon Kimbangu (1887-1951). Au départ, l'idée de créer un enseignement supérieur aurait été lancée par Simon Kimbangu lui-même sous forme de prophétie.

« Cette prédiction de Simon Kimbangu, visionnaire de la future université, constitue l'acte fondateur de l'université Simon Kimbangu qui sera traduit dans les faits par le premier chef spirituel de l'Église Joseph Diangienda Kuntima, l'un des trois fils de Simon Kimbangu. » (Un secrétaire général administratif membre de l'Église)

Comme c'est le cas pour l'université catholique du Congo et l'université protestante au Congo, l'université Simon Kimbangu a été également créée au départ de la faculté de Théologie.

L'autorisation de fonctionnement a été accordée en 1994 par « l'arrêté ministériel n° ESU/CABMIN/0555/94 du 28 avril 1994 », l'université Simon Kimbangu a solennellement ouvert ses portes le 26 novembre 1994. Les premiers cours ont démarré le lundi 28 novembre 1994 au campus de Bongolo dans les promotions de premières années de graduat de facultés

de Médecine humaine et de Médecine vétérinaire, de Sciences informatiques, de Sciences agronomiques. Les facultés de Droit et de Sciences économiques sont venues s'ajouter aux autres facultés une année après (USK 2011).

Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006) après qu'elle ait successivement reçu les agréments provisoires en juin et en novembre 2000 pour la reconnaissance de titres académiques des facultés de Médecine humaine, de Médecine vétérinaire, de Sciences informatiques, de Sciences agronomique et de Sciences économiques et de Théologie et pour les cycles de licence et de doctorat de toutes ces facultés (DESP 2012). Le chef spirituel, représentant légal de l'Église est, selon les statuts, le chancelier à vie de l'université. Il dirige la politique de l'université.

L'université chrétienne de Kinshasa (UCKIN)

L'université chrétienne de Kinshasa est née de sa faculté de Théologie. Opérationnelle depuis le 10 mars 1967, cette institution, avant qu'elle se transforme en une université, fonctionnait comme un institut supérieur (Iwawa 1993 : 6).

Mue par la volonté de doter l'Église du Christ au Congo d'une formation supérieure théologique à vocation pastorale (Iwawa 1993 : 6), une association regroupant six communautés de l'Église du Christ au Congo à savoir la communauté des églises des frères mennonites au Congo (CEFMC), la communauté des églises baptistes unies (CEBU), la communauté baptiste du fleuve Congo (CBFC), la communauté baptiste du Congo (CBCO), la communauté évangélique du Congo (CEC) et la communauté mennonite du Congo (CMC) ont décidé de créer en 1967 l'école de Théologie évangélique de Kinshasa (ETEK) qui a été officiellement reconnue par l'« Ordonnance présidentielle n°73/183 du 21 janvier 1973 » (Uckin 2012).

Cette école a été transformée le 3 juin 1974 en Institut supérieur théologique de Kinshasa. Le 28 novembre 1995, son conseil d'administration a décidé de le transformer en une université. Elle abrite la faculté de Théologie évangélique, la faculté de Médecine humaine, la faculté d'Administration des affaires, de Sciences économiques et de développement, la faculté de Gestion des conflits. Elle est dotée d'un centre d'apprentissage des langues étrangères avec un

équipement, elle a un atelier de menuiserie, elle utilise le personnel enseignant des autres établissements publics de la capitale (Uckin 2012).

Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

L'université islamique Al Moustapha du Congo (UNICO)

Selon Bimangu (1978 : 225),

la pénétration de l'Islam au Zaïre remonte à la deuxième moitié du 19^{ème} siècle avec le commerce de l'ivoire et des esclaves venus de la côte orientale de l'Afrique et Zanzibar. [...] Le commerce de l'est africain a pénétré le Zaïre actuel par trois points, tous situés sur le lac Tanganika, à la pointe sud du lac, à la pointe nord à Uvira et à un point situé sur la rive occidentale du lac.

Cette pénétration musulmane inquiéta l'autorité coloniale qui se mit à la combattre, mais les musulmans lui résistèrent farouchement. L'autorité coloniale réussit tout de même à freiner sa propagation. « Sans le colonialisme, le Zaïre serait aujourd'hui l'une des nations musulmanes de l'Afrique » (Otayek 1988 : 35). Ce qui explique la très forte influence et la présence de l'Islam à l'est de la RDC, précisément dans la province du Maniema.

L'autorisation de fonctionner a été accordée en 2002. Cette université est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006). Sa spécificité est que « la formation donnée est d'obédience islamique. » (Un promoteur)

Quelques salles de cours de fortune sont opérationnelles. À la faculté de Théologie islamique qui ne présente pour option que les sciences coraniques et les traditions islamiques, les promoteurs congolais se sont résolus à ajouter d'autres facultés pour attirer davantage d'étudiants.

Les universités appartenant à des personnes privées mais se réclamant de confession religieuse

Les promoteurs de ces établissements font généralement miroiter l'aspect religieux. Deux universités figurent dans cette catégorie, il y a l'Université William Booth et l'Université Révérend Kim, dont le promoteur s'affiche et s'affirme désormais alors que jusqu'il y a peu, il était très discret et peu connu du public malgré ses investissements.

L'université William Booth

William Booth est le fondateur de l'Armée du Salut à qui est dédiée cette université. Son réseau d'enseignement primaire et secondaire ne couvrait pas l'ensemble du territoire national comme c'était le cas pour les catholiques et dans une large mesure pour les protestants.

Les cours ont commencé le 2 novembre 1996. Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006). Cependant, elle utilise les infrastructures des écoles primaires et secondaires, ce qui reste problématique. Les quelques enseignants de cet établissement sont extérieurs à l'institution. Malgré cela, elle organise les facultés des Sciences économiques, de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et de Droit (DESP 2012).

L'université Révérend Kim (URKIM)

Kim est un citoyen sud-coréen qui s'est investi dans les affaires en RDC. Docteur en Théologie, c'est d'abord un homme d'affaires. Il se déclare pasteur de l'Église évangélique protestante au Congo (MEPCO) dont il est fondateur. Cette Église est implantée au Congo depuis le 13 octobre 1997. Le Révérend Kim possède une chaîne de radio et de télévision « Congo Education Broadcasting System », (CEBS), qui émet à partir de Kinshasa. « Dans le domaine de l'enseignement, il a commencé par les niveaux primaire et secondaire avant de créer le 21 octobre 2010 l'université qui porte son nom » (Un secrétaire général académique).

L'université a été agréée par l' « Arrêté ministériel n°330/MINESU/CAB/MML/PK du 13 octobre 2011 ». L'université Révérend Kim organise les facultés de Droit, de Médecine, de Sciences économiques, de Sciences de communication sociale et de Sciences sociales, administratives et politiques (DESP 2012).

Autres établissements, instituts facultaires, centres universitaires appartenant aux congrégations ou à des divers groupements religieux

Cette catégorie compte un grand nombre d'établissements, d'instituts supérieurs, d'instituts facultaires ou de centres universitaires qui sont gérés soit par des congrégations ou des grands séminaires soit encore par des regroupements de communautés religieuses.

Faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius de Kimwenda

Créé en 1954, la même année que Lovanium, cet institut appartient à la Compagnie de Jésus en Afrique centrale. Sa spécialité est la formation en philosophie. Il a subi plusieurs évolutions : il a d'abord été institut organisant le graduat en philosophie reconnu officiellement en 1977, il est devenu faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius de Kimwenda en 1992 agréée par l' « Arrêté Ministériel n°ESURS/CABMIN/0380-18/92 du 19 mai 1992 » qui l'a autorisée à organiser la licence en Philosophie (FPSP 2012).

Cette faculté collabore avec la faculté de Philosophie de l'université pontificale grégorienne de Rome avec qui elle a signé un partenariat. Cet établissement privé appartenant à la Compagnie de Jésus dans la Province de l'Afrique centrale (FPSP 2012) est agréé par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Il a son propre personnel auquel s'ajoutent les professeurs de Philosophie de l'université de Kinshasa. Les infrastructures sont adéquates (Un professeur de l'université de Kinshasa).

L'université Saint-Augustin de Kinshasa (USAKIN)

L'université Saint-Augustin de Kinshasa a été fondée en 1993 par l'Association des Supérieurs Majeurs des six instituts religieux internationaux en remplacement de l'Institut intercongrégationnel Saint Augustin qui existait depuis 1981 (USAKIN 2011). C'est la seule faculté de Philosophie qui est organisée en deux cycles (graduat et licence). L'université Saint-Augustin de Kinshasa appartient aux Pères Prémontrés du Monastère (USAKIN 2011). Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Centre universitaire de missiologie

Créé en octobre 1990 à l'initiative de quelques personnalités (enseignants de théologie) et pasteurs de la 4^e Communauté des Églises des frères mennonites au Congo, le centre universitaire de missiologie offre un programme d'éducation basé sur la Bible dont le but est de former des missionnaires évangéliques. Il organise les cycles de graduat et de licence (CUM 2012). La formation en graduat est surtout théologique, alors qu'en licence, c'est l'aspect missiologique qui est au centre des enseignements (DESP 2012).

La mission urbaine, la traduction de la Bible, le leadership et le développement sont les quatre départements organisés. Les enseignants de ce centre proviennent essentiellement de la faculté de Théologie de l'université protestante au Congo (CUM 2012).

Institut supérieur des sciences religieuses (ISSR)

« Après le départ des missionnaires en 1960, l'Église [catholique] n'avait pas suffisamment des prêtres. Les évêques s'étaient préoccupés et ils ont pensé à la formation des laïcs pour combler le vide mais surtout aussi pour approfondir l'évangélisation par l'inculturation du message en les utilisant [...]. Cette vision a été soutenue par Rome. C'est ce qui a permis d'avoir les infrastructures. L'Institut a été créé en 1962 par l'assemblée des évêques de la province ecclésiastique de Kinshasa. »
(Un secrétaire général académique)

Les filières organisées sont les suivantes : pastorale, catéchèse et développement, développement durable, informatique, gestion hospitalière et marketing.

L'institut est agréé par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire ».

Universités appartenant à des personnes physiques privées

Ce groupe compte des promoteurs issus d'horizons différents. Certains sont professeurs d'université, hommes d'affaires ou commerçants, fonctionnaires, hommes politiques (députés, sénateurs, etc.).

Université catholique du centre pour la promotion du management de développement

L'université catholique du centre pour la promotion du management de développement appartient à un professeur de l'université de Kinshasa dont la spécialité est le management. Elle n'est pas liée à l'Église catholique.

« Cette université a d'abord fonctionné comme un centre attaché à l'Institut supérieur de gestion des affaires (ISGEA). Créé au milieu des années 80, cet institut avait ses extensions dans plusieurs provinces du pays. À la libéralisation de l'enseignement en 1989, l'Institut a été transformé en Université du centre pour la promotion du management de développement. » (Un promoteur privé)

L'université, qui se revendique de la spécialité de management, organise les facultés des Sciences de santé, de Droit, de Management et Sciences économiques, des Sciences sociales et de Technologie et techniques de développement (DESP 2012).

« Les enseignants des autres établissements publics forment l'essentiel de son personnel » (Un assistant du promoteur). Son campus de Kinshasa est localisé dans une villa qui subit des réaménagements. Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université chrétienne internationale

L'université chrétienne internationale appartient à un professeur d'université et qui en est lui-même le recteur. Formé aux États-Unis, il est docteur en pédagogie (un promoteur). Cette institution a été autorisée en 1993. Ce promoteur organise également l'enseignement primaire et secondaire.

Les cours sont dispensés sous forme de modules dans les facultés d'Administration des affaires, de Droit, de Médecine, d'Organisation et Méthode de développement, de Mathématique-Informatique et télécommunication, de Sciences de l'éducation, d'Électricité et informatique (UCI 2012).

Université chrétienne cardinal Malula

L'université chrétienne cardinal Malula a été créée par un professeur d'université, docteur en philosophie et ancien membre du comité central du MPR. Ancien séminariste, il est resté très attaché à l'Église catholique. C'est ainsi qu'il décida de donner le nom du cardinal Malula à son université étant donné que celui-ci était son père spirituel (Un promoteur privé). Il est décédé en 2011, l'université est devenue une entreprise familiale maintenant.

Elle a été créée le 12 mai 1984 et dispose de ses propres infrastructures dans lesquelles on trouve des salles des cours et quelques bureaux administratifs. Au commencement, cette université était l'Institut universitaire des sciences sociales, économiques, philosophie et lettres. Deux cycles (graduat et licence) sont organisés avec un programme du jour et un programme du soir. Elle compte les facultés suivantes : la faculté de Sciences sociales, la faculté de Sciences économique et de gestion, la faculté de Droit et criminologie, la faculté de Philosophie et lettres et la faculté des Sciences de l'art avec comme option communication artistique et gestion des entreprises culturelles, touristiques et de loisir (UCCM 2012). Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université cardinal Malula

L'initiateur de cette université est le cardinal Malula lui-même. Son idée a été matérialisée quelques années après sa mort en 1989 par la fondation qui porte son nom (Yoka 1991 : 15). Celle-ci a une personnalité juridique et a pour but de gérer l'héritage du prélat. « C'est en 1992 que l'UCM a été fondée, elle organise les facultés de Droit, de Sciences économiques, de Sciences sociales et de Sciences de l'environnement. » (Un secrétaire général administratif)

Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université libre de Kinshasa

L'université libre de Kinshasa, initialement l'Institut universitaire de droit et des sciences économiques, a été fondée le 15 octobre 1988 par un homme d'affaires qui s'était associé avec quelques personnalités (Muyaya 1995 : 4).

Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006),

« L'université libre de Kinshasa organise ses enseignements de jour et un horaire décalé dans les facultés de Droit, de Sciences économiques, de Sciences sociales, administratives et politiques et de Sciences informatiques. Son personnel enseignant vient principalement de l'université de Kinshasa. Elle engage ses propres assistants et l'idée est qu'à l'avenir elle ait ses propres enseignants. » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée)

Université technologique bel campus

Le fondateur de l'université technologique bel campus est l'un des fils du promoteur de l'université libre de Kinshasa avec qui il a travaillé avant de créer sa propre université en 1997 (Un directeur de cabinet du promoteur). Cet héritier, proche de la famille Mobutu, a longtemps vécu en Belgique où il a fait sa formation à l'université catholique de Louvain avant de regagner le pays (Un président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés).

Les facultés organisées sont les suivantes : Droit, Sciences sociales, administratives et politiques, Sciences agronomiques, Sciences informatiques, Sciences économiques et de gestion, et les Sciences médicales (DESP 2012). Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université panafricaine au Congo

L'université panafricaine au Congo appartient à un homme d'affaires qui fait le commerce d'ordinateurs et de matériels informatiques. Sa clientèle cible comprend les écoles et les sociétés de la place. Il est résident en France et a travaillé à la mairie de Paris, du sixième arrondissement avant de regagner le pays. Son université est localisée dans une villa modifiée. Le personnel enseignant vient principalement du public (promoteur).

« L'université panafricaine au Congo est la première université de la RDC à appliquer le système LMD et le ministre nous en a félicités. » (Un promoteur) Les filières de formation sont : génie civil/architecture ; génie informatique ; droit, finance et gestion (DESP 2012).

Université catholique Don Peti Peti

L'université catholique Don Peti Peti n'est pas attachée à l'Église catholique mais son initiateur lui a attribué cette étiquette pour des raisons de marketing. Cette université, qui a été créée en 1997, appartient à un entrepreneur qui organise un enseignement primaire et secondaire (Un promoteur privé). Les filières de théologie, des sciences économiques et de gestion, de communication et journalisme, des sciences sociales, politiques et administratives ainsi que celle de gestion des entreprises sont organisées dans le même bâtiment, qui abrite aussi son école primaire et secondaire. Elle est agréée par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Université Young Men Christian Association

L'université Young Men Christian Association a été créée en 2006 par un groupe de professeurs de l'université de Kinshasa. Son existence remonte avant cette année et elle s'appelait université centrale de Kinshasa (promoteur). Les facultés organisées sont les suivantes : Droit, Sciences économiques et informatiques, Sciences sociales, administratives et politiques, Sciences et techniques de transport.

Institut supérieur d'informatique, programmation et analyse

L'Institut supérieur d'informatique, programmation et analyse a été créé le 15 novembre 1975 par un entrepreneur homme d'affaires « proche de Mobutu » (Un président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés).

« Alors qu'il était étudiant à l'université de Kinshasa, un affrontement a éclaté entre les étudiants et les militaires au cours duquel il se fait fracturé à la colonne vertébrale. De son séjour en Europe pour des soins médicaux, il a appris l'informatique. À son retour, il a mis à profit ses connaissances acquises en créant cet établissement universitaire. Il est l'actuel président national des handicapés du Congo. À ce titre, il recevait beaucoup d'aides de Mobutu devenu son ami. » (Un président Conseil national des instituts supérieurs et universités privés)

La particularité de cet institut est la formation dans le domaine de l'informatique et des sciences commerciales et financières (ISIPA 2012). Il est agréé par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006).

Institut supérieur d'enseignement technique médical

Créé en 1994 et agréé par « le Décret n°06/0106 du 12 juin 2006 portant agrément de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire » (DESP 2006), l'Institut supérieur d'enseignement technique médical appartient à un homme d'affaires qui est également fonctionnaire au ministère de la Santé. Les techniques médicales et les sciences infirmières et techniques de laboratoire sont les filières organisées.

Institut supérieur des sciences économiques, juridiques et coopératives

Cet établissement a été créé en 1988. Il appartient à un fonctionnaire à la retraite. Il est président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés.

« Nous avons commencé par louer à Kasavubu. C'est deux ans après que nous avons pu acheter notre propre terrain où se trouve l'Institut. L'établissement a été créé quand j'étais fonctionnaire. » (Un promoteur privé)

Les facultés organisées sont : Droit, Sciences économiques, les Techniques coopératives.

Du point de la finalité de l'institution universitaire

Selon ce critère, deux types d'établissements sont à distinguer, à savoir les établissements à but lucratif et les établissements sans but lucratif. À but lucratif, cela veut dire que l'enseignement est considéré comme susceptible de générer du gain financier. Sans but lucratif, le but poursuivi est la formation de la jeunesse. Les frais perçus auprès des étudiants sont un moyen pour atteindre efficacement cet objectif. Une telle catégorisation reflète-t-elle la réalité kinoise ? Les promoteurs à qui nous avons posé cette question ont effectivement avoué que les *universités-boutiques* forment la majorité des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. Donc, une sorte de « l'enfer c'est les autres ». Mais un expert de la commission permanente des études nous a livré un avis plus nuancé.

« Ils entretiennent un flou artistique sur le fonctionnement. Ils n'ont pas d'enseignants qualifiés, sans équipements mais ils sont autorisés à fonctionner et livrent les diplômes. [...] nous connaissons la réalité [...] tout se résume dans la politique. Si à ce niveau rien ne marche, il ne faut pas attendre que l'enseignement supérieur et universitaire, en particulier, fasse exception. Donc, les universités mercantilistes sont bel et bien là, et en grand nombre d'ailleurs. »

Les universités communautaires et régionales

En dehors des catégories d'établissements que nous venons de présenter, il y a aussi une autre catégorie qui comprend les universités communautaires et régionales. On ne trouve pas beaucoup d'universités de cette catégorie dans la ville de Kinshasa.

Ces établissements sont l'expression de la volonté d'un groupe homogène d'un point de vue linguistique ou régional (Kibel'Bel 1993 : 11). À Kinshasa, il n'y a pas une université communautaire au sens plein du mot (Iyangwa 1998 : 4). Les quelques universités communautaires et régionales se trouvent à l'intérieur du pays, c'est le cas de l'université de Bandundu (UNIBAND) et de l'université Kongo (UK) créées respectivement par les ressortissants du Bandundu et par le groupe ethnique Kongo de la province du Bas-Congo (Iyangwa 1998 : 4). Les universités de Kananga et de Mbuji Mayi par exemple font partie des universités régionales (Yoka 1991 : 16).

Les ressortissants de la province du Bandundu leur ont emboîté le pas en créant leur université régionale.

Globalement, « les universités régionales qui sont nées sur le coup plutôt de la compétition politique n'ont pas été suffisamment entourées d'études de faisabilité à longue portée » (Yoka 1991 : 16), ce qui pose d'énormes problèmes dans leur fonctionnement.

Les universités privées à Kinshasa forment un univers à la fois hétérogène et homogène. Il est hétérogène, et c'est là l'élément de différenciation, par la qualité de leurs promoteurs, l'expérience qu'ils ont en matière d'enseignement dans la mesure où ces institutions n'ont pas la même tradition, ni le même statut, ni les mêmes types d'infrastructures. Généralement, les promoteurs ouvrent des filières des sciences humaines pour lesquelles l'investissement requis n'est pas très important. Les structures religieuses veulent chacune avoir sa propre université.

Nous allons clôturer au point suivant la présentation de ces universités par bref commentaire sur la localisation des établissements privés dans la ville de Kinshasa et la fréquentation des étudiants.

La localisation des établissements privés et fréquentation des étudiants

Les établissements privés dans les communes de Kinshasa

Les établissements privés rencontrés sont inégalement répartis dans la ville de Kinshasa. On les trouve dans 11 communes sur les 24 que compte la ville de Kinshasa comme nous le montre le tableau n°3.

Tableau n°3. Répartition des établissements dans les communes de Kinshasa

Communes/Nombre d'établissements										
Gombe	Kalamu	Kasa Vubu	Lemba	Lingwala	Limete	Makala	Masina	Mont Ngafula	N'djili	Ngaliema
1	2	2	1	2	7	1	1	4	1	1
Total : 23										

Il ressort de ce tableau que c'est la commune de Limete qui regorge d'un nombre important d'établissements : 7 établissements suivie par Mont-Ngafula qui en compte 4. La localisation des établissements dans les différentes communes est due à la disponibilité d'infrastructures pour les abriter. Les promoteurs privés font abstraction de la morphologie que présentent les communes. Que celles-ci soient viables sur le plan urbanistique ou pas, ce qui importe c'est de trouver un endroit où l'on peut implanter son université. Comparativement aux autres communes, le nombre le plus élevé des universités à Limete dans le quartier industriel tient à la présence des hangars qui servaient d'activités industrielles. Abandonnés à cause de la faillite des industries, ces hangars ont été achetés ou loués par les promoteurs privés qui les ont transformés en auditoriums.

La fréquentation des étudiants dans les établissements privés de Kinshasa

La fréquentation des étudiants dans les établissements privés d'enseignement supérieur est en nette progression pour l'ensemble du pays. Les effectifs étudiants sont un enjeu économique comme nous l'avons souligné plus haut. Ils ne sont pas tenus à être divulgués. C'est la même

logique qui prévaut à l'université publique où les effectifs réels ne sont pas connus. Il semble que c'est à travers les chiffres que des détournements des fonds seraient effectués. Les effectifs déclarés au ministère sont généralement différents des effectifs réels. Il y a un écart entre les effectifs réels et ce qu'on communique à l'opinion. Nous nous référons ici aux statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur pour l'année académique 2008-2009. Mais ces effectifs sont à prendre avec beaucoup de précautions dans la mesure où ils ne reflètent pas l'ensemble des établissements. Tous les établissements ciblés par cette enquête du ministère n'ont pas été recensés. Pour les établissements publics, 301 établissements soit 80% ont répondu à l'enquête sur un total de 384 ciblés contre 258 soit 64% sur un total de 392 visés pour les établissements privés.

Tableau n°4. Répartition des étudiants inscrits par secteur d'enseignement

Secteur	Étudiants	%
public	294.056	77
Privé	85.811	23
Total	379.867	100

Source : Annuaire statistique (MESU) : 2009b :17

Il se dégage de ce tableau que les effectifs des étudiants des établissements privés n'atteignent pas la moitié de l'effectif total. La comparaison n'est pas aisée à établir dans la mesure où la proportion d'établissements qui ont répondu à l'enquête est en deçà des établissements ciblés. Le rapport de cette enquête indique tout de même que comparativement à l'année académique 2007-2008, les effectifs du secteur privé ont connu une augmentation de 27% contre 23 % pour le public.

Tableau n°5. Répartition des étudiants par secteur d'enseignement

Type d'enseignement	Privé			
	MF	%	F	%
ISP	475	1%	50	11%
IST	36787	43%	12696	35%
Université/institut facultaire	48549	57%	14488	30%
Total	85811	100%	27234	32%

Source : Annuaire statistique (MESU) : 2009b : 40

Le tableau montre que c'est dans les universités et instituts facultaires qu'on retrouve le nombre le plus élevé des étudiants soit 57%. Un nombre très faible d'inscrits se retrouve dans les instituts supérieurs pédagogiques (ISP) qui forment les formateurs du secondaire. Cette faiblesse numérique pourrait s'expliquer par le manque d'attrait à la carrière enseignante.

Tableau n°6. Répartition des étudiants inscrits à Kinshasa dans le secteur privé par type d'enseignement et par classe

Secteur	prepo	G1	G2	G3	G4 / soir	Prélic	1 ^{ère} lic.	2 ^{ème} Lic.	Total Général
IST	426	12909	5880	6484	449	4	605	846	27603
Univ./Inst. facultaire	1294	12177	7494	5931	80	230	3911	3172	34289
Total	1720	25086	13374	12415	529	234	4516	4018	61892

Source : tableau adapté Annuaire (MESU) 2009b :173

Même si ce rapport du ministère n'a pas repris les données de tous les établissements, il a au moins l'avantage de faire voir que le secteur privé à Kinshasa a un poids réel et concurrence très nettement le secteur public avec 61892 inscrits. L'évolution du cadre réglementaire qui a entre autres débouché sur la reconnaissance des diplômes par le ministère de l'Enseignement au même titre que ceux délivrés dans le public est un facteur qui a contribué à la confiance que les Congolais placent désormais à l'enseignement supérieur privé.

Après ce détour sur la présentation des établissements rencontrés, le paragraphe suivant sera consacré à l'analyse des données de terrain.

Les acteurs dans leur univers : présentation, analyse et interprétation des matériaux

La motivation des promoteurs privés à créer les établissements d'enseignement supérieur

Les motivations des promoteurs privés qui se sont investis dans l'entrepreneuriat éducatif sont liées aux opportunités qu'ils ont perçues et exploitées. Celles-ci ont été analysées au chapitre précédent. Dès l'instant où l'entrepreneur moral a reconnu l'offre privée d'enseignement supérieur, beaucoup de prestataires privés disposant des moyens ou non ont envahi le secteur

de l'enseignement supérieur. L'élément discursif central pour justifier leur entrepreneuriat éducatif a été la stigmatisation des faiblesses de l'université publique. Relever les vices d'un ordre institutionnel ancien est en fait le point de départ pour tout entrepreneur qui veut mettre en place son projet. Nous avons analysé ce processus dans les pages précédentes à travers le concept de théorisation. De ce qui ressort de la lecture des interviews, les avis sur la motivation des promoteurs divergent selon la catégorie des acteurs interrogés. La position occupée par les acteurs dans le champ éducatif détermine l'orientation de leurs réponses.

De manière systématique, les promoteurs privés relèvent l'impossibilité devant laquelle se trouvent les établissements publics d'inscrire les nombreux diplômés du secondaire. La forte demande sociale à l'enseignement supérieur est renforcée par le mythe de diplôme universitaire. Vu que les établissements publics ne sont pas en mesure de faire face à cette forte demande, les parents se retrouvent dans l'obligation d'inscrire leurs enfants dans les établissements privés. La demande excédentaire est un des facteurs qui favorise l'offre privée de l'enseignement supérieur. « Lorsqu'il y a un décalage entre l'offre et la demande, il faut changer de stratégies pour arriver à satisfaire la demande. » (Un promoteur privé)

La référence aux dysfonctionnements de l'université de Kinshasa est présente dans les propos de tous les promoteurs privés, autant comme une opportunité que comme une alternative. À partir de leur argumentation, ces promoteurs privés surévaluent leur action entrepreneuriale par la théorisation. Ils soulignent les défauts de l'université publique pour justifier le changement institutionnel qu'ils comptent apporter.

« L'université de Kinshasa a failli à sa mission. Elle n'est plus que l'ombre d'elle-même. Un parent sérieux doit réfléchir mille fois pour décider d'envoyer son enfant dans une université dont le sérieux qu'on lui reconnaissait n'existe plus. » (Un promoteur privé)

Les entrepreneurs éducatifs privés fondent leur légitimité en incriminant la logique institutionnelle ancienne incarnée par l'université de Kinshasa. Mais l'énumération des défauts de cette *Alma Mater* par les promoteurs privés n'est pas étayée par des preuves tangibles. On sait par ailleurs que les établissements publics ont fonctionné pendant beaucoup d'années avec des perturbations des années académiques, elles étaient longues ou élastiques et que les conditions de travail ne sont pas de nature à favoriser un bon rendement aussi bien pour les étudiants que pour le personnel académique, scientifique et administratif. Les reproches qui sont faits par les promoteurs privés à l'université publique sont les mêmes que

l'on peut leur faire objectivement. De ce que nous avons observé sur le terrain de recherche, en dehors d'une minorité d'entrepreneurs qui s'investissent dans la formation des jeunes en mettant en place des structures et des infrastructures adéquates, la plupart organisent cet enseignement supérieur en deçà des conditions minimales exigées. Les raisons souvent évoquées par les promoteurs privés pour asseoir leurs entreprises éducatives ne semblent pas être objectives. Leur volonté d'ouvrir une entreprise éducative au niveau supérieur répond à la nécessité de placement des capitaux pour un besoin donné. L'augmentation des effectifs dépassant la capacité d'accueil, le manque ou le délabrement d'infrastructures, la baisse du niveau d'enseignement sont bien sûr une réalité. Tout cela est surdimensionné par les promoteurs privés qui investissent dans ce domaine dans l'unique but de se justifier. Malgré son dysfonctionnement, la ruée des étudiants vers cette université publique contredit les propos des promoteurs privés. L'argument selon lequel un parent sérieux ne peut pas envoyer son enfant à cette université n'est pas du tout convainquant. Les Congolais continuent à placer leur confiance en l'université publique même si les dimensions organisationnelles posent problème comme nous l'avons souligné au premier chapitre. Une distinction est subtilement opérée par un promoteur privé entre ce qu'il appelle « les universités à vocation pédagogique » et « les boutiques pédagogiques. »

« Les premières sont celles qui se cassent en mille morceaux pour assurer une formation incontestable des jeunes. Les deuxièmes, par contre, sont constituées des universités qui ne se donnent pas la peine de suivre le cursus de leurs étudiants, lesquels étudiants sont aujourd'hui impropres à la consommation sur le marché de l'emploi. » (Un promoteur privé)

Ce promoteur privé, en relevant qu'il y a des universités qui se donnent du mal pour bien travailler, tient un discours qui n'est pas isolé. La religiosité étant présente partout à Kinshasa, un promoteur privé, pour légitimer le sens de son investissement dans les affaires, procède par une interprétation du projet de Dieu qui a envoyé Jésus-Christ pour sauver l'humanité. Il n'y a rien d'étonnant à ce que ce promoteur puisse évoquer Dieu, le phénomène religieux a envahi les milieux universitaires kinois. Certaines grandes églises de réveil ont leur représentation dans chaque établissement. Les étudiants frères en Christ y organisent des séances de prière.

« On n'investit pas dans une entreprise pour ne rien gagner en contrepartie. Même le Dieu notre Père n'a pas envoyé son fils unique bien-aimé sur terre sans penser à y tirer

un profit. Alors nous qu'il a créés à son image, pourquoi ne devons-nous pas en tirer un profit quand nous investissons dans nos affaires ? » (Un promoteur privé)

Il est vrai que la raison d'être d'un entrepreneur économique est de tirer profit du placement des capitaux investis mais on peut douter de cet investissement au regard des conditions que présentent la majorité des établissements privés. Si investissement il y a, il devait être conséquent ou réel pour en retirer les bénéfices escomptés. Le fonctionnement de ces entreprises éducatives frise le manque d'un investissement en amont. La formation de la jeunesse congolaise est affichée comme la finalité de leur action. Mais lorsqu'on regarde de plus près la double intentionnalité est apparente, la poursuite du profit économique dans le chef des fondateurs des établissements privés d'enseignement supérieur prévaut sur la nécessité de former une élite. Parce que si ces promoteurs étaient mus du souci de former, ils réuniraient les conditions exigées avant de chercher l'autorisation de fonctionnement au ministère. D'un point de vue entrepreneurial, l'intérêt des promoteurs privés tient à une logique qui, au sens de Dupuich (2012), s'inscrit dans « la perception d'une possibilité de générer des profits à travers une nouvelle entreprise ou grâce à une entreprise existante ».

Le second type d'opportunités perçues et exploitées par quelques promoteurs privés est lié à la « demande de différenciation de l'offre que le public ne peut satisfaire » (D'Aiglepieerre 2013 : 38). Les professeurs d'université publique qui sont promoteurs privés occupent une place importante parmi les entrepreneurs qui ont investi dans les nouvelles filières. C'est le cas de cet enseignant qui justifie son entrepreneuriat éducatif à partir de sa spécialité.

« Si j'ai créé mon université, c'est parce que j'ai voulu combler un vide en organisant la filière de management. Dans toutes les facultés que nous organisons, nous mettons un accent particulier sur la dimension managériale. La filière de management est la marque déposée de notre université. Le management de développement est ma spécialité. Je suis docteur en management de l'université de Syracuse [États-Unis d'Amérique]. » (Un promoteur privé)

Beaucoup d'établissements publics ont emboîté le pas aux privés en organisant ces nouvelles filières. Les filières qui attirent un nombre élevé d'étudiants sont ouvertes dans certains établissements publics prenant ainsi le contrepied à leurs objectifs pédagogiques initiaux. C'est le cas de l'université pédagogique nationale qui avait mandat de former les formateurs de l'enseignement secondaire. Avec une diminution de ses effectifs étudiants consécutive au

manque d'attrait à la carrière enseignante chez les jeunes, cette université a ouvert plusieurs filières sans infrastructures et équipements adéquats pour les faire fonctionner. Alors qu'elle tendait à sa fermeture, cette université attire davantage d'étudiants aujourd'hui. Les filières sont au cœur de l'entrepreneuriat éducatif à Kinshasa. Les filières organisées dans les 23 établissements rencontrés sont présentées dans le tableau n°5. Nous ferons le point sur quelques-unes parmi ces filières.

Tableau n°7. Les filières organisées dans les établissements privés

	Filières	Nombre/ Établissements
Sciences sociales et humaines	Droit, Économie	12
	Sciences sociales, administratives et politiques	8
	Théologie	7
	Médecine	6
	Communication, Philosophie et Lettres	3
	Agronomie, Sciences de santé, Psychologie et Sciences de l'éducation	2
	Management, Marketing, gestion des entreprises culturelles, touristiques et Loisir, organisation et méthodes de développement, développement durable, coopératives	1
Techniques	Informatique	6
	Laboratoire	2
	Polytechnique (Génie civil, architecture, électricité), transport	1
Sciences	Math-informatique	1

Les filières sont réparties en trois catégories : celles qui relèvent des sciences sociales, du domaine technique et des sciences. Le management, le marketing, la gestion des entreprises culturelles, touristiques et Loisir, organisation et méthodes de développement, développement durable, coopératives, le transport ne sont pas offerts à l'université de Kinshasa. Le tableau indique qu'un nombre important des filières dans les 23 établissements relèvent du domaine des sciences sociales. 12 sur 23 établissements ont dans leurs programmes les filières de droit ou d'économie. La faculté de théologie récolte 7 établissements, ce qui est une proportion importante. Très peu d'entrepreneurs investissent dans les filières des sciences ou techniques tel que nous le montre le tableau. Le coût qu'elles exigent pour les faire fonctionner peut être l'élément justificatif. L'organisation de ces filières est-elle liée à une demande sociale ? Nous

allons toujours nous appuyer sur les statistiques de l'année académique 2008-2009 pour donner les éléments de réponse à partir des tableaux n°8 et n°9.

Tableau n°8. Les étudiants inscrits dans la filière de théologie à Kinshasa en 2008-2009

G1		G2		G3		G4 SOIR		Pré-lic.		L1		L2		Total		Total Gén.
MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	
82	9	36	1	53	1	79	1	0	0	0	0	0	0	250	12	262

Source²⁸ : Annuaire (MESU) 2009b : 168

La théologie est enseignée dans 7 des 23 établissements rencontrés. On constate par ailleurs que cette filière n'a pas beaucoup d'étudiants comparativement au nombre d'étudiants des filières présentées au tableau n°9 par exemple. On peut s'interroger sur la faiblesse numérique de l'effectif étudiant dans cette filière alors qu'elle est organisée dans un environnement fertile caractérisé par la "surchristianisation" de la société kinoise. On s'attendait à une ruée des pasteurs autoproclamés vers ces établissements pour approfondir leurs connaissances bibliques. Le lien entre la prolifération des Églises de réveil et la filière de théologie est plus apparent qu'évident au regard de la fréquentation des étudiants que nous montre ce tableau. Le maintien de cette filière répond à une autre logique. Elle est une source de financements pour ces universités confessionnelles qui les organisent. Les partenaires extérieurs sont les principaux sponsors. Toutes ces Églises (catholique, protestante, kimbaguiste, salutiste, culte musuman, etc) bénéficient des apports financiers extérieurs pour l'organisation de la filière de théologie. Mais elle est aussi un noyau central, elle imprime une identité à l'entrepreneuriat éducatif. À ce noyau central vont se rajouter d'autres filières pour compléter le financement interne de leurs entreprises éducatives. Notons que parmi ces 7 établissements, il y a un entrepreneur non confessionnel qui organise une filière de théologie. Certainement qu'il a perçu dans cette filière une opportunité pour attirer davantage d'étudiants compte tenu d'un environnement favorable à un tel projet. Une polémique existe à Kinshasa entre les pasteurs autoproclamés qui fondent leur ministère par l'appel de Dieu, et n'ont que faire de la théologie et les pasteurs théologiens qui malgré leurs connaissances bibliques n'auraient pas un impact réel parce que non appelés.

²⁸ G=Graduat ; Pré-lic.=Pré-licence ; L=Licence, MF=Masculin/Féminin ; F=Fille

Tableau n°9. Les étudiants inscrits en droit et en économie à Kinshasa en 2008-2009

	Prép.	G1	G2	G3	G4 Soir	Pré-L 1 ^{er} Doc.	L1 2 ^{ème} doc	3 ^{ème} doc	Total
Droit		1893	1501	1004	3	9	1119	1001	6500
Médecine	450	1576	1065	627	0	0	327	327	4422
Économie	0	4707	2570	2015	24	27	1575	1152	12070

Source : Annuaire (MESU) 2009 : 124

Les trois filières présentées dans le tableau n°9 sont les plus sollicitées par les étudiants. Elles sont une source de financement sûr pour les entrepreneurs éducatifs privés. Il en est de même pour la filière de communication qui n'est pas reprise dans ce tableau. Aucun lien n'existe entre la multitude des organes audio-visuels et le nombre élevé des étudiants dans cette filière. C'est par effet de mode que les étudiants préfèrent là où il y a de l'engouement.

Fermons la parenthèse sur l'analyse des filières Quant aux acteurs publics interrogés, ils relativisent les propos des promoteurs privés. Ils ne remettent pas en cause l'enseignement supérieur privé mais dénoncent le manque de sérieux de la majorité des établissements privés. Si les promoteurs privés s'attribuent un très beau rôle en insistant sur le fait qu'ils suppléent les carences de l'université publique, tous les acteurs publics interviewés n'ont pas une évaluation aussi positive de leur action.

« La plupart sont des mercantilistes [...]. Parmi les tous premiers qui avaient commencé, il y avait surtout les hommes d'affaires ou les commerçants, les fonctionnaires et, un peu moins les professeurs d'université. Bien sûr que les confessions religieuses en nombre réduit figuraient parmi ces promoteurs. Les commerçants et les fonctionnaires surtout ont cru qu'en créant des établissements d'enseignement supérieur ils auraient beaucoup d'argent [...]. » (Un expert à la commission permanente des études)

Il n'est pas inutile de rappeler ici que la finalité de toute action entrepreneuriale d'un commerçant ou un homme d'affaires est de faire en sorte que le capital économique qu'il investit puisse lui produire les bénéfices. En créant leurs établissements d'enseignement supérieur, ces commerçants ne se dérobent pas à ce principe qui sous-tend l'entrepreneuriat au

sens schumpétérien du terme. Une des sous-hypothèses de cette thèse est que le type de capital avec lequel les entrepreneurs démarrent, détermine l'orientation que prend l'université. Il est évident que l'orientation mercantiliste que des établissements privés d'enseignement supérieur ont prise a été dictée par les objectifs financiers poursuivis par leurs promoteurs privés soucieux de récupérer l'argent qu'ils ont investi. Ces universités privées ne sont pas devenues mercantilistes avec du capital culturel institutionnalisé ou du capital social. Pour ces hommes d'affaires, c'est le capital économique qui a été le plus déterminant. C'est ce qui ressort des propos de cet acteur public.

« Malheureusement, ces établissements "privés-privés" n'apportent pas grand-chose en ce qui concerne la formation en ressources humaines qualifiées. [...] Les établissements qui apportent une valeur ajoutée sont ceux qui appartiennent à des confessions religieuses. Ils utilisent les professeurs de rang de docteur. C'est le cas de la faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius, des facultés catholiques de Kinshasa aujourd'hui université catholique au Congo, de certains Instituts théologiques, de l'université protestante au Congo ou de l'Institut supérieur agro-vétérinaire de Kimwenza. » (ibid.)

Tous les promoteurs privés n'obéissent pas aux mêmes motivations. D'après cet interviewé public, les établissements qui ambitionnent de former les jeunes sont ceux qui utilisent des professeurs attitrés. Une distinction est faite entre les types de promoteurs, les premiers commerçants et fonctionnaires seraient versés dans l'affairisme et manqueraient de sérieux. Les seconds, des religieux offriraient une alternative plus crédible. Ces propos sont corroborés par d'autres acteurs publics.

Une autre pratique dénoncée par un enseignant du public est la mise à l'écart des enseignants du processus d'évaluation des étudiants dans certains établissements privés. L'opacité qui entoure ce processus pourrait s'expliquer par la crainte pour cette catégorie des promoteurs privés qui recourent à cette pratique de perdre des étudiants au cas où le respect strict des critères de délibération serait observé. Les enseignants écartés sont sans doute considérés comme des témoins gênants. « Le moment des examens venu, nous interrogeons et corrigeons les copies. La collaboration s'arrête à ce stade-là. » (ibid.)

Dans certains établissements privés, les enseignants interrogent, corrigent et déposent les résultats aux promoteurs qui s'occupent du reste de l'évaluation et de décision du passage de classes. Les enseignants ne sont plus sollicités pour le reste du processus d'évaluation.

Connaissant parfaitement l'environnement dans lequel ils opèrent, leurs actions entrepreneuriales sont dans bien des cas antinomiques aux règles du jeu qui régissent le système d'enseignement congolais. Ils ne s'y méprennent pas, ils s'offrent tous les stratagèmes pour les contourner. Cet environnement est d'un côté caractérisé par la soif des jeunes congolais d'obtenir dans n'importe quelles conditions un diplôme universitaire et de l'autre par un État qui n'a pas les moyens d'appliquer les règles qu'il édicte. Le témoignage de cet acteur public semble attester que beaucoup de pratiques sont méconnues de l'État. Mécontent du manque de transparence dans le processus d'évaluation des étudiants, « après avoir presté pendant deux années académiques [dans cet établissement], j'ai décidé d'arrêter pour ne pas cautionner la magouille. » (ibid.)

Un enseignant d'une université publique qui intervient dans quelques établissements privés rapporte des situations très comparables au sujet du manque de transparence dans l'évaluation des étudiants. « Ces établissements ne sont pas prêts à avoir des sanctions objectives sur la formation des études. » (Un professeur à l'université de Kinshasa)

Dans un registre quelque peu différent, un autre enseignant du public qui offre ses services dans une université privée évoque le non-respect des objectifs pédagogiques du cours qu'il dispense.

« Je suis engagé pour donner le cours de logique dans une université implantée dans la partie Est de la capitale. Cette jeune université attire beaucoup d'étudiants grâce à ses infrastructures. Dans chaque faculté, ce cours a des objectifs qu'il poursuit. [...] Mais dans cette université, le promoteur s'oppose farouchement à ce que ce cours soit dispensé différemment selon les facultés. Les étudiants, toutes facultés confondues, suivent cet enseignement ensemble. Pour lui, les objectifs assignés au cours selon les filières ne comptent pas. L'enjeu se trouve dans les finances. Une telle organisation des cours n'a pas pour but de former l'étudiant. Je me demande quel type d'hommes nous formons dans nos universités. » (Un chef de travaux à l'université de Kinshasa)

La prise en charge du volume horaire des cours, de la qualité de l'enseignement et même le respect des instructions académiques en la matière ne constitue pas une préoccupation pour bon nombre de promoteurs privés. Il est vraisemblable que tous les promoteurs n'expliquent pas les vraies motivations qui les amènent à investir dans le secteur de l'enseignement. Il y a

un grand décalage entre les discours flatteurs pour attirer étudiants et la réalité. On est en droit de s'interroger sur les objectifs initiaux de ces promoteurs.

« Qu'on crée son université, sa polyclinique ou son église, il n'y a pas une différence [...] Il me semble que le but social pour l'université de rendre service, pour la polyclinique d'assister les malades, pour l'église d'amener les âmes à se convertir [...] sont reléguées au second plan. » (Un professeur à l'université de Kinshasa)

Dans ce cas, la création d'une université répond à une attente aux retombées économiques sur la base du coût du service offert. Mais le paradoxe, c'est quand l'affairisme supprime le rôle de service public que constitue l'enseignement supérieur au point d'en remettre en cause la qualité. Cet affairisme des entrepreneurs éducatifs privés est constaté par beaucoup d'acteurs qui le dénoncent. Le manque d'inspecteurs fait qu'il est difficile d'apprécier les actions de certains promoteurs privés. Si certains sont mus par la volonté de former des futures cadres dans les filières non organisées par l'université publique, d'autres semblent beaucoup plus versés dans la recherche du gain au mépris des instructions en matière d'enseignement.

« Le recrutement des étudiants pour la plupart des établissements précède la mise en place des infrastructures adéquates. Que cache une telle approche si ce n'est la quête du lucre. La meilleure démarche serait pour un opérateur de construire d'abord son université, de l'équiper puis de procéder au recrutement des étudiants et du personnel. » (Un expert à la commission permanente des études)

Les bénéfices recherchés par les entrepreneurs éducatifs privés peuvent ne pas être directement et exclusivement de nature financière, mais aussi de nature politique. Ainsi, depuis quelques années,

« beaucoup d'établissements sont créés [...] par des hommes politiques parce qu'ils les utilisent comme un tremplin politique, un objet de propagande. Ils sont là au parlement ces députés, sénateurs promoteurs des universités. » (Un agent à la direction de l'enseignement supérieur privé)

Au fait, l'activisme politique se manifeste dans tous les autres domaines de la vie nationale. Tout tend à être politisé. Lorsqu'un homme politique prétend avoir des moyens pour créer une université privée, c'est plutôt le trafic d'influence, le tribalisme, le clientélisme et le poids politique qui servent de motifs suffisants qui permettent d'obtenir l'autorisation d'ouverture d'une université privée. En vérifiant au plus près, ces hommes politiques ne disposent pas

d'assez de moyens financiers pour prendre en charge une infrastructure universitaire. C'est simplement une supercherie. Il arrive qu'un témoin rende mieux compte de ce qui s'est réellement passé lorsqu'il se trouve éloigné de l'événement ou de la réalité sociale vécue. « J'ai été témoin des pressions que le ministre a subies de la part des hommes politiques afin qu'il accorde à leurs établissements l'autorisation de fonctionnement. » (Un ancien conseiller au cabinet du ministre de l'enseignement supérieur)

La position des acteurs mixtes par rapport aux motivations des promoteurs privés est plus modérée. Ils s'accordent pour dire qu'il y a des fondateurs qui organisent l'enseignement supérieur dans un but purement lucratif tout comme il y en a aussi qui s'efforcent de former. « Les promoteurs sont tous des entrepreneurs et investissent pour plusieurs raisons. Pour les uns, c'est parce que ça rapporte. Pour les autres, c'est la formation de l'esprit. » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée)

Les promoteurs privés qui sont enseignants à l'université publique tout comme ceux qui font fonction d'autorité académique en privé se retrouvent écartelés entre deux positions. D'un côté ils viennent d'une université qui est décriée par les prestataires privés et de l'autre, ils doivent organiser eux-mêmes des universités à crédibiliser. Leur appréciation dans ce cas n'est pas neutre. Ils tendent à trouver coûte que coûte des avantages produits par l'organisation des structures universitaires privées. C'est la même appréciation qu'ont parfois certains professeurs des universités publiques qui vont enseigner dans le privé. Ceci pour justifier leur présence dans ces institutions. Ils savent que dans la plupart de cas, la situation n'est pas aussi glorieuse que dans l'institution publique. Lorsqu'on reproche à l'université de Kinshasa d'avoir des auditoriums incapables de contenir les effectifs inscrits, comment peut-on expliquer que des institutions privées inscrivent autant d'étudiants pour des auditoriums moins grands que ceux de l'université de Kinshasa ? Pour l'anecdote, il est des enseignants de l'université publique, qui lorsqu'ils se retrouvent dans les universités privées, déplorent auprès de leurs étudiants le dysfonctionnement de l'université d'où ils proviennent. De même, se retrouvant à l'université publique ils critiquent et dénoncent le manque de sérieux des universités privées.

C'est dans la même veine qu'il faut inscrire les propos de ce répondant multi-casquettes qui considère que l'offre privée de l'enseignement supérieur aide aussi les promoteurs, les enseignants et les étudiants à se retrouver.

« Les promoteurs sont des particuliers. Ils doivent trouver leur compte dans ce qu'ils organisent [...] peu importe le niveau de l'enseignement qu'il soit primaire ou secondaire et même supérieur. » (Un professeur à l'université de Kinshasa, ancien ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire et secrétaire général académique d'une université privée)

Il est clair que le but premier poursuivi par les promoteurs privés est le bénéfice attendu et souvent récolté au-delà du capital placé. La logique mercantiliste prime sur le sens du bien commun à savoir la formation de la population. De manière générale, même les acteurs mixtes savent qu'ils ne rendent pas un grand service à l'État mais profitent de sa défaillance pour tirer les bénéfices même là où ils n'ont pas véritablement investi. Les motivations des promoteurs telles qu'elles ont été exprimées par les personnes que nous avons interviewées peuvent être résumées comme suit :

Les acteurs privés affirment quasiment tous que leur première motivation est de former la jeunesse congolaise. Pour se légitimer ou valoriser leur action entrepreneuriale, ils critiquent sévèrement le fonctionnement de l'université publique en l'occurrence l'université de Kinshasa. L'État est également pris à parti pour son incapacité à doter les établissements publics d'infrastructures viables pour accueillir les nombreux demandeurs d'enseignement supérieur. Les acteurs publics estiment que la majorité des promoteurs privés ne recherchent que le profit financier. La dimension sociale de la formation est délibérément oubliée par le calcul marchand visant à maximiser les profits. Certains parmi eux, qui ne sont pas attirés exclusivement par l'appât du gain recherchent un autre type de profit, c'est-à-dire un gain en notoriété qui peut servir leurs ambitions politiques. L'enseignement dans ces établissements est en règle générale mal organisé. Les objectifs pédagogiques ne sont pas rencontrés ou sont relégués au second plan. Pour avoir une organisation d'enseignement relativement bonne, seules les universités confessionnelles trouvent grâce aux yeux des acteurs publics. Les acteurs mixtes s'insurgent contre toute opinion qui considère que l'enseignement privé est exclusivement orienté vers un but économique. Ils ne nient pas pour autant l'existence des promoteurs privés qui n'ont que ce but-là à atteindre. De même, ils reconnaissent que certains parmi ces acteurs privés se préoccupent de la formation de la jeunesse.

Les moyens d'action mis en œuvre

Pour fonctionner, toute organisation exige des moyens humains, matériels et financiers. Une institution universitaire privée n'échappe pas à cette règle. Dans le premier chapitre, nous avons vu comment les entrepreneurs institutionnels traditionnels (les Églises catholique et protestante et l'État) ont mobilisé des moyens significatifs pour fonder les premières universités congolaises. Leur lancement a suivi un long processus dans lequel la construction des infrastructures a précédé l'organisation des enseignements. C'est seulement quand ces infrastructures ont été mises en place qu'ils ont procédé à la sélection des étudiants et au recrutement des enseignants. Qu'en est-il alors des établissements privés qui ont vu le jour en RDC à partir de la fin des années 1980 ? Des éléments de réponse seront proposés dans cette section.

Les moyens matériels : infrastructure, patrimoine matériel et immatériel

Les moyens matériels constituent une des caractéristiques principales de l'entrepreneuriat privé. Disposer de ses propres infrastructures viables pour une entreprise éducative de haut niveau devrait être la première préoccupation des entrepreneurs privés et une des conditions à remplir pour obtenir l'autorisation de fonctionnement. On constate que très peu d'établissements privés répondent à ce critère comme nous le verrons à travers l'analyse des interviews et l'interprétation des résultats des tableaux suivants.

Tableau n°10. Morphologie des établissements privés

Type	nombre
Campus	6
Parcelles ou hangars	9
Salles de classes (école primaire ou secondaire)	8
	23

Le tableau 10 renseigne sur le style d'établissements dont disposent les 23 universités privées visitées. Il en ressort que ces établissements présentent une morphologie très différenciée. 6 établissements ont construit des campus universitaires qui répondent aux normes d'un établissement supérieur. Remarquons que ces établissements appartiennent à des confessions

religieuses dont la construction de ces établissements a été réalisée grâce aux apports de leurs églises respectives et autres mécènes. 9 d'établissements organisent leur enseignement dans des parcelles ou des hangars qui ont été transformés en auditoriums. La plupart se sont livrés à du bricolage infrastructurel. Les 8 restants sont soit locataires ou propriétaires des écoles primaires ou secondaires qu'ils transforment ensuite pour faire fonctionner leurs universités.

Tableau n°11. Patrimoine matériel et immatériel des universités privées

Patrimoine matériel et immatériel	Nombre d'établissements
Bibliothèque	6
Connexion internet	4
Véhicules	4
Cliniques universitaires	0
Infrastructures des sports	4
Théâtre	1

Il ressort de ce tableau que la possession du patrimoine matériel et immatériel par les universités privées est problématique. Les conclusions de l'audit organisationnel et l'enquête de viabilité que nous avons analysées dans le précédent chapitre l'ont également révélé. Sur les 23 établissements, 6 disposent d'une bibliothèque documentée. Les autres établissements qui prétendent avoir une bibliothèque, elle n'est constituée à 99% que des exemplaires de travaux de fin de cycles et mémoires que les étudiants déposent. Les quelques établissements qui ont une bonne bibliothèque appartiennent à des confessions religieuses. Les d'établissements (voir tableau n°7) qui organisent la filière de médecine ne disposent pas d'une clinique universitaire (cf. le tableau n°11) alors qu'elle est capitale pour la formation des médecins. Remarquons aussi la présence d'une troupe théâtrale qui est une activité culturelle importante pour aiguïser l'esprit, un seul établissement à savoir l'université catholique du Congo qui en a. Cet élément du patrimoine immatériel montre le sérieux que cet entrepreneur qu'il accorde à son entreprise éducative.

Les promoteurs privés expriment des avis très variables selon qu'ils possèdent ou non des infrastructures viables.

« Ici on n'est pas en Europe ! On est en République démocratique du Congo. Ne compare pas mon université avec l'université d'où tu viens [...]. L'infrastructure matérielle est importante, mais ce qui compte le plus, c'est ce qui passe dans la tête des étudiants. [...] Je reconnais qu'on ne peut pas donner cours dans une salle d'un mètre cinquante sur deux mètres. Je reconnais qu'il faut avoir un minimum, et ce minimum-là je l'ai. » (Un promoteur privé)

Ce promoteur privé soutient une logique qui paraît totalement incompréhensible aux yeux de certains, c'est-à-dire celle d'organiser l'enseignement sans être trop regardant sur la question de l'infrastructure ou en la minimisant. À quelle formation de la jeunesse fait-il allusion si elle est organisée dans des conditions hostiles au travail ou qui ne permettent pas d'atteindre efficacement cet objectif ? C'est ainsi qu'on retrouve à Kinshasa des promoteurs qui, n'ayant pas trouvé mieux ailleurs, ont été obligés de localiser leurs établissements privés à côté des terrasses ou des églises de réveil. Ces lieux qui produisent des bruits inouïs à Kinshasa fonctionnent le jour comme la nuit. Dans la conception de ses fondateurs, l'université de Kinshasa par exemple avait été implantée loin de la cité pour permettre aux étudiants et aux enseignants de travailler dans un bon climat de travail. Aujourd'hui, la cité a envahi la « colline inspirée ».

« Les étudiants étudient provisoirement dans ces hangars. Je suis en train de transformer ces hangars en auditorios [...]. Si vous revenez dans deux ans vous verrez ce que ça va donner. Habituellement, l'électricité fait défaut. Parfois nous utilisons les bougies. » (Un promoteur privé)

La condition d'avoir des infrastructures pour accueillir une université n'est pas négociable. L'entrepreneur devrait avant tout disposer d'infrastructures. La demande d'autorisation en vue du fonctionnement de l'établissement est la seconde étape qui doit suivre. Tous les promoteurs n'ont pas les mêmes possibilités. Les quelques rares parmi eux qui possèdent des infrastructures relativement adéquates les ont possédées « à partir des fonctions politiques qu'ils ont assumées pendant la deuxième république et qui leur ont permis d'acquérir du patrimoine. » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé)

Les promoteurs privés qui ont réussi à doter leurs universités d'infrastructures relativement viables sont plus critiques à l'égard de ceux dont les établissements fonctionnent dans les hangars ainsi que le révèle la remarque dans la citation suivante.

« Beaucoup de promoteurs ne se soucient guère de disposer d'infrastructures viables [...] pourtant ils sont très critiques à l'endroit des établissements publics dont ils disent qu'ils ont des infrastructures délabrées. Ces promoteurs ternissent considérablement l'image de l'enseignement privé dans notre pays. »

Notons que la quasi-totalité des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire qui ont été créés dans les années 1990 ont souffert pendant plusieurs années sans avoir leurs propres infrastructures. Au commencement, bon nombre de ces établissements étaient des universités sans adresse fixe. Il est difficile d'imaginer qu'une université n'ait pas une adresse fixe ou fonctionne sans infrastructures. En RDC, c'est pourtant imaginable, dans le cadre de ce que Zartman (1995) appelle l'État défaillant. Pour le résumer, il s'agit d'un État qui ne contrôle rien ou presque. Les infrastructures ne constituent pas une donnée qui doit être relativement appréciée. Elle est le socle même de l'université.

« Avant d'acquérir ce terrain où nous avons construit cette université, on allait d'un endroit à l'autre. Mais je préférais plus louer là où il y avait des écoles pour éviter d'engager des dépenses supplémentaires par exemple l'achat des bancs. Il était donc facile de louer dans des écoles parce que les salles de classe que nous occupions le soir après le départ des écoliers étaient transformées en auditoriums. Je m'arrangeais toujours avec les bailleurs pour que le directeur ou le préfet de ces écoles accepte de céder aussi son bureau. Cette université a fonctionné dans plusieurs écoles des quartiers ou communes où nous avons subi toutes sortes des caprices et d'humiliations de la part des bailleurs. » (Un promoteur privé)

Avec son université mobile, ce promoteur a dû faire face aux déboires que subissent les locataires à Kinshasa. Être locataire à Kinshasa est souvent synonyme d'humiliations surtout lorsque le locataire habite dans la même parcelle que son bailleur (Ntuala 2013). Mais comment a-t-il pu obtenir l'arrêté d'agrément, ce promoteur d'une université mobile et nomade. Quelle fiche technique d'infrastructures a-t-il présenté à l'État pour faire agréer son université ? Tout laisse entrevoir que l'autorisation de fonctionner obéit à d'autres motifs. Comment est-il pensable d'avoir une université dans une enceinte d'école primaire de six classes ?

« Je me rappelle une fois, pour n'avoir pas pu payer le loyer à temps comme convenu, le bailleur s'est amené avec des gendarmes pour me sommer de m'acquitter sous le regard

médusé de mes quelques étudiants présents. Je ne pouvais acheter une parcelle pour y construire. Le nombre d'étudiants diminuait chaque fois qu'on changeait d'adresse. Le fait que l'université soit mobile dénotait sans conteste un manque de sérieux de notre part. Dieu merci, nos déboires ont fini dès l'instant où j'ai acquis ce terrain. J'ai d'abord commencé par construire trois locaux. Deux servaient de salles des cours et l'autre était réservé à un usage administratif. » (Un promoteur privé)

Ces propos témoignent d'un aveu d'un promoteur aux abois. Un local pour usage service administratif ! Combien de services administratifs peut contenir un local ? Où devrait-il par exemple placer le bureau du recteur, du secrétaire général académique, du secrétaire général administratif, des professeurs etc. Qu'apportent réellement ces entrepreneurs privés ne disposant pas d'infrastructures dans leur entreprise éducative ? Ce sont autant de questions qui montrent que la question d'infrastructures pose réellement problème.

Avec toutes les difficultés que les locateurs kinois connaissent, on peut imaginer ce que deviennent des « universités sans adresse fixe ». Selon le président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés, 80 % des universités privées à Kinshasa étaient des « universités sans adresse fixe » avant qu'elles n'acquièrent des espaces ou des terrains, à l'exception des catholiques ou des kimbanguistes qui n'ont jamais été sans adresse fixe. La faculté de Théologie protestante, sur les cendres desquelles est née l'actuelle université protestante au Congo, a elle aussi migré d'un endroit à l'autre. C'est dans ce sens qu'abordent les témoignages de deux promoteurs dont les établissements ont connu des mêmes pérégrinations. Le premier, professeur à l'université de Kinshasa, s'explique.

« C'est en 1988 que ce projet s'est matérialisé avec le concours de quelques collègues. Un des collègues avait mis une de ses parcelles à la disposition de l'université. En clair, nous étions des associés. C'est dans cette parcelle que l'université a commencé à fonctionner. Malheureusement, une année après, ce collègue est décédé. Et sa famille n'a pas voulu collaborer. [...] Les autres collègues s'étant découragés, nous sommes restés à deux. Au cours d'une même année académique, nous avons délocalisé l'université à deux endroits différents. Pour préserver notre honneur, nous avons, en âme et conscience, décidé d'arrêter. » (Un ancien promoteur)

Le manque d'infrastructures voue l'action éducative future à la débâcle. Le souci qui a conduit ce professeur d'université d'ouvrir son université sans infrastructures en est une

illustration. Le second, rapporte le président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés, est journaliste de carrière et professeur à l'Institut facultaire des sciences de la communication et de l'information (IFASIC) :

« L'établissement qu'il a créé en 1992 sans infrastructures et sans adresse fixe s'était donné la même mission. Son université fonctionne de manière discontinue. Une année académique peut commencer pour se terminer difficilement ou s'interrompre. Cette institution peut laisser passer une ou deux années sans fonctionner pour rouvrir à la troisième année. Et le cycle recommence ensuite » (Un président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés)

Comment peut-on obtenir des cadres bien formés dans une telle ambiance de travail où le fonctionnement de l'université se fait en dents de scie ? On ne peut pas organiser un enseignement supérieur avec comme seul capital d'investissement que du capital culturel institutionnalisé ou sur la base de la "bonne volonté" de sauver la jeunesse. Pour les acteurs publics, si l'on s'en tenait au critère de l'infrastructure pour apprécier des établissements d'enseignement supérieur privé à Kinshasa, nombreux n'auraient certainement pas droit de cité. Pourtant, ils ont été agréés et continuent à fonctionner. « Hormis quelques universités confessionnelles, la majorité ne dispose pas d'infrastructures viables qui permettent un enseignement de qualité même *a minima*. » (Un ministre de l'Enseignement supérieur)

C'est seulement en 2010 que le ministre Léonard Mashako a imposé aux promoteurs privés d'avoir leurs propres infrastructures. Il faisait de cette question une des priorités de son agenda politique. Avant, le ministère s'était montré complaisant à ce sujet en octroyant massivement des autorisations de fonctionnement à des universités sans adresse fixe. Celles-ci n'ont pas disparu. Elles continuent à exercer leurs activités académiques. Dans son « instruction académique n°014 MINESURS/CABMIN/2012 du 15 /08/2012 à l'attention des chefs d'établissements publics et privés de l'enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique », le ministre Bonaventure Chelo Lotshima, professeur d'université, leur a rappelé les efforts à fournir pour qu'elles cessent d'être des locataires. Un délai de trois ans leur a été accordé pour qu'ils prennent toutes les dispositions afin de disposer leurs propres infrastructures.

À travers l'action de ces deux ministres, on se rend compte que l'État essaie de dissuader les promoteurs privés qui se complaisent à organiser l'enseignement sans infrastructures

adéquates. On est sans conteste en présence d'un État qui, à certains moments, agit pour mettre de l'ordre en laissant aux promoteurs un délai d'adaptation.

Les acteurs mixtes estiment que la logique des promoteurs fait partie de la mentalité kinoise qui voudrait que l'investissement ne se fasse pas d'emblée de manière définitive.

« L'université doit se construire sur les frais d'étudiants. Ils s'autofinancent grâce aux recettes qu'ils font à partir des frais que les étudiants paient. [...] Pour beaucoup d'entrepreneurs congolais, peu importe le secteur d'activités, ils agissent tous de la même façon. [...] Les églises de réveil se construisent avec les offrandes ou des cotisations spéciales des fidèles. [...] C'est la même chose avec des universités qui sont construites progressivement. » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée)

Voici une conception originale d'une entreprise privée à la congolaise où les étudiants sont tenus de participer à la construction progressive de l'université. Lorsque les frais de construction ou d'acquisition de terrains sont entre autres payés par des étudiants, quel nom donnera-t-on à cette entreprise privée ? Que les étudiants soient appelés à payer l'amortissement des infrastructures, cela paraît logique dans les affaires. Mais que leurs frais soient réunis pour construire des établissements est un cas atypique alors qu'au départ un entrepreneur est censé disposer de tous les moyens nécessaires avant de créer son entreprise. La construction des établissements d'enseignement supérieur a été encouragée et formalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur conformément à son instruction académique n°013/MINESU/CABMIN/MML/KOB/2011 du 26 août 2011. Elle fait obligation à tous les chefs d'établissements publics et privés de retenir un montant sur les frais d'études payés par chaque étudiant pour le consacrer à ce qu'on appelle « effort de construction et de réhabilitation des bâtiments ». Ce montant s'élève à 20 dollars US pour les établissements implantés au chef-lieu de province ou en ville et 10 dollars US pour ceux qui sont implantés en milieu rural.

Très schématiquement, les opinions exprimées par les différents acteurs au sujet des moyens matériels peuvent être résumées de la manière suivante :

-Dans la construction de l'institution universitaire privée, la question des moyens se pose avec acuité. Un élément caractérise la plupart des établissements privés, leur fonctionnement a précédé la mise en place des infrastructures. Ce schéma est antinomique à celui utilisé par les entrepreneurs institutionnels dans la construction de leur *Alma mater*.

-Pour quelques acteurs privés, ce qui compte le plus, c'est l'enseignement à dispenser, peu importe les conditions dans lesquelles il se donne. Que les infrastructures soient viables ou pas ou que les cours soient dispensés d'un endroit à l'autre comme c'est le cas des universités sans adresse fixe, cela n'offusque pas les promoteurs privés.

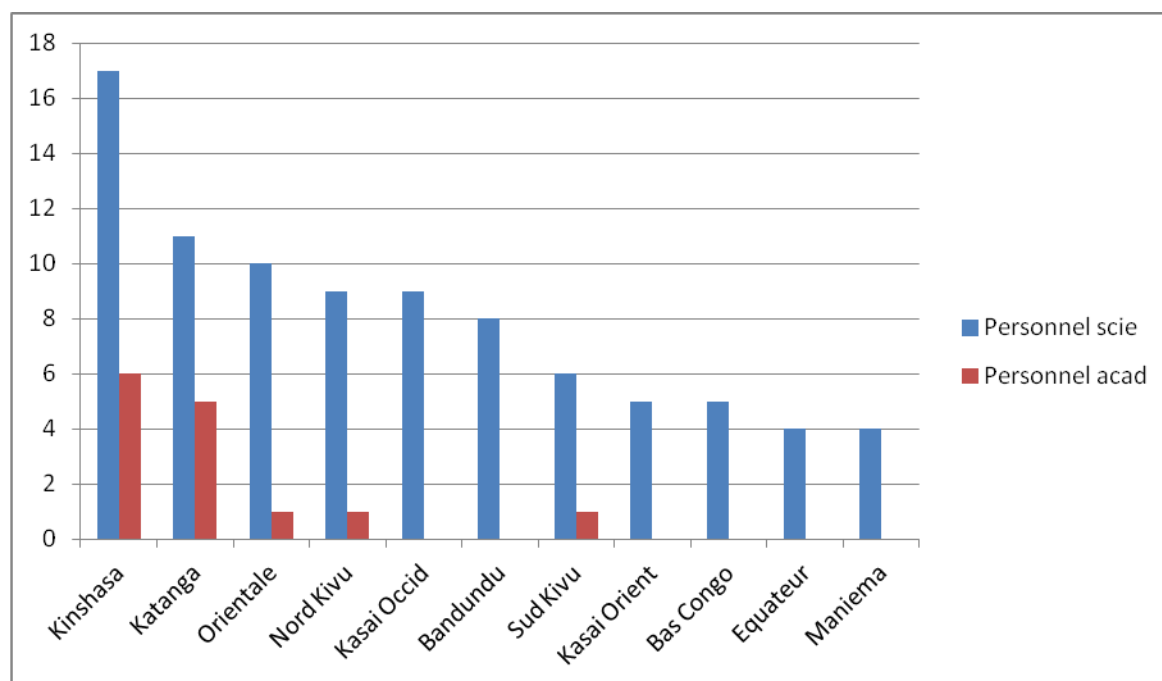
-Seuls quelques établissements confessionnels qui possèdent des infrastructures viables récoltent une appréciation positive de la part des acteurs publics.

-Le constat fait par les acteurs mixtes est qu'il n'existe pas à Kinshasa d'établissements privés "privés" qui ont commencé par mettre en place des infrastructures. Elles sont construites au fur et à mesure sur la base de ce que les étudiants paient. Les promoteurs privés se modèlent sur les pratiques de la société, leur comportement dans ce cas précis n'est pas différent de ce que ferait un pasteur qui a une église de réveil ou un propriétaire foncier qui a des maisons à mettre en location.

Le personnel enseignant dans les établissements privés d'enseignement supérieur

La plupart des fondateurs d'établissements d'enseignement supérieur interrogés, reconnaissent que l'entrepreneuriat éducatif est facilité par la disponibilité du personnel enseignant du public sur lequel ils s'appuient. Cette disponibilité est due à la concentration du personnel enseignant (académique et scientifique) dans la ville de Kinshasa comme nous le montre ce graphique.

Graphique Répartition du personnel académique et scientifique en % par province



Source : Annuaire (MESU) 2009b : 28

Il ressort de ce graphique que l'effectif du personnel scientifique (assistants, chargés de pratiques professionnels et chefs de travaux) est plus élevé que celui du personnel académique. Les trois provinces où sont implantées les trois premières grandes universités du pays viennent en tête. Mais Kinshasa vient en première position avec 23% de l'effectif réparti entre 17% pour le personnel scientifique et 6% du personnel académique. Le tableau fait voir qu'en 2009, 4 provinces n'avaient pas de personnel académique.

Trois raisons justifient cette concentration du personnel enseignant dans la capitale. La première est liée au transfert du personnel de l'intérieur du pays vers Kinshasa qui est, dans la plupart des cas, effectué en marge des instructions académiques. Le personnel enseignant tout comme le personnel administratif des établissements d'enseignement supérieur de l'intérieur cherchent de plus en plus à travailler et à vivre à Kinshasa qui offre de meilleures conditions comparativement aux autres provinces du pays. Le transfert doit, en principe, respecter deux conditions. Premièrement, il faut que l'établissement de provenance du candidat donne son aval, la demande doit être suffisamment motivée. Deuxièmement, l'établissement d'accueil doit explicitement marquer son accord et dégager une charge horaire pour le candidat demandeur. Toutes ces garanties ont été voulues pour préserver les équilibres et éviter que l'intérieur ne se vide au profit de Kinshasa ou d'autres provinces plus nanties. Ces procédures ne sont absolument pas respectées dans la pratique, chacun actionne son réseau personnel ou

fait intervenir des contacts politiques parfois au plus haut niveau. La deuxième raison concerne la crise socio-politique liée à l'épuration ethnique dans les années 1990 (Dibwe dia Mwembu 1999) et aux conflits armés récurrents dans certaines provinces de l'intérieur. La troisième, non moins importante que les précédentes, est liée aux avantages que Kinshasa offre sur le plan des infrastructures économiques et politiques et aux opportunités qu'elle recèle.

Si les fondateurs des établissements privés d'enseignement supérieur ont affirmé qu'ils recourent au personnel enseignant du public, un secrétaire général académique d'un institut supérieur privé appartenant à une confession religieuse a signalé que son établissement ne leur faisait pas totalement confiance. C'est la qualité de la formation doctorale donnée à l'université publique que ce secrétaire général a surtout remise en cause.

« Les docteurs chez nous ici, c'est dans toute la soupe. Même si on parle des docteurs des universités publiques, ils ne sont pas comparables aux docteurs formés il y a 15 ans passés. Nous nous en méfions souvent et nous nous appuyons sur les enseignants de l'université catholique au Congo. » (Un secrétaire général académique d'un établissement privé appartenant à l'Église catholique)

Les entrepreneurs éducatifs ne partagent pas cet avis sur la qualité des enseignants du public. Ils reconnaissent quasiment tous que n'eût été leur apport, leurs établissements n'auraient pas fonctionné. Dans d'autres établissements, et c'est souvent le cas, un mélange est fait entre le personnel enseignant qualifié, en nombre réduit compte tenu de son coût élevé, et les personnes issues du monde extra-académique. Ainsi par exemple,

« l'université technologique bel campus a généralement recouru à certains experts qui ont eu à servir le pays ou le monde à certains niveaux ou à certains échelons. Ces personnalités apportent leur expertise pour asseoir la théorie après les cours magistraux des professeurs attitrés. » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé)

La symbiose entre les enseignants issus des mondes académique et extra-académique est nécessitée par le coût des prestations du personnel du public. Elle est aussi due à la non-permanence de ce personnel dans le privé dans la mesure où il est sollicité aussi bien dans les établissements de la capitale que des provinces. Les deux premières citations parlent du personnel académique, scientifique et administratif en des termes qui ne rendent pas tout son

poids. La qualité et le nombre des professeurs, des maîtres de conférences devraient être l'aune du niveau souhaité pour le profil de l'homme à former. L'évocation de la mauvaise qualité de la formation des thésards à l'université publique relève d'un jugement de valeur. Tout n'est pas toujours mauvais à l'université publique. L'université est faite pour la promotion et la communication de la science. Cet objectif noble ne peut être atteint avec des professeurs visiteurs à temps partiel uniquement. Avec les données recueillies, on constate que les cours sont donnés à minima, l'échange d'expériences par des conférences, des séminaires et colloques est inexistant surtout dans les universités privées "privées".

« Il n'y a aucune université privée dont les enseignants du public, qui sont des pigeons voyageurs sont rattachés à temps plein. Ils viennent donner cours comme des mercenaires, dès que les cours prennent fin, ils sont vite partis. C'est à l'image des entreprises privées kinoises qui, au lieu de faire signer un contrat au personnel, préfèrent travailler avec des journaliers. [...] La non-permanence est un mode de fonctionnement qui pose un problème réel. » (Un secrétaire général académique d'une université privée)

S'il permet aux deux sous-systèmes (public et privé) de fonctionner, l'activisme des enseignants du public n'est pas sans conséquence pour l'ensemble du système éducatif. Dans un tel environnement, ces enseignants n'ont le choix que d'exécuter à la va vite le volume de la charge horaire. Ce qui entame la qualité de l'enseignement de l'ensemble du système (Banque mondiale 2005 : 128). La formation est dans ce cas bafouée, les enseignants passent plus de temps à donner cours dans les établissements privés que dans leur établissement d'attache (ibid.). Que font alors les établissements privés lorsque les enseignants du public sont sollicités ailleurs ?

« Nous nous organisons pour qu'ils enseignent de façon libre, c'est-à-dire qu'ils choisissent leurs horaires [...]. Nous ne leur imposons pas un horaire parce qu'on ne peut pas forcer un professeur à donner cours quand il n'est pas disponible. » (Un secrétaire général académique d'une université privée)

La majorité des interviewés qui relèvent de la sphère publique atténuent les opinions exprimées par les acteurs privés. Concernant le recours aux professeurs du public, « les promoteurs qui créent les universités privées ne sont pas à la hauteur d'avoir un personnel propre à eux » (Un agent à la direction de l'enseignement supérieur privé). En créant leurs établissements privés d'enseignement supérieur, la logique des entrepreneurs éducatifs kinois

n'est pas du tout guidée par l'idée de disposer dès le départ de leur propre personnel. C'est pour cela que « les établissements qui fleurissent dans la capitale sous-traitent ou sous-louent les enseignants des établissements publics » (Un expert à la commission permanente des études). Les promoteurs privés savent parfaitement bien qu'ils peuvent s'offrir le service des enseignants du public qui sont disponibles. Mais le recours aux enseignants du public « n'est pas systématique. Il ne se fait pas en totalité, sinon certains établissements arrêteraient de fonctionner compte tenu du coût des prestations » (ibid.).

On peut dans ce cas conjecturer que les promoteurs ont les moyens financiers mais refusent de les dépenser parce que l'objectif poursuivi n'est pas la formation de la jeunesse. Quand c'est le cas, leur volonté de former est contrariée par la faiblesse de leurs ressources, ce qui les amène à expérimenter d'autres formules pour faire fonctionner leurs établissements. « Ils recourent parfois à des gens, universitaires ou non universitaires, qui n'ont pas rempli les critères » (Ministre honoraire de l'Éducation nationale). Dans tous les cas, le recrutement du personnel enseignant dans le privé ne se fait pas partout suivant le même *modus operandi*.

« On recrute des enseignants du public mais qui sont de l'obédience du secrétaire général académique ou du fondateur, c'est-à-dire de sa coterie tribale ou amicale d'abord. C'est lorsqu'il ne les a pas trouvés dans sa coterie qu'il les cherchera ailleurs. »
(Un professeur à l'université de Kinshasa)

Dans toutes les sphères d'activités en République démocratique du Congo, la tribu ou l'ethnie est un facteur déterminant dans les choix des personnes. C'est en son frère de tribu qu'on place d'abord sa confiance, parce qu'on est plus ou moins sûr qu'il ne peut pas trahir.

La dépendance au corps enseignant du public pose la problématique de la formation et de la carrière du personnel enseignant propre aux établissements privés. Pourquoi les établissements privés n'envisagent-ils pas de former leurs propres enseignants ?

« Moi je pense que les universités privées doivent avoir confiance dans leurs propres produits. Prendre ces produits, les promouvoir et en faire des personnes attitrées à diriger l'université une fois la maturité acquise. Or, il se fait que la plupart des jeunes gens qui se distinguent dans ces universités ne sont qu'exceptionnellement retenus comme assistants. C'est là où nous disons qu'il y a doute, peut-être ils n'ont pas confiance en leurs propres diplômés. » (Un expert à la commission permanente des études)

Depuis l'agrément définitif de quelques établissements d'enseignement supérieur et universitaire privé en 2006, certains d'entre eux recrutent des assistants parmi les meilleurs de leurs diplômés avec comme objectif ultime de leur faire remplacer les enseignants visiteurs du public dès qu'ils auront terminé leur formation doctorale. À l'université catholique du Congo par exemple, où le troisième cycle était fonctionnel dans des filières comme théologie ou communication, ce problème ne se posait pas. Les assistants qu'elle recrutait étaient formés sur place ou grâce à la coopération avec des universités tierces, ils étaient envoyés à l'étranger. Avec l'agrément définitif, certains établissements privés ont été autorisés à organiser le troisième cycle sous réserve de remplir certaines conditions.

« Même si l'État a agréé définitivement quelques établissements et que certains ont été autorisés à organiser le troisième cycle, le chemin à parcourir est parsemé de beaucoup d'embûches. La plupart des assistants font un effort pour faire le diplôme d'études supérieures à l'université de Kinshasa, puis ils se positionnent tranquillement dans leurs institutions respectives. » (Un agent à la direction de l'enseignement supérieur privé)

Le troisième cycle dans le système d'enseignement supérieur comprend deux étapes : le diplôme d'études supérieures puis le doctorat. L'objectif des assistants est d'aboutir à la soutenance d'une thèse. Les instructions académiques conditionnent en effet la nomination au grade de professeur associé dans les universités de la République démocratique du Congo à l'obtention du titre de docteur après la soutenance d'une thèse ou d'une agrégation. Cependant, le candidat thésard doit au préalable suivre les séminaires et les cours en vue de l'obtention du diplôme d'études supérieures avec une distinction. Quelques observations sont à faire quant à l'organisation des cours et séminaires de diplôme d'études supérieures. La participation à ces cours et séminaires par le doctorant est surtout basée sur des considérations extra-scientifiques. C'est d'abord la qualité des rapports socio-politiques avec les professeurs qui dicte la décision de suivre tel séminaire et pas tel autre. Le deuxième critère important est la réputation de chaque professeur sur sa manière d'attribuer les notes, et le troisième critère, le moins important est la qualité de la formation à acquérir (Shomba 2010 : 52).

Les acteurs mixtes estiment que les professeurs du public ne vont pas dans tous les établissements qui sont financièrement en mesure de les utiliser : « En n'allant pas partout, ces professeurs préservent leur réputation » (Un professeur à l'université de Kinshasa, ministre honoraire de l'Enseignement supérieur et secrétaire général académique d'une

université privée). Les établissements qui ont mis en place une organisation relativement bonne avec un nombre important d'étudiants attirent les enseignants qualifiés.

« Ces enseignants [allusion faite ici aux professeurs détenteurs d'un doctorat] du public [...] ne peuvent pas par exemple aller là où les résultats de délibération sont falsifiés. Les professeurs sont bien informés sur le fonctionnement de ces établissements. » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur dans une université privée)

Que peut-on retenir de la dépendance des universités privées au personnel enseignant des établissements publics ? En fondant leurs universités, les entrepreneurs éducatifs privés ne se préoccupent pas d'avoir leur propre personnel enseignant. Ils comptent sur la disponibilité des enseignants du public. L'environnement institutionnel dont ils sont dépendants leur donne la possibilité d'organiser l'enseignement supérieur, ce qui fait que le secteur privé peut se maintenir. Pour Meyer et Rowan (1977 : 349), la conformité à l'environnement institutionnel permet le succès et la survie de leurs organisations. Ce qui crée l'isomorphisme. La dépendance au personnel des établissements publics d'enseignement supérieur non seulement réduit l'incertitude mais aussi fait légitimer l'enseignement supérieur privé et maintient la stabilité du système. Il ne fait l'ombre d'aucun doute que l'université publique connaît d'énormes difficultés dans son fonctionnement. Cela n'empêche pas que ses professeurs sont considérés comme les meilleurs du pays. Les universités privées n'auraient pas fonctionné si l'université publique qui les vivifie avec ses enseignants était dans une profonde crise comme l'évoquait l'hypothèse principale de cette recherche.

Les appréciations des répondants par rapport au personnel enseignant utilisé dans les établissements privés peuvent se résumer comme suit :

- Les promoteurs reconnaissent quasiment tous qu'ils recourent aux professeurs des établissements publics. Un seul acteur privé souligne que son établissement ne fait confiance qu'à des enseignants du public qui ont fait leurs preuves plutôt qu'aux professeurs qui ont été formés localement dans les établissements publics au cours de ces dernières années.
- Les acteurs publics précisent que le recours au personnel enseignant du public n'est pas aussi total que le laissent supposer les promoteurs. Ils n'ont pas tous les mêmes moyens pour les engager. Ainsi recourent-ils parfois à des personnes non compétentes.
- Tout en soutenant que la plupart des établissements privés fonctionnent avec le concours des enseignants du public, les acteurs mixtes attestent que ces professeurs ne vont prester que là où il y a une bonne organisation.

Le financement de l'enseignement privé

Outre les infrastructures et le personnel enseignant, les ressources financières sont un élément indispensable au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Même si l'entrepreneuriat exige par essence une prise des risques, il faut reconnaître que faire de l'entrepreneuriat éducatif sans ressources financières est une aventure plus que risquée. Le cas de deux professeurs d'université dont les pérégrinations de leurs établissements ont été évoquées dans le cadre de l'analyse des universités sans adresse fixe en est une illustration. Leur seule volonté d'accomplir le devoir de former la jeunesse n'a pas suffi. Ils ont pris le risque de fonder leurs établissements sans capital financier.

Quatre sources de financement de l'enseignement privé sont énumérées dans la « loi-cadre n°86-005 du 22 septembre 1986 de l'enseignement national » en son article 100 : « des apports de l'initiateur, personne physique ou morale ; des contributions des parents ; des produits de l'auto-financement des établissements ; des dons et legs ». À ces sources, deux autres ont été ajoutées dans l'« instruction académique n°014 MINESURS/CABMIN/2012 du 15 /08/2012 à l'attention des chefs d'établissements publics et privés de l'enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique ». Il s'agit des « apports internationaux et nationaux et interventions ponctuelles de l'État ».

Les acteurs privés interrogés ont globalement affirmé que le minerval que les étudiants paient constitue la source principale du financement de l'enseignement supérieur privé. C'est un « modèle participatif » (Masic-Garac 2010) de financement de tout le système éducatif congolais (maternel, primaire, secondaire, supérieur ou universitaire). En clair, c'est une prise en charge des enseignants par les parents d'élèves ou d'étudiants. L'application de ce modèle remonte au début des années 1990. Dans le supérieur, cette pratique ne s'est généralisée qu'après la fermeture des établissements publics (1990-1993). À l'université de Kinshasa, appelée « prime de sauvetage » la première année, après que les professeurs aient travaillé bénévolement, la contribution des parents est couramment connue sous le nom de « partenariat ». Au début de chaque année académique, les partenaires (le coordonnateur des étudiants, les présidents de l'Association des professeurs de l'université de Kinshasa, de l'Association des cadres scientifiques [ACS], du personnel administratif, technique et ouvrier, les membres du comité de gestion) se réunissent et en fixent le montant et en déterminent les modalités de paiement. La contribution des parents a été recommandée par le Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur validé par la Banque mondiale, l'Unesco

et les pays partenaires comme un palliatif à l'amenuisement du budget consacré à l'éducation (Amuri 2004). En 2011, le plan stratégique de l'enseignement supérieur l'a également encouragée (MESU 2011). À part cette contribution des parents, d'autres frais sont exigés des étudiants. Par exemple, l'étudiant doit obligatoirement s'acquitter des frais d'inscription aux sessions d'examens, d'encadrement des mémoires ou de travail de fin des cycles, de dépôt et de lecture d'un mémoire ou d'un travail de fin de cycle. Ces frais sont variables d'un établissement à l'autre. Ils doivent payer pour obtenir la carte d'étudiant ou d'accès à la bibliothèque, les relevés de notes, un formulaire d'inscription, une attestation de recherche, de fréquentation et de stage, etc. Toutes ces dépenses sont un casse-tête pour les parents d'étudiants, lorsqu'il faut ajouter l'achat des syllabus semble être même une obligation importante faute de bibliothèque dans la plupart des établissements.

La principale dépense des promoteurs privés est le paiement des prestations des enseignants. Le personnel enseignant n'est pas payé de la même manière partout. Depuis un certain temps, on observe

« une certaine uniformisation du taux [...]. Les écarts utilisés dans la rémunération des enseignants ont fortement été atténués. Pour un professeur ordinaire, le taux de prestation est de dix US \$ l'heure dans la plupart des cas. Les chefs de travaux et les assistants ont respectivement six et quatre US \$ l'heure. Mais la discrimination vient de l'université catholique au Congo et de l'université protestante du Congo dans la mesure où leurs étudiants paient plus qu'ailleurs. Les enseignants sont aussi payés différemment. C'est un écart de l'équation managériale de la motivation, parce que dans cette équation, à plus forte motivation correspond un plus fort rendement ; à moyenne motivation correspond un rendement moyen et à faible motivation, un faible rendement. » (Un promoteur privé)

La rémunération des professeurs est une donnée capitale dans la qualité des résultats attendus. Une chose étonne quand même dans cet entrepreneuriat éducatif : de quels moyens financiers réels disposent ces entrepreneurs privés qui veulent investir dans l'enseignement privé ? En écoutant les autorités publiques représentant l'État et les autres acteurs du système éducatif congolais, les moyens financiers substantiels au départ sont mal évalués. Un politicien ou tout autre entrepreneur qui dispose par exemple de 200.000 mille dollars croit posséder assez d'argent pour se lancer dans une aventure d'entreprise éducative universitaire. Cet entrepreneur privé au capital aussi insignifiant déçante rapidement et se fourvoie dans la

brèche que lui offre l'État de recourir aux appels des fonds de la part des étudiants, des parents ou de ménages. Relevons ici l'attitude des universités communautaires confessionnelles. Elles bénéficient des subventions, elles disposent de moyens financiers conséquents qui permettent d'atteindre leurs objectifs et leurs finalités. Les deux universités catholique et protestante auxquelles ce promoteur fait allusion utilisent essentiellement les professeurs porteurs d'un doctorat dont le coût des prestations est élevé comme nous l'avons vu. C'est ce qui pourrait sans doute justifier la différence de taux entre ces deux établissements et les autres. À la question de savoir si le personnel enseignant du public qui effectue des prestations dans le privé est mieux rémunéré, un acteur privé livre ici sa réflexion.

« Nous ne les payons même pas bien. À mon avis, je ne suis pas pour l'opinion qui soutient *mordicus* que ces professeurs du public viennent enseigner chez nous pour compléter leur budget familial. [...] ce que nous leur donnons est insignifiant. L'État qui les utilise arrive quand même à loger quelques-uns et à prendre en charge leurs soins médicaux comme ceux de l'université de Kinshasa par exemple. » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé)

Les propos de cet acteur témoignent une conception presque moralisatrice d'un investissement. La relation qui unit les professeurs du public aux universités privées où ils vont enseigner est une relation des services vendus. Il serait nécessaire que seul l'entrepreneur privé disposant des moyens financiers conséquents, avec preuves soit autorisé à se lancer dans cet entrepreneuriat éducatif privé. Dans les universités privées confessionnelles, les rémunérations sont suffisantes et elles sont complétées par le volet du service de l'apostolat auquel certains professeurs se livrent généralement par rapport à leurs confessions religieuses. Mais aussi les professeurs concernés ont été pris en charge par les confessions religieuses dans leurs formations post universitaires. C'est dans les universités privées "privées" que cet investissement dans le personnel est absent. Il est vrai que les prestations de ces enseignants constituent une aide à la fois pour les jeunes bénéficiaires des enseignements et pour les promoteurs qui organisent l'enseignement privé. Mais ce besoin social n'occulte pas non plus le mobile principal des enseignants du public qui serait le complément de salaire payé par l'État. Avant que l'État n'ait commencé à augmenter leur salaire il y a cinq ans passés, leur discours était que les établissements privés payaient mieux que ceux du public. Si leur but était uniquement d'aider, pourquoi ce souci de former la jeunesse dans les universités privées ne pouvait-il pas être investi à former ces mêmes jeunes dans les universités publiques ?

Il est des promoteurs privés qui connaissent d'énormes difficultés pour faire fonctionner leurs établissements parce qu'ils comptent essentiellement sur le minerval des étudiants.

« On ne peut pas résorber le problème de financement de l'enseignement avec les frais des étudiants exclusivement. Car il est des établissements qui ont fermé parce que les promoteurs ne comptaient que sur cette source. Il faut avoir un peu d'imagination pour se maintenir. » (Un président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés)

D'autres moyens sont imaginés, tels les apports de l'initiateur ou du promoteur, c'est-à-dire les activités rentables qui viennent en appui à l'entrepreneuriat éducatif. Très peu de promoteurs privés ont développé ces genres d'activités pour faire fonctionner leurs établissements d'enseignement. Une des sous-hypothèses soumises à l'épreuve de l'empirie suggérait que l'entrepreneur (institutionnel) qui investit dans l'enseignement supérieur a d'autres activités qui attestent son goût d'entreprendre. Ce goût d'entreprendre est présent chez quelques entrepreneurs éducatifs privés qui ne se sont pas limités à investir dans l'enseignement supérieur. Ils exercent en parallèle des activités génératrices de revenus, c'est-à-dire qu'ils font du commerce. Une distinction doit toutefois être opérée entre deux catégories de promoteurs. Les premiers organisent aussi l'enseignement maternel, primaire et secondaire et des cours du soir en anglais ou en informatique. C'est le cas des promoteurs de l'université Révérend Kim, de l'université catholique cardinal Malula, de l'université Don Peti Peti, de l'université du centre pour la promotion du management de développement. Les seconds développent des activités commerciales. C'est le cas du promoteur de l'université panafricaine de Kinshasa, qui fait le commerce des ordinateurs et des consommables informatiques neufs et d'occasion. En dehors de l'enseignement, le promoteur de l'université Révérend Kim possède une chaîne de télévision commerciale CEBS qui émet à partir de Kinshasa.

Le promoteur de l'université du centre pour la promotion du management de développement, professeur de management, fait partie de ceux qui vendent leur expertise grâce à leur capital culturel. Il fait du consulting dans quelques sociétés du pays dont la société brassicole « Brasseries, Limonaderies et Malteries » (Bralima). Enfin, le promoteur de l'Institut supérieur des sciences économiques, juridiques et coopératives a un projet de développement appelé « Issec agricole ». Grâce à ce projet, il a une porcherie et des champs sur le plateau de Bateke à proximité de la ville de Kinshasa. Les activités dans lesquelles sont impliqués ces

promoteurs privés sont un appui au fonctionnement de leurs universités, elles leur permettent d'éviter les problèmes de trésorerie.

Le financement de l'enseignement supérieur est analysé de façon critique par les acteurs publics. « À quelques exceptions près, tous les établissements privés connaissent d'énormes problèmes de financement » (Un expert de la commission permanente des études). Les frais que les étudiants leur paient « sont d'abord récupérés par les fondateurs. Contrairement aux idées reçues, ils n'organisent pas cet enseignement pour ne rien gagner en contrepartie » (ibid.). Dans bien des cas, les enseignants doivent courir derrière les promoteurs privés pour percevoir leur dû : « Ces frais sont payés en retard et par conséquent les enseignants sont payés aussi avec des retards de deux, voire trois mois après qu'ils aient presté » (Un professeur à l'université de Kinshasa).

Pour les acteurs à double casquette ou mixtes, un des enjeux majeurs du financement de l'enseignement pour les établissements privés est d'avoir un effectif important d'étudiants. Plus on a un grand nombre d'étudiants, plus consistant est le financement. Pour garder les étudiants qui sont dans ce cas considérés comme des clients, la « démocratisation de la réussite » prend le dessus sur toute autre considération.

« La stratégie, non seulement, il y a des enseignants et des infrastructures, mais il faut savoir financer cette entreprise. Pour résister financièrement, il faut avoir un certain nombre d'étudiants. Pour avoir des étudiants, il faut avoir des enseignants de qualité. On ne peut avoir ces enseignants de qualité que s'ils sont satisfaits du traitement qu'on leur propose. Donc, c'est une espèce de cercle vicieux. » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée)

Le cercle vicieux dont parle cet interviewé est observable dans toutes ces institutions où le paramètre du financement n'a pas été examiné avec assiduité au départ. Des opinions exprimées par les répondants, les conclusions suivantes peuvent être tirées :

-Tous les acteurs privés relèvent le fait que le financement de l'enseignement repose principalement sur les frais d'études payés par les étudiants mieux connus sous le nom de contribution des parents, ce qui pose un réel problème au fonctionnement des établissements. Quelques promoteurs privés ont développé des activités rentables pour faire face aux défis que pose le fonctionnement de leurs universités en investissant dans le commerce, l'expertise,

l'agriculture et l'organisation de l'enseignement de degrés maternel, primaire et secondaire. Le paiement des enseignants constitue leur principale dépense.

-Les acteurs publics considèrent que le paiement du personnel enseignant dans certains établissements privés est problématique. L'uniformisation du taux utilisé pour payer les prestations des enseignants n'a pas résolu le problème d'écart entre ce que paient quelques établissements confessionnels et les autres établissements.

-Les acteurs mixtes attirent l'attention sur l'attractivité des établissements. Selon eux, c'est l'élément le plus déterminant dans le financement de l'enseignement privé. Les établissements qui ont le nombre le plus élevé d'étudiants ne rencontrent pas les mêmes difficultés que ceux qui n'en ont pas assez.

Le programme des cours

Le programme en vigueur dans les établissements privés est un programme national. Son uniformisation est diversement appréciée par les acteurs. Un courant minoritaire parmi les promoteurs privés critique l'uniformisation du programme d'enseignement, estimant qu'elle n'est pas une bonne chose dans la mesure où elle interdit la concurrence entre les établissements privés en République démocratique du Congo.

« La différence entre les universités devrait être faite selon la compétitivité. La valeur de l'enseignement supérieur privé proviendrait de la compétitivité des universités dont un des éléments consiste entre autres dans la liberté que devraient avoir les universités d'élaborer des programmes qu'elles jugent utiles pour la société. » (Un promoteur privé)

Les universités privées sont agréées par l'État et fonctionnent selon ses orientations. Il revient à chaque promoteur de traduire dans les faits comment et suivant quelle logique il entend former un type d'homme. Les objectifs sont déterminés par le programme national. Objet d'enjeu politique, l'État s'assure que le contenu et les objectifs des cours ne sont pas subversifs. C'est ainsi qu'il estime nécessaire de définir lui-même le profil du Congolais à former. C'est ce qui fait qu'il ne peut pas laisser l'initiative à des privés d'élaborer leurs propres programmes. Mais les universités privées ont la latitude d'introduire l'une ou l'autre matière sous réserve d'autorisation. À l'université catholique du Congo par exemple, il y a le cours de religion qui est enseigné, mais cela n'entre pas en contradiction avec le programme national, tout comme à l'université Simon Kimbangu avec son cours de l'écriture mandombe.

Il a reçu l'autorisation du ministère pour qu'il soit dispensé alors que dans d'autres établissements, ce cours n'existe pas. Il n'est pas logique de penser que la compétitivité proviendrait forcément de la diversité des programmes. On peut avoir les meilleurs programmes du monde, s'ils ne sont pas correctement enseignés, exécutés ou suivis dans les meilleures conditions infrastructurelles et pédagogiques, il n'y aura pas de compétitivité. D'autres promoteurs ne trouvent pas l'utilité de certaines matières dans le programme des cours comme le fait remarquer un promoteur.

« Ce n'est pas en imposant par exemple un cours d'éducation à la citoyenneté à tout le monde que l'enseignement congolais sortira de sa torpeur. Pire encore, ces programmes sont élaborés à la sauvette et tous les acteurs concernés ne sont pas associés. » (ibid.)

Les propos de ce promoteur ne reposent sur aucun fondement juridique. Contrairement à ce qu'il soutient, l'élaboration et la validation d'une matière ou filière sont régies par des textes légaux. Le vade mecum du gestionnaire d'un établissement d'enseignement supérieur en donne les modalités et détermine la procédure à suivre (Monfo Mulop 2011). Les enseignants réunis en conseil de département scrutent le contenu, les objectifs institutionnels, le volume horaire etc. Une fois adopté, le document est transmis à la faculté. Celle-ci fait la même chose que le département, les enseignants passent au peigne fin l'élément proposé. Après avis favorable, on transmet la proposition au comité de gestion qui, à son tour, l'examine en conseil. Le conseil de l'université est composé du recteur, du secrétaire général académique, du secrétaire général administratif, d'un administrateur du Budget, des doyens de Facultés, du bibliothécaire en chef, du représentant du corps académique, du représentant du corps scientifique, du représentant du personnel administratif et du représentant des étudiants. Après examen et adoption, le projet est transmis au conseil d'administration des universités. Celui-ci fait de même au cours d'un conseil réunissant tous les chefs d'établissement. Ce n'est qu'après son adoption que le document est transmis et proposé en vue de sa validation par le ministre de l'Enseignement supérieur. Le programme n'est ni élaboré à la sauvette ni par le ministre. Telle est la procédure qui est d'application jusqu'à ce jour. Le seul reproche que l'on fait souvent est la mise à l'écart du monde du travail, qui est le bénéficiaire direct des produits formés (ibid.).

D'ailleurs, si le diplôme congolais rencontre des problèmes de reconnaissance internationale, c'est entre autres à cause du contenu, du nombre d'heures des cours dispensées et des crédits pour chaque branche. La difficulté d'exécuter correctement le programme est une tendance

permanente chez beaucoup d'entrepreneurs privés. D'un côté, il faut sauver ses finances. De l'autre, il faut respecter le nombre officiel d'heures de cours. Certains promoteurs privés n'ont aucun scrupule en cette matière. Ils préfèrent sacrifier la formation pour encaisser les dividendes. Les entrepreneurs privés ne semblent pas intérioriser cette nécessité d'exécuter le programme national.

« On exige de nous d'enseigner par exemple un cours de 45 heures en 15 heures. Généralement, ces 15 heures ne sont même pas totalisées. En réalité, c'est en 12 voire en 10 heures que le cours est effectivement donné. » (Un chef de travaux à l'université de Kinshasa)

Alors que les instructions académiques exigent que les matières prévues au programme officiel soient effectivement et complètement enseignées, la diminution du temps réglementaire imparti aux enseignements contraste avec l'objectif de former. L'organisation des enseignements en deçà des heures prévues est une pratique pédagogique qui laisse transparaître l'idée du lucre dans le chef de certains promoteurs privés.

« En réduisant le nombre d'heures, le promoteur privé dépense moins. Ce qui lui permet de maximiser les recettes. Plus le volume horaire est consistant, plus l'argent est affecté aux prestations des enseignants, moins il gagne. Cela se fait au détriment des objectifs pédagogiques. » (ibid.)

Il n'y a pas que le processus qui a conduit à l'élaboration de ce programme qui a été critiqué. Tous les acteurs n'ont pas été impliqués, estiment quelques promoteurs privés interrogés. La « nouveauté » du programme des cours issu de la Table ronde de 2002 a été fortement remise en doute par quelques promoteurs.

« Lorsque j'ai créé la filière des mathématiques-informatique et celle de chimie et pétro-gaz, j'ai essuyé des critiques acerbes de la part des professeurs de l'université de Kinshasa. » (ibid.)

Le rôle de l'entrepreneur note Schumpeter (1965 [1942]) consiste à réformer ou à révolutionner en exploitant une invention. La création d'une nouvelle filière répond à la même logique. L'innovation est une bonne chose, mais elle doit tenir compte de tous les paramètres de faisabilité. Sinon avec cette filière, où irait-il faire faire la pratique à ses étudiants parce qu'à Kinshasa, il n'y a pas d'usine d'extraction des minerais ou des terrains où

sont exercées les activités qui touchent aux hydrocarbures, aux carrières. Les filières à créer doivent être en adéquation avec les besoins des demandeurs mais surtout du milieu. Ceci est valable pour un promoteur qui crée une faculté de médecine sans la présence des cliniques universitaires.

« Contrairement au programme national qui prévoit deux mois de stage en sciences infirmières, nos étudiants le font en quatre mois. Nous essayons d'adapter ce programme selon notre philosophie d'enseignement. » (Un promoteur privé)

L'exécution du programme national n'est pas suivie de manière stricte. Pour l'essentiel, les répondants issus de la sphère publique soulignent que l'État ne pouvait aucunement tolérer la diversité des programmes des cours parce qu'il était difficile de savoir « qui, comment et surtout pour quelle finalité les programmes des établissements privés avaient été élaborés par les fondateurs de ces établissements » (Un ancien secrétaire général au ministère de l'Enseignement supérieur). En pratique, l'État a même déjà eu l'idée d'associer les promoteurs privés à l'amendement des programmes. C'est ce qu'évoque le ministre de l'Enseignement supérieur dans l'extrait suivant. C'est par souci de transparence que « l'État a pris la décision de standardiser le programme des cours » (Un ministre de l'Enseignement supérieur).

Là où l'État devait seul déterminer le profil de l'homme à former et définir le programme, il a élargi et inclus dans son pouvoir de conception de programmes des acteurs privés. Ceci par souci de collaboration et pour pouvoir exercer plus tard le contrôle. L'uniformisation du programme d'enseignement met en cause l'idée selon laquelle l'État n'agit pas. L'entérinement des diplômes est dorénavant subordonné par l'application du programme officiel, les promoteurs privés sont contraints de le suivre.

Aux yeux de quelques acteurs mixtes, avant l'uniformisation du programme national, il y avait du mépris pour les programmes de cours que suivaient les établissements privés. « L'uniformisation du programme des cours a mis fin à une discrimination entre le public et le privé. Les gens se tolèrent désormais » (Un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée). La disparité des programmes dans le privé signifiait qu'il y avait un désordre. Les établissements privés se sont retrouvés devant un fait accompli lorsqu'ils ont été amenés à se conformer au programme national.

Le ministre qui est le représentant de l'État en matière d'enseignement supérieur ne devait que contraindre tout le monde à respecter le programme national. C'est la seule condition qui doit être respectée même par les universités privées pour que soit validés leur formation et les diplômes sanctionnant leur formation. Ceci est d'autant vrai que c'est le ministre de l'Enseignement supérieur qui procède à la collation des grades académiques et signe les diplômes au nom de l'État.

« Dans la plupart des cas, ces universités suivaient le programme de l'université de Kinshasa et des instituts officiels. Ils ne faisaient pas un programme à part, ils copiaient purement et simplement le programme et les filières du secteur public. » (Un promoteur privé, secrétaire général académique d'une université privée et chef de travaux à l'université de Kinshasa)

Cet imbroglio dans les programmes fait penser qu'il y a un programme spécifique de l'université de Kinshasa. Aucune université publique n'a un programme qui lui est propre. C'est le programme de l'État. Ce rôle qu'on accorde à l'université de Kinshasa dans l'élaboration des programmes est constamment revenu dans les propos des interviewés. En pratique, les professeurs de l'université de Kinshasa sont sollicités, parce qu'habitant Kinshasa, comme experts pour participer au processus d'élaboration des programmes au ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire.

Les nouveaux acteurs qui arrivent dans un champ organisationnel donné sont à la quête de légitimité (Delemarle 2007 : 57). Pour légitimer leurs activités, ils imitent les pratiques existantes. C'est ce qui a conduit les universités privées à copier le programme de l'université publique. La référence à cette université est présente dans l'esprit des promoteurs privés malgré les critiques qu'ils portent sur le programme, qualifié d'anachronique, sur les enseignants qu'ils accusent de ne pas actualiser leurs notes des cours. Ils fonctionnent comme si l'université publique était une référence.

« À partir du moment où tous les établissements d'enseignement supérieur suivent le même programme des cours et que les diplômes délivrés sont signés par le ministre, il n'y a plus une distinction à faire entre les établissements privés et les établissements publics. » (Un professeur à l'université pédagogique nationale et recteur d'une université privée)

La présence du programme des cours exécuté par les établissements d'enseignement supérieur n'est pas le seul critère de l'évaluation de la qualité. Celle-ci dépend de plusieurs facteurs comme nous le verrons dans la section suivante. Par l'imposition de ce programme, l'État a voulu à homogénéiser le système éducatif supérieur congolais. L'unique critère qui permet de distinguer les établissements privés des établissements publics demeure la propriété. Les établissements privés à Kinshasa sont ceux qui appartiennent à des personnes physiques ou morales de droit privé alors que les établissements publics sont les propriétés de l'État, les deux sous-secteurs dépendant du même mode de financement.

Par rapport aux opinions exprimées sur le programme de cours, on peut noter que :

- Pour une minorité des promoteurs privés, la décision d'uniformiser le programme des cours a mis fin à la concurrence entre les établissements. Les différences entre les curricula auraient permis de distinguer un établissement d'un autre.
- Le point de vue des acteurs publics sur l'uniformisation des programmes des cours peut se résumer dans la volonté de l'État de contrôler l'enseignement national.
- La standardisation des programmes des cours, notent les acteurs mixtes, est à la fois une injonction et une condition à l'agrément des établissements privés. L'élément positif de cette décision est qu'elle a coupé court au dénigrement de l'enseignement supérieur privé par ses détracteurs.

La qualité de l'enseignement

La question de la qualité de l'enseignement supérieur apparaît de manière récurrente dans la rhétorique des opérateurs éducatifs en RDC. Le maître mot souvent évoqué est l'assurance qualité. Chacun essaie de lui donner son contenu. Les divergences sur les appréciations de la qualité de l'enseignement sont manifestes parmi les différents acteurs. L'enseignement dispensé dans ces établissements est jugé de bonne qualité selon les entrepreneurs éducatifs privés. La perception de la "bonne qualité" est plutôt subjective parce que ne se fondant pas sur des indicateurs objectivement observables. Pour eux la bonne qualité s'apprécie par la présence des enseignants du public qui assurent les enseignements qu'ils organisent. Ceci corrobore l'idée que nous avons soutenue plus haut selon laquelle les promoteurs privés accordent du crédit à l'université publique. « On ne peut pas nous reprocher aujourd'hui d'organiser un enseignement de mauvaise qualité puisque les enseignants que nous utilisons sont les mêmes que ceux du public » (Un promoteur privé). La référence au personnel enseignant n'est pas l'unique critère d'appréciation de la qualité de l'enseignement. Lier la

qualité de l'enseignement juste à la présence des professeurs du public est discutable. Le facteur enseignant n'est pas l'unique critère pour garantir la qualité de l'enseignement. Au-delà de l'aspect qualité du formateur, d'autres variables sont nécessaires. Telle est l'opinion défendue par cet acteur privé qui d'entrée de jeu fait remarquer que « le nom d'une université ne confère pas une qualité mais ce sont les inputs utilisés qui influent sur l'output final » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé).

L'appréciation de cet acteur n'est pas neutre. Elle fait référence à l'université de Kinshasa, elle voudrait contredire l'opinion qui la considère comme la meilleure université de la République démocratique du Congo de par son nom, son ancienneté, etc. Mis à part le personnel enseignant, les inputs qui concourent à la qualité de l'enseignement sont

« le personnel administratif, l'équipement en termes de laboratoire, de bibliothèque, d'infrastructures, de salles de jeux ou des sports. La qualité des étudiants constitue aussi un élément important de ces inputs [...]. Si l'élément étudiant n'est pas de bonne qualité au départ, c'est-à-dire s'il n'a pas suivi une bonne formation de base, l'output final n'aura pas les effets escomptés. » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé)

Les étudiants en eux-mêmes, bons ou mauvais, constituent la matière première qui doit être modelée dans les inputs précités. Ce qui fait défaut à notre avis dans les universités privées, particulièrement celles appartenant à des personnes physiques privées est le manque de ces inputs. Dès lors, les résultats sont généralement mitigés. Tout en reconnaissant que la qualité des infrastructures et des enseignants influe sur la qualité des enseignements dispensés, les acteurs publics insistent plutôt sur l'aspect évaluation qui fait partie intégrante de la qualité de l'enseignement.

« On ne peut pas limiter la qualité de l'enseignement uniquement à la qualité des intervenants ou des infrastructures. L'enseignement dans le privé souffre parfois du manque de transparence dans l'évaluation des étudiants : falsification des cotes, volonté délibérée dans le chef de certains promoteurs de ne pas associer les enseignants à la délibération » commente un professeur de l'université de Kinshasa enseignant dans une université privée.

Cette pratique n'est pas du tout systématique. À l'université catholique au Congo par exemple, l'enseignant et l'étudiant sont tenus de respecter les bonnes mœurs dont les

principes sont basés sur la morale catholique. La tricherie est totalement exclue. L'étudiant commet des actes répréhensibles est automatiquement exclu de l'examen et de l'université. Il y a des universités privées qui s'efforcent d'observer les instructions académiques en matière d'évaluation des étudiants malgré des critiques formulées par les acteurs publics. Dans certains établissements, « on voit s'installer petit à petit des pratiques avilissantes telles la réussite conditionnée à l'achat des syllabus » (Un chef de travaux à l'université de Kinshasa). Dans les conditions où beaucoup d'établissements ne disposent pas d'une bibliothèque à jour et suffisamment documentée, le syllabus s'avère un support pédagogique indispensable. Sans lui, beaucoup d'étudiants congolais auraient des difficultés à interioriser et à maîtriser les matières enseignées. La vente des syllabus est formellement interdite par le ministère de l'Enseignement supérieur. À l'université de Kinshasa par exemple, la pratique tend à disparaître depuis que l'actuel comité de gestion a mis en garde les enseignants véreux qui obligeaient les étudiants à acheter des syllabus ou des notes photocopiées.

Pour tout dire, « les établissements privés qui font de la qualité leur cheval de bataille sont à compter au bout des doigts. C'est le cas des établissements confessionnels » (Un expert à la commission permanente des études).

Les acteurs mixtes font la part des choses. Ils soulignent que la qualité de l'enseignement, le succès, le sérieux et la réputation d'un établissement privé d'enseignement supérieur sont fonction de moyens matériels, humains et financiers mis en œuvre par les promoteurs privés pour le faire fonctionner. Partant de cette remarque, « il y a incontestablement des établissements privés dont l'enseignement est de bonne qualité. De ce que j'observe, il y en a aussi de mauvaise qualité » (Un professeur à l'université de Kinshasa, ancien ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire et secrétaire général académique d'une université privée).

La même logique prévaut en ce qui concerne les établissements publics. Il ne faut surtout pas croire que les établissements publics font exception.

« Il faut d'abord dissiper tout malentendu. L'opinion avait tendance de croire que le privé est symbolisé par l'enfer et le public par le paradis. Que tout ce qui se fait dans les établissements publics est irréprochable. Moi-même qui vous parle, j'appartiens à un établissement public. Pensez-vous vraiment que l'enseignement que nous dispensons dans le public est de bonne qualité ? Je vous demande, si vous en avez le temps, de faire le tour de ces établissements pour vous rendre compte que je ne vous raconte pas des

conneries. » (Un professeur à l'université pédagogique nationale et recteur d'une université privée)

Les avis sont effectivement mitigés parce que la qualité de l'enseignement dépend des inputs. Les universités publiques ne sont pas à l'abri. La non prise en compte de ces facteurs ne peut aboutir qu'à l'impasse de la qualité des résultats. Ceci est aussi bien vrai pour l'université publique que l'université privée. En somme, les promoteurs privés soutiennent que l'enseignement dispensé dans leurs établissements est d'une qualité appréciable. Ils le justifient plus par la qualité des enseignants et un peu moins par la qualité des infrastructures et des étudiants. Très peu d'établissements privés ont un enseignement de qualité, notent les acteurs publics. La qualité doit, selon eux, tenir compte de la rigueur et de la transparence dans l'évaluation des étudiants. Autant les infrastructures et les enseignants doivent être d'une bonne qualité, autant devrait l'être l'évaluation. La qualité de l'enseignement ne se décrète pas. Elle est la conjugaison de tout un ensemble d'éléments qui doivent être pris en considération à savoir le personnel enseignant, les équipements, les infrastructures et les ressources financières. Ce sont ces éléments qui déterminent la qualité de l'enseignement dispensé et qui permettent de distinguer les établissements. Telle est l'opinion exprimée par les acteurs mixtes.

Les rapports entre les établissements privés

Évoluant dans un même environnement organisationnel et ayant une même activité en partage, il n'est pas exclu que les établissements privés entretiennent des rapports de collaboration entre eux ou avec les établissements publics. Dans certains pays africains où l'enseignement supérieur privé existe, les promoteurs ont créé de structures qui leur servent d'échanges d'expérience et d'interface avec l'État. En RDC, une structure similaire a été mise en place. Son utilité est souvent remise en cause par ses membres comme le témoignent des avis des différents acteurs. « Nous ne sommes jamais arrivés à une vraie collaboration entre nous. Les seuls rapports formels qui existent se font dans le cadre de l'Association des universités privées agréées. » (Un promoteur privé)

Avant l'agrément définitif des quelques établissements d'enseignement supérieur privés, tous les établissements faisaient partie du Conseil national des universités et instituts supérieurs privés. Dès qu'ils ont été agréés, ils se sont détachés de cette structure pour fonder l'Association des universités privées agréées. Celles-ci n'ont en commun que les instructions

qu'elles reçoivent de l'État pour faire fonctionner leurs entreprises éducatives. Pour le reste, chaque promoteur mène ses actions comme il l'entend. Ils n'ont pas de compte à se rendre les uns et les autres. Selon son président, le but de l'association consiste dans

« l'harmonisation des rapports entre les établissements privés agréés. Nous nous retrouvons fréquemment pour le partage de nos expériences. L'association a pour objectif de défendre nos intérêts vis-à-vis de l'État à qui nous présentons nos doléances. Nous nous exhortons mutuellement pour éliminer les disparités ou les divergences de vues, fustiger la concurrence déloyale. » (Un président de l'Association des universités privées agréées)

Il est tout à fait normal que les établissements privés puissent se syndiquer, qu'ils aient une plate-forme pour défendre leurs intérêts auprès de l'État. Les divergences qui apparaissent sont liées à la nature intrinsèque de ces établissements. Chaque établissement a ses particularités du point de vue financier, infrastructurel et organisationnel. Compte tenu de cela, chaque promoteur privé estime nécessaire de poser directement ses préoccupations à l'État. Ce qui peut justifier l'« absence de collaboration et de dialogue franc. Les établissements privés fonctionnent dans une méfiance totale » (Un directeur de cabinet d'un promoteur privé).

La viabilité des infrastructures qu'elles possèdent, le personnel enseignant qu'elles utilisent et les mécanismes de qualité mis en place que nombre d'autres établissements privés ne possèdent pas, amènent bien souvent les Églises catholique et protestante à s'écarter des autres en ne participant aux réunions organisées par l'association. Nous pensons que les établissements privés répondent chacun à un cahier des charges présenté à l'État et à qui ils doivent rendre compte. Toute considération de supériorité ou d'infériorité n'a aucun sens. Chaque promoteur est un entrepreneur privé qui devrait faire ses affaires, organiser son université en respectant les directives de l'État qui donne l'autorisation d'ouverture d'une université au regard des conditions exigées. Il revient à l'État d'organiser les contrôles pour vérifier l'application des directives prises et sanctionner les contrevenants. La concurrence dont parlent certains promoteurs privés est normale pour les activités exercées dans le même secteur. Ce qui devrait faire la différence c'est la viabilité de chaque université. D'aucuns pensent que le travail a été plutôt abattu en amont par le Conseil national des universités et instituts supérieurs privés et c'est l'Association des universités privées agréées qui en a tiré les dividendes.

« Le Conseil national des universités et instituts supérieurs privés a beaucoup lutté pour la reconnaissance de leur identité. Il a fait en sorte que beaucoup d'établissements obtiennent des agréments provisoires même si on lui reproche d'être resté longtemps mal structuré et que les réunions étaient tenues sporadiquement. » (Un promoteur privé)

Si les rapports entre les établissements privés ne sont pas du tout harmonieux, qu'en est-il avec les établissements publics ?

« Il n'y a pas de rapports formels entre par exemple l'université de Kinshasa et les établissements privés. Les enseignants de l'université de Kinshasa qui enseignent dans le privé le font à titre personnel. Ces prestations sont officiellement interdites par leurs autorités académiques. » (Un président du Conseil national des universités et instituts supérieurs privés)

Compte tenu de sa longue expérience en matière d'enseignement, l'université de Kinshasa aurait pu jouer un rôle majeur en vue d'un changement institutionnel réel dans ce secteur. Mais de manière informelle et indirecte, l'État, par le truchement des enseignants qui relèvent de sa tutelle, contribue à la légitimation de ces universités privées. De ce point de vue, nous pensons qu'il y a collaboration. Lorsque l'État exige que les autorités académiques dans les universités privées soient des professeurs d'université, du moins pour ce qui est du recteur et du secrétaire général académique, il sait pertinemment que la plupart de ces universités n'en possèdent pas. Ce sont les enseignants du public qui sont des autorités académiques dans ces universités. Le manque de collaboration qu'évoque le président du Conseil national des universités et instituts supérieurs privés n'est pas du tout évident. Les acteurs publics lient la mécontentement des fondateurs privés des établissements d'enseignement supérieur à l'environnement concurrentiel dans lequel s'opère l'entrepreneuriat éducatif. Les opinions sont résumées dans ce témoignage :

« Personnellement, je ne suis pas étonné de voir les promoteurs privés évoluer dans la disharmonie. [...] Ils font tous la même chose. En le faisant, la concurrence devient déloyale et cela crée de l'animosité. » (Un agent à la direction de l'enseignement supérieur privé)

D'après cet interviewé, les conflits naissent à partir du moment où les promoteurs privés se copient les pratiques. Les promoteurs privés dont les idées, les stratégies d'action ou les pratiques sont imitées développent du ressentiment vis-à-vis des autres. Ils perçoivent les

suiveurs comme des paresseux qui attendent des autres la ligne à suivre. Il en résulte un climat d'intolérance qui débouche sur des conflits. Vis-à-vis de l'extérieur, ce regroupement donne l'impression d'œuvrer pour une même cause alors que de l'intérieur, les membres qui le composent se détestent. Il est difficile pour ces fondateurs des universités privées de ne pas se copier dans la mesure où ils ont le même environnement et où leurs entreprises éducatives fonctionnent dans les mêmes conditions (DiMaggio & Powell 1983 : 149). Ils rencontrent presque tous les mêmes préoccupations, ils organisent quasiment les mêmes filières. En créant leurs établissements d'enseignement supérieur, beaucoup de promoteurs privés n'ont pas des objectifs clairement définis. L'entrepreneuriat éducatif est opéré dans un contexte d'incertitude. À ce propos, DiMaggio & Powell (1983 : 156) apportent un éclairage théorique lorsqu'ils font remarquer que les nouveaux venus dans un champ organisationnel ont tendance à imiter les pratiques en vogue lorsqu'ils opèrent dans un environnement dominé par l'incertitude. Mais il est des acteurs qui s'efforcent consciemment d'apporter des innovations pendant que d'autres, conscients de leurs imperfections, se mettent à imiter les autres. C'est ce qui caractérise les promoteurs de l'enseignement supérieur privé en République démocratique du Congo. Certains promoteurs privés n'hésitent pas à recourir à des méthodes semblables à celles de la police comme révélé dans ce témoignage.

« J'ai ouï dire qu'il y a certains promoteurs privés qui envoient des gens pour aller espionner ce qui se passe dans d'autres établissements, exactement comme le travail que font les services des renseignements. Les points positifs sont copiés, ce qui ne marche pas sert d'argument pour critiquer les autres. » (Un professeur à l'université de Kinshasa)

L'unique moyen pour mieux faire serait pour tout entrepreneur qui investit dans l'enseignement supérieur de réunir tout d'abord tout ce qu'il faut pour organiser cet enseignement. C'est lorsque le fonctionnement précède la mise en place des moyens humains, matériels et financiers qu'on pourrait être amené à "espionner". Ce raccourci déontologiquement répréhensible n'est pas de nature à favoriser l'harmonie ou la collaboration entre les promoteurs privés. Les acteurs mixtes dédramatisent le débat. Ils considèrent que les conflits font partie intégrante de toute vie organisationnelle. Il n'existe pas une seule organisation qui serait exempte de conflits. Ils sont inévitables et aident parfois à faire avancer les choses. « C'est de la bonne guerre. Le fait de se critiquer mutuellement apporte de l'émulation. Ça permet de changer son fusil d'épaule » (Un professeur à

l'université de Kinshasa, ministre honoraire de l'Enseignement supérieur et secrétaire général académique d'une université privée).

Les avis donnés sur les rapports qu'entretiennent les établissements privés peuvent être résumés en ces termes :

-La majorité des acteurs privés assurent que chaque université fonctionne en vase clos. Les promoteurs privés se créent des inimitiés, ce qui entrave leur volonté de se mettre ensemble et de collaborer.

L'imitation des pratiques pédagogiques et le système d'espionnage sont à la base de la concurrence déloyale qui envenime davantage leurs rapports.

Mais les critiques qu'ils s'adressent mutuellement devraient apporter des nouvelles énergies qui permettraient d'améliorer le fonctionnement de leurs entreprises éducatives.

Les contraintes liées à l'entrepreneuriat éducatif

Les avis sont contrastés à ce sujet selon la position institutionnelle occupée par les acteurs dans le champ éducatif.

D'une manière générale, tous les promoteurs privés affirment éprouver des difficultés pour faire fonctionner leurs entreprises éducatives. Certaines contraintes sont communes, d'autres sont spécifiques au fonctionnement interne de chaque établissement. Dire que « les établissements privés d'enseignement supérieur ne rencontrent pas des difficultés serait un mensonge » (Un promoteur privé).

Cette prise de conscience des difficultés de faire fonctionner une institution privée d'enseignement supérieur n'échappe à ces entrepreneurs privés. Le financement de l'enseignement supérieur est un problème réel dans un pays à faible revenu. Les acteurs privés fustigent avec véhémence l'attitude de l'État qui consiste à aller ponctionner dans la caisse des universités privées les maigres ressources dont elles disposent alors que l'État devrait plutôt les subventionner. Il n'y a pas d'exonération sur la consommation de l'électricité et de l'eau. L'État perçoit tout qu'il peut en termes d'impôts et de taxes. L'unique impôt qui n'est pas perçu est l'impôt foncier. D'autres contraintes sont inhérentes à l'environnement de Kinshasa, telles celles relatives aux coupures intempestives d'électricité et d'eau.

La non-reconnaissance des diplômes délivrés dans les établissements privés par l'État et la carrière du personnel scientifique qui œuvre dans les universités privées ont été évoquées par les promoteurs privés comme des contraintes majeures. La reconnaissance des diplômes des institutions privées pose problème parce que les programmes censés être respectés sont

généralement mal exécutés. Certains établissements privés, avant d'organiser une filière absente ou présente de l'université publique réunissent d'abord tous les moyens nécessaires. C'est le cas par exemple de l'Institut supérieur agro-vétérinaire qui organise les enseignements dans la filière agro-vétérinaire. Cet institut est subventionné par les jésuites, il dispose d'un laboratoire bien équipé, d'une bibliothèque à jour et d'un personnel académique et scientifique qualifié. C'est le cas aussi de l'université catholique du Congo avec sa faculté d'économie et de développement qui dispose de fermes pour la pratique professionnelle pour les étudiants à Kasangulu dans le Bas-Congo. Ces institutions offrent aux jeunes une formation indiscutable.

« Nous étions très embarrassés d'organiser un enseignement dont on savait que les diplômes ne seront pas reconnus » (Un promoteur privé). Mais ce sont les diplômés des filières de droit et de médecine qui ont donné le plus de fil à retordre aux promoteurs privés.

« C'est avec des propos très virulents que les juristes et les médecins venaient nous menacer pour que nous fassions quelque chose pour eux étant donné qu'ils n'étaient pas admis aux ordres des avocats et des médecins. » (Un promoteur privé)

Cette difficulté d'accéder à un bon niveau de formation fait que des différents ordres professionnels refusent d'admettre les diplômes de certaines institutions privées. La non-reconnaissance par l'État des diplômes délivrés par le privé lui a porté un grave discrédit. Les promoteurs privés étaient persuadés que la situation ne resterait pas inchangée. Un travail de lobbying a dû être effectué par le Conseil national des universités et instituts supérieurs privés pour faire bouger les choses.

Très critiques à l'égard des établissements privés qui se sont distingués par la mauvaise organisation de l'enseignement, les acteurs publics jugent normal que l'État ne puisse pas reconnaître les diplômes qu'ils délivrent. Le témoignage que livre cet acteur public va dans ce sens.

« Comment l'État pouvait-il accepter les diplômes des établissements privés qui, dans bien des cas, n'avaient ni enseignants qualifiés, ni équipements ou infrastructures viables pour organiser l'enseignement ? » (Un expert à la commission permanente des études)

Les acteurs tant publics que privés sont au courant de la mauvaise organisation de l'enseignement dans certains établissements privés. Il y a des décisions politiques qui ont donné du crédit à certains entrepreneurs éducatifs privés irrespectueux des normes et de

qualité de formation universitaire. C'est ce qui ressort de cette citation : « le dénouement est venu avec l'agrément définitif qui a mis fin à la non-reconnaissance des parchemins délivrés » (Un chef de division à la direction de l'enseignement supérieur privé).

Aux yeux des acteurs mixtes, la reconnaissance des diplômes par l'État aurait dû intervenir quelques années plus tôt au regard des efforts consentis par quelques établissements privés.

« L'État a sans doute des bonnes raisons qui l'ont conduit à reconnaître tardivement nos diplômes. [...] pourquoi les avoir reconnus seulement maintenant ? Très objectivement, il y a quelques établissements privés qui méritaient cette décision depuis longtemps. » (Un professeur à l'université de Kinshasa, ancien ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire et secrétaire général académique d'une université privée)

Rappelons que le décret présidentiel portant agrément définitif de quelques établissements privés a été pris en 2006 à la veille des élections. Ce qui laisse ~~a~~ laissé penser que cette décision visait davantage des dividendes politiques. Mais cet argument ne résiste pas à l'analyse, parce que si tel avait réellement été l'objectif poursuivi par l'acteur politique, tous les établissements privés auraient dû être agréés.

« Si les instructions académiques qui régissent l'enseignement supérieur étaient appliquées de manière plus stricte, les diplômes délivrés par beaucoup d'établissements publics ne devraient pas [...] être reconnus. » déclare un professeur à l'université de Kinshasa et recteur d'une université privée.

De cette idée soutenue par cet acteur mixte, on peut déduire qu'autant l'enseignement privé attire beaucoup de reproches, autant le secteur public a une image peu glorieuse. Les défauts qui sont épinglés dans l'université publique se retrouvent dans les universités privées. En stigmatisant l'absence de contrôle étatique, ce répondant réclame une application plus juste des décisions.

Partant des points de vue soulevés par les répondants sur les contraintes auxquelles font face les promoteurs privés dans l'organisation de l'enseignement supérieur privé, nous pouvons conclure que tous les établissements éprouvent les mêmes difficultés. Elles sont liées à un environnement socio-économique caractérisé par une crise multiforme (PNUD 2010 : 24). Or, le système éducatif congolais dans son ensemble est le reflet de cette société. Il est évident

que l'entrepreneuriat éducatif ne peut pas être épargné des effets de la crise socio-économique que connaît le pays. Le financement de l'enseignement et l'exonération par l'État de certaines taxes sont les problèmes couramment évoqués par les promoteurs privés.

Ils sont critiques aussi par rapport à l'attitude de l'État qui les oblige à verser une quote-part sur ce qu'ils perçoivent sur les frais des étudiants. La non-reconnaissance des diplômes et les aspects liés à la carrière du personnel enseignant font également partie de leurs préoccupations. S'appesantissant sur la non-reconnaissance des diplômes, les acteurs publics ne jugent pas tardive la décision de reconnaissance des diplômes des établissements comme l'affirment les acteurs privés. Ils estiment que l'État avait des bonnes raisons de ne pas les reconnaître dans la mesure où l'organisation de l'enseignement et la gouvernance de ces établissements étaient problématiques. Les opinions exprimées par les acteurs mixtes s'inscrivent dans une logique qui interpelle l'État par rapport à sa position sur la non-reconnaissance des diplômes. Si la non-reconnaissance par l'État des diplômes délivrés dans le privé était due à la mauvaise organisation de l'enseignement, ceux des établissements publics ne devraient pas non plus être homologués.

La perception de l'enseignement supérieur (privé) : ses forces et ses faiblesses

L'enseignement supérieur privé en République démocratique du Congo a officiellement vingt-quatre ans d'existence. Tous les acteurs privés, publics et mixtes reconnaissent unanimement que l'offre privée de l'enseignement supérieur est indispensable. C'est sur la manière d'organiser cet enseignement que des divergences apparaissent parmi ces acteurs. Les entrepreneurs éducatifs privés valorisent l'enseignement supérieur privé en surévaluant leur rôle.

« L'enseignement supérieur privé a permis de préserver les jeunes diplômés du secondaire du chômage. Si on ne les avait pas gardés momentanément à l'université, ils seraient devenus des "Kuluna" diplômés d'État. » (Un promoteur privé)

Le nombre des finalistes qui décrochent le diplôme d'État est en nette progression chaque année, alors que la capacité d'accueil dans les établissements publics est restée inchangée. La demande excédentaire qui en résulte renforce le caractère nécessaire de l'enseignement supérieur privé. Institué en 1969, le diplôme d'État a perdu sa valeur au fil des années. Dans un passé lointain, le détenteur d'un diplôme d'État avait le niveau requis pour être directement embauché. Aujourd'hui, ce diplôme est devenu un simple sauf-conduit qui

permet d'accéder aux études supérieures. L'instauration en 2009 par le ministère du concours d'entrée pour les candidats à l'enseignement supérieur, dont le but consiste à faire le tri en n'autorisant que les plus aptes à poursuivre les études supérieures pose plus de problèmes qu'il n'en résout. Il est une mauvaise réponse au vrai problème de la baisse du niveau de l'enseignement à tous les niveaux ou encore à l'inefficacité du système éducatif. Pour une partie de l'opinion, le concours semble être une simple formalité dans la mesure où les candidats parviennent d'une manière ou d'une autre à trouver une place pour poursuivre les études supérieures.

Tout en jugeant l'enseignement supérieur privé nécessaire, les acteurs publics soulignent ses faiblesses. Ceux qui ont l'opinion la plus tranchée estiment que l'autorisation que l'État a accordée sans restriction à tout le monde de créer un établissement d'enseignement supérieur est « une bombe à retardement. L'enseignement public est en perte de vitesse, de là faire de l'enseignement supérieur privé une pièce de rechange ne rassure pas totalement » (Un ancien conseiller au cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur). Si cet acteur doute de la crédibilité de l'enseignement privé, le témoignage suivant le valorise au contraire. « Il y a une complémentarité absolue entre les deux secteurs. [...] Ce qui permet au système de fonctionner. » (Un secrétaire permanent du conseil d'administration des universités publiques)

L'enseignement supérieur privé ne fonctionne pas de manière isolée, c'est un sous-système qui fait partie intégrante d'un ensemble. Fonctionnant dans une même aire de la vie organisationnelle (DiMaggio et Powell (1983 : 148), il n'est pas étonnant que les universités privées qui dépendent de l'université publique puissent partager les mêmes faiblesses en l'occurrence celles liées à la baisse du niveau de l'enseignement, tel que le suggère ce témoignage.

« L'enseignement supérieur privé est pratiquement au rabais. Sa qualité ne peut être comparable à celui qui est organisé dans d'autres pays. Pour preuve, qu'est-ce qui peut différencier aujourd'hui un étudiant de l'université de Kinshasa, de l'université libre de Kinshasa ou des autres institutions. Il n'y a rien, il n'y a pas de compétitivité. D'une manière générale, le niveau est trop bas. » (Un secrétaire général honoraire au ministère de l'Enseignement supérieur)

Selon plusieurs acteurs publics, l'enseignement supérieur privé a un niveau inacceptable. Une nuance est pourtant nécessaire : tous les établissements privés ne sont pas à mettre au même niveau. Pense-t-on qu'un diplômé qui a étudié dans une université privée ayant des bonnes infrastructures, structures et encadré par un personnel scientifique et académique qualifié aurait un même niveau qu'un autre ayant évolué dans des conditions moins bonnes ? À notre avis, on peut trouver des étudiants bien formés là où les conditions de formation ont été optimales. Il est clair que les universités privées dénuées de moyens matériels, financiers et humains ne peuvent prétendre à une formation meilleure. Cela dépend des moyens mis au départ pour organiser l'enseignement supérieur privé. La qualité doit être privilégiée par tous les acteurs si l'on veut le sauver. « L'enseignement supérieur privé pourrait être une alternative s'il était mieux encadré » (Un ministre honoraire de l'Enseignement supérieur). Il faudrait pour cela que les mécanismes de suivi et de contrôle soient mis en place et fonctionnent réellement. « L'administration de l'enseignement doit avoir une structure d'évaluation qui suit de près tout ce qui se passe. » (ibid.).

Il est nécessaire que les entrepreneurs moraux qui agissent au nom de l'État se dotent de moyens suffisants pour faire appliquer les règles de fonctionnement. L'acteur qui veut investir dans le domaine éducatif est appelé à se soumettre strictement aux conditions d'ouverture d'un établissement supérieur. Qu'est-ce qui fait qu'il y ait un nombre aussi impressionnant d'universités privées en République démocratique du Congo ? D'aucuns parmi les acteurs publics pensent que la responsabilité du développement quantitatif injustifié des établissements privés incombe à l'État qui a laissé faire ou agir. Beaucoup d'établissements qui étaient autorisés dans les années 1990 à organiser l'enseignement supérieur privé sans réellement avoir rempli les conditions minimales de fonctionnement se heurtent à de nombreuses difficultés. C'est cette catégorie d'universités dont les vices sont stigmatisés par les acteurs publics, pourtant l'élément justificatif de leur entrepreneuriat éducatif était d'organiser un type d'enseignement qui se distinguerait de celui pratiqué à l'université publique.

« L'État est à la base du désordre dans l'enseignement supérieur. Il y a eu une période où on a parlé de l'essaimage des établissements d'enseignement supérieur. [...] Il y a eu une libéralisation mal contenue. L'État a lui-même favorisé la création des établissements privés [...] Les établissements continuent à pousser malgré le simulacre des mesures de fermeture qui sont prises sans lendemain. » (Un ministre honoraire de l'Enseignement supérieur)

Prendre des mesures, confectionner des lois est une chose mais les faire respecter en est une autre. La responsabilité de l'État dans le manque de suivi est d'autant plus grande que les conditions d'ouverture d'un établissement étaient surtout bafouées par les promoteurs privés.

« Il faut voir comment sont ces établissements, il y en a qui n'ont pas de locaux. [...] Les réformes à mener, les décisions à prendre pour recadrer le secteur de l'enseignement supérieur doivent s'inscrire dans une vision systémique. » (ibid.)

Le système éducatif dans son ensemble est appelé à être réformé. Les efforts qui sont déployés par les entrepreneurs moraux pour assainir tant soit peu le secteur de l'enseignement privé sont nécessaires. Il est indispensable que l'État améliore les conditions d'existence et de fonctionnement des universités congolaises tout en veillant à n'autoriser à fonctionner que les entrepreneurs privés qui disposent des atouts nécessaires. Ainsi les entrepreneurs privés ne pourront pas se dérober et prétendre résoudre les lacunes de l'université publique tout en étant eux-mêmes intrinsèquement incapables de donner une bonne formation. La politique de l'enseignement doit tenir compte des besoins du pays, cela suppose des moments d'évaluation pour recadrer les choses. L'État a créé des extensions attachées aux trois principales universités officielles de Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani sans moyens ni équipements pour en faire des universités autonomes. Après l'indépendance, les établissements créés l'ont été pour un but, celui de former des cadres qui faisaient défaut. Aujourd'hui, ce besoin de former est toujours d'actualité. Seulement l'État n'y met pas suffisamment des moyens et de contrôle.

Pour les acteurs mixtes, l'enseignement supérieur privé est nécessaire malgré ses imperfections et les nombreux défis qu'il est appelé à relever. Ils ne perdent pas de vue que cet enseignement vient de très loin. Par rapport au commencement, beaucoup d'efforts ont été fournis par les promoteurs privés en vue de sa visibilité. « L'enseignement privé est à la phase de rayonnement après celle de maintien qui était précédée par celle de création » (recteur d'une université privée et professeur à l'université pédagogique nationale).

Tous les interviewés ont quasiment reconnu que l'enseignement supérieur privé est nécessaire dans l'état actuel des choses. L'enseignement supérieur privé est jugé salvateur et complémentaire à l'enseignement public. Si les choses étaient encore plus compliquées au début, ils estiment que l'enseignement supérieur privé est sur la bonne voie. Il permet de résorber la demande d'enseignement supérieur que les établissements publics ne peuvent

satisfaire vu la faiblesse de leur capacité d'accueil. Pour son efficacité, il est nécessaire que l'État recadre le secteur par des contrôles et des évaluations.

Quels enseignements peut-on tirer en définitive ? La position occupée par les acteurs interviewés dans le champ de l'enseignement supérieur détermine l'orientation de leurs réponses. Dans tous les domaines, les promoteurs privés donnent une image satisfaisante de leurs actions. Ils tiennent des propos qui valorisent leur entrepreneuriat éducatif. Leurs réponses sont assez souvent conformes à ce que disent les instructions académiques. Tout en ayant une image plus ou moins positive des établissements appartenant aux confessions religieuses, les acteurs publics sont très critiques à l'égard des promoteurs privés qui sont des personnes physiques. Plus souple, la position des acteurs mixtes se situe entre celles des acteurs privés et publics. La confrontation des opinions de ces groupes d'acteurs du champ éducatif a été nécessaire et a permis de faire une photographie de la réalité sociale.

CONCLUSION PARTIELLE

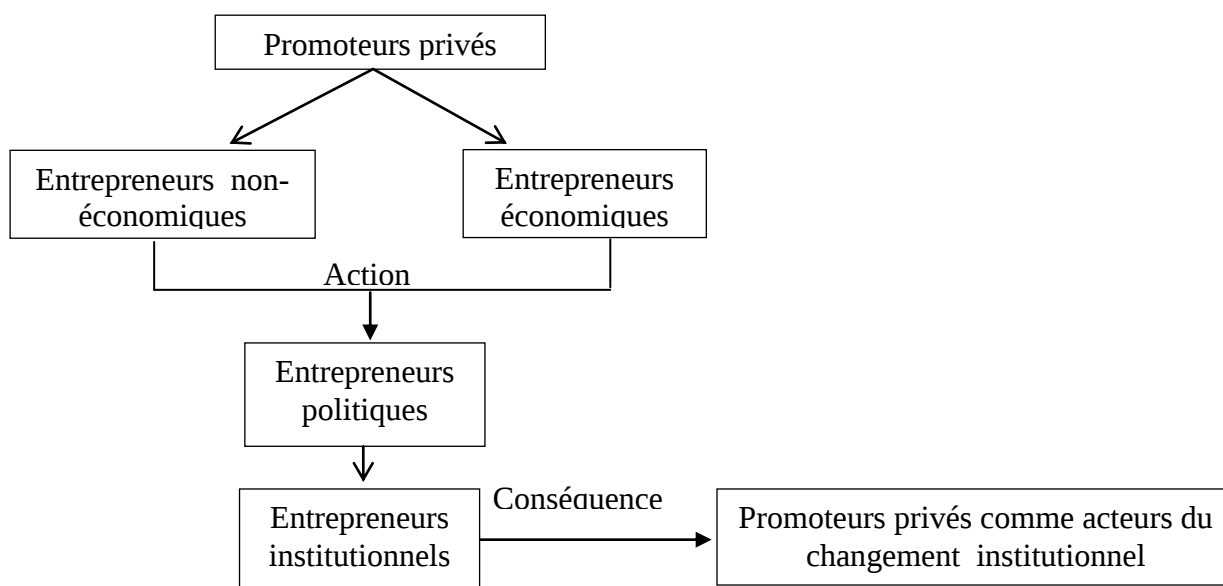
Ce chapitre avait deux ambitions principales : mettre au jour les motivations qui ont conduit les entrepreneurs éducatifs à créer les établissements d'enseignement supérieur et étudier la construction de l'institution universitaire privée. Les réponses données par les interviewés, nous ont permis d'atteindre cet objectif.

La demande sociale d'enseignement supérieur que les établissements publics n'arrivaient plus à satisfaire a été « théorisée » par les entrepreneurs éducatifs pour réaliser leurs propres desseins grâce aux capitaux économique, culturel institutionnalisé et social mobilisés. L'analyse des interviews a relevé trois types de motivations à savoir la formation de la jeunesse congolaise, la recherche du lucre et le gain en notoriété.

Concernant la construction de l'institution universitaire, nous avons vu qu'au départ, la plupart des établissements privés étaient sans adresse fixe. Ils étaient des locataires et allaient d'un bâtiment à un autre. Certains étaient expulsés des endroits où ils louaient lorsque les différends les opposaient à leurs bailleurs en cas de paiements tardifs du loyer. Le financement principal de leurs entreprises éducatives est amené par les frais académiques que les étudiants paient. Ces frais sont principalement destinés à rémunérer les enseignants. Quelques promoteurs ont trouvé des mécanismes pour diversifier leurs sources de financement.

Pour légitimer leur entrepreneuriat éducatif, ils recourent au personnel enseignant du public. Leur présence dans ces établissements est assimilée à un enseignement de qualité. La dépendance des établissements privés aux enseignants du public est un élément stabilisateur du système, elle contribue à leur succès. Dans leur fonctionnement, les établissements privés imitent les établissements publics. Ce qui peut s'expliquer par la proposition théorique formulée par DiMaggio et Powell (1983: 154) : « The greater the dependence of an organization on another organization, the more similar it will become to that organization in structure, climate and behavioral focus ». La forte dépendance d'une organisation donnée à une autre organisation conduit à l'adoption des structures, de l'environnement et du comportement de l'organisation qui est imitée.

Promoteurs privés comme acteurs du changement institutionnel



Les promoteurs privés des universités à Kinshasa sont constitués des entrepreneurs non-économiques et économiques. Sur les 23 universités, nous avons ressorti 7 entrepreneurs non-économiques soit 30,43% et 16 entrepreneurs économiques soit 69,56%. Les entrepreneurs économiques sont ceux qui organisent l'enseignement supérieur dans le but d'en tirer un profit économique. Les traits suivants les caractérisent généralement : manque d'infrastructures viables et équipements pédagogiques, gouvernance académique opaque, objectifs pédagogiques relégués au second plan. Ces établissements sont qualifiés de « boutiques pédagogiques » par certains acteurs interviewés. Les entretiens ont également révélé qu'au cours de ces dernières années, beaucoup d'universités privées ont été créées par les politiciens grâce à leur réseau social.

Les entrepreneurs non-économiques regroupent les entrepreneurs confessionnels traditionnels (Églises catholique et protestante) et dans une large mesure quelques autres entrepreneurs confessionnels. Ils s'efforcent d'atteindre leurs objectifs par une combinaison de différents moyens qui concourent à une bonne formation : personnel enseignant à majorité qualifié, infrastructures relativement viables, équipements adéquats (bibliothèque, connexion internet, etc.).

Le schéma nous fait voir que les entrepreneurs privés contribuent au changement institutionnel du système d'enseignement supérieur. En effet, les deux types d'entrepreneurs font un travail de lobbying auprès de l'État à titre individuel ou dans le cadre de l'Association des universités privées agréées qui leur sert d'interface avec l'État. Ce travail de lobbying est fait afin que l'État édicte des règles en leur faveur. Ce sont surtout les entrepreneurs non-économiques, principalement les Églises (catholique et protestante) et auxquelles on peut associer l'Église de Jésus Christ sur la terre par le prophète Simon Kimbangu, qui prennent le devant. Parmi les règles qu'elles ont pu négocier, nous pouvons citer la reconnaissance des diplômes, l'homologation des grades statutaires, l'agrément définitif de quelques établissements privés d'enseignement supérieur. Ces entrepreneurs, en revendiquant certaines règles auprès de l'État, peuvent être considérés comme des entrepreneurs politiques dans la mesure où les réformes qu'ils proposent à travers leurs revendications sont profitables à tout le monde ou à l'ensemble du groupe (Facchini 2006). En clair, ces entrepreneurs non-économiques agissent pour leur propre compte mais leurs revendications touchent indirectement les autres entrepreneurs économiques. Lorsque les règles peuvent être changées grâce à eux, on peut les qualifier d'entrepreneurs institutionnels. De ce fait, ils apportent le changement institutionnel dans le sens où ils font évoluer le cadre réglementaire et cela, en manipulant et en redéfinissant le contexte existant (DiMaggio 1988). Ce qui permet de légitimer leur entrepreneuriat éducatif en devenant ainsi des acteurs du changement institutionnel de l'enseignement supérieur congolais.

Les autres innovations à mettre à l'actif de ces entrepreneurs sont la nouvelle implantation des universités privées, la mise en place d'un nouveau type d'organisation d'enseignement qui fait recours au personnel enseignant du public, l'organisation des quelques nouvelles filières.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis 1989, la carte de l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo a été complètement redessinée avec l'apparition des universités privées. Par sa décision d'État n°76/CC/89 du 29 avril 1989, le comité central du Mouvement populaire de la révolution (MPR), Parti-État, a libéralisé l'enseignement supérieur mettant officiellement fin à la compétence exclusive de l'État dans l'organisation de cet enseignement. La reconnaissance de l'enseignement supérieur privé par les entrepreneurs de morale ou les entrepreneurs moraux (Becker 1985 [1963]) c'est-à-dire les membres du comité central du mouvement populaire de la révolution a permis aux acteurs privés ayant des capitaux économique, social et culturel institutionnalisés de saisir et d'exploiter les « fenêtres d'opportunité » leur offertes.

L'objet de cette thèse était d'examiner les motivations des promoteurs privés à organiser l'enseignement supérieur. Nous allons donc faire le bilan de cette recherche en parcourant succinctement les grands axes qui l'ont constituée.

La question centrale qui a guidé cette recherche est la suivante : Qu'est-ce qui fait que des acteurs privés qui ont des capitaux choisissent de créer des universités ? Nous avons également cherché à savoir le sens dans lequel ces acteurs orientent leurs stratégies, les contraintes avec lesquelles ils composent, les conditions dans lesquelles ils entreprennent, les activités rentables auxquelles ils ont parfois recours en dehors de l'enseignement supérieur et universitaire qu'ils organisent, le rapport qu'ils entretiennent entre eux, avec l'État et les autres établissements publics.

Cette thèse a été structurée en quatre chapitres. Le chapitre 1 a eu pour ambition d'aider à comprendre d'où vient l'université congolaise contemporaine. Pour cela, une plongée dans l'histoire institutionnelle de l'enseignement a été nécessaire. L'Église catholique, un des partenaires de la tripartite coloniale à côté de sociétés capitalistes et de l'administration coloniale, s'est vu confier la mission d'évangélisation et d'instruction des indigènes dès l'État indépendant du Congo. L'objectif de l'Église catholique était de doter le Congo de l'enseignement supérieur malgré la réticence de l'administration coloniale qui considérait la formation de l'élite congolaise comme une menace. La politique coloniale reposait sur l'idéologie de « pas d'élites, pas d'ennuis ». L'intérêt de l'administration coloniale était

d'avoir des auxiliaires pour exécuter ses ordres plutôt qu'une élite susceptible de devenir revendicative. Les années 1990 qui sont la période au cours de laquelle les universités ont été révélatrices d'une crise de l'État et de l'université congolaise. Nous avons voulu chercher à comprendre comment ces deux institutions ont fonctionné et réagi aux défaillances constatées.

Pour interpréter ces faits, il était nécessaire de mobiliser des moyens théoriques. C'est à cette fin le concept d'entrepreneur institutionnel a été étudié dans le chapitre 2 pour poser les jalons de cette thèse. En s'appuyant sur ce référent dès l'entame de cette recherche, il s'agissait de tenter de saisir les motivations et les stratégies des créateurs d'instituts supérieurs et d'universités à Kinshasa. Ce qui par la suite devait permettre de comprendre comment le champ de l'enseignement supérieur se structure et se régule. Une ambition portait, suivant ce référent, sur le repérage des caractéristiques des entrepreneurs qui opèrent dans le secteur de l'enseignement, des affaires ou de la religion. Prenant appui sur DiMaggio (1988), l'entrepreneur institutionnel est un acteur qui crée une nouvelle institution. L'Église catholique, l'État et l'Église protestante, pour avoir aménagé un nouveau contexte institutionnel qui n'avait jamais existé auparavant, peuvent être considérés comme des entrepreneurs institutionnels. Malgré les réticences de l'administration coloniale, les catholiques, profitant de leur œuvre missionnaire et sociale dans l'enseignement primaire et secondaire, ont tenu jusqu'à ce que le projet de créer l'université Lovanium ait été matérialisé en 1954. L'Église catholique a promu le changement institutionnel. La production d'une élite solidement éduquée sur base d'une idéologie catholique est la stratégie discursive qu'elle a utilisée pour justifier son projet. L'influence comme capacité sociale qui permet à un entrepreneur institutionnel de mettre ses stratégies en marche (Delemaire 2007) est l'élément qui a été utilisé. Les catholiques ont bénéficié d'un contexte favorable caractérisé par la revendication des évolués et la pression des Nations-Unies qui réclamaient l'émancipation des Congolais. De leur côté, les missionnaires protestants, pour avoir dénoncé les atrocités qui étaient commises à l'encontre des indigènes par le pouvoir colonial, étaient moins soutenus que les catholiques. Léopold II s'opposait aux missions étrangères autres que les « missions nationales » catholiques. Les missionnaires protestants furent autorisés en vertu du principe de liberté d'évangélisation institué à la conférence de Berlin en 1885. Organisant l'enseignement primaire et secondaire, les protestants voulurent aussi créer leur propre université. Ce qui fut fait en 1963 quelques années après que l'université officielle du Congo a été créée par l'État. L'élément discursif pour les deux a respectivement porté sur la remise en cause du monopole de l'enseignement supérieur à l'Église catholique et la formation d'une élite sur la base d'une idéologie protestante. Comme stratégie sociale, l'État colonial a usé de

son influence pour créer son université officielle et la nomination de l'anticléricale Auguste Buisseret au ministère des Colonies (1954-1958) est l'opportunité qui a été perçue et exploitée. La négociation a été utilisée par l'Église protestante comme stratégie sociale en exploitant l'indépendance politique comme opportunité entrepreneuriale. C'est de l'initiative de ces deux Églises et de l'État que l'institution universitaire a vu le jour en mobilisant diverses ressources. Les innovations apportées par ces entrepreneurs sont la nouvelle institution universitaire et son implantation tripolaire.

Les concepts d'entrepreneur moral ou d'entrepreneur de morale et d'isomorphisme institutionnel ont été choisis pour rendre compte du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur créés par les entrepreneurs qui ont fait irruption dans le champ de l'enseignement supérieur dans le courant des années 1980. Élaboré par Becker (1985 [1963]), le concept d'entrepreneur moral ou d'entrepreneur de morale désigne celui à qui revient l'initiative d'élaborer et d'appliquer une règle. En le faisant, il entend apporter une vision du monde. Pour l'enseignement supérieur privé en République démocratique du Congo, l'initiative de libéraliser l'enseignement a été prise en 1989 par les membres du comité central du mouvement populaire de la Révolution. Ils sont de ce point de vue considérés comme des entrepreneurs moraux. Les établissements privés qui fonctionnaient dans la clandestinité pouvaient désormais exercer leurs activités officiellement en s'enregistrant au ministère de l'Enseignement supérieur. Le concept d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio et Powell 1983) repose sur l'idée selon laquelle les organisations qui évoluent au sein d'un même environnement ont tendance à recourir à des pratiques qui se ressemblent et deviennent ainsi « isomorphes ». Ce modèle théorique est parfaitement cohérent avec les pratiques isomorphiques observées dans le fonctionnement des établissements privés d'enseignement supérieur à Kinshasa. DiMaggio et Powell ont montré que l'isomorphisme institutionnel se manifeste au sein d'un même champ organisationnel constitué d'entités qui ont une même vie organisationnelle : mêmes préoccupations, ressources identiques et mêmes consommateurs. Les acteurs rationnels s'ajustent dans le but de ressembler à d'autres institutions du même champ organisationnel dans un même environnement institutionnel, ce qui renforce leur légitimité institutionnelle. Lorsqu'un champ organisationnel donné est caractérisé par un degré élevé d'incertitude, les nouveaux venus, qui auraient pu être des sources d'innovation ou de changement, cherchent à surmonter ce handicap en imitant des pratiques établies (DiMaggio et Powell 1983 : 156). Les établissements privés d'enseignement supérieur sont dépendants et imitent les établissements publics : organisation quasi-identique des filières,

utilisation des mêmes dénominations et acronymes par certains promoteurs, dépendance du personnel enseignant pour la légitimation de leurs entreprises éducatives.

Dans le chapitre 3, nous avons analysé l'univers qui a permis aux promoteurs privés d'exploiter les opportunités entrepreneuriales en créant des universités privées. Le concept de privatisation de l'enseignement a été d'abord défini. Il se dégage de l'analyse exploratoire que l'idée d'offre privée d'enseignement supérieur est un phénomène mondial. L'avènement de l'enseignement supérieur privé est survenu en Afrique dans le courant des années 1980 avec les programmes d'ajustement structurel. L'efficacité, la qualité des services offerts, la compétitivité sont des objectifs qui sont généralement poursuivis par la privatisation. Elle est définie de manière générale comme le transfert d'activités ou d'une institution qui relève de l'entité publique vers l'entité privée.

En Afrique, les privatisations ont vu le jour à partir des années 1980 avec les programmes d'ajustement structurel suite aux problèmes socio-économiques, politiques et idéologiques (Chavane 1996). Considérées comme le poumon des économies africaines au cours des premières années postindépendance, les entreprises publiques ont rencontré des difficultés après le départ des étrangers qui avaient des capitaux dans ces entreprises. Les États ont dû intervenir pour essayer de juguler la crise à travers les politiques de nationalisation. Les États africains n'ont pas réussi à les sortir du gouffre. C'est alors que les programmes d'ajustement structurel orthodoxes et néo-libéraux ont été imposés aux États africains par les institutions de Bretton Woods en conditionnant l'aide à certaines réformes. Les résultats attendus n'ont pas été atteints, là où ces programmes ont été appliqués en Afrique francophone ils ont plutôt induit des effets sociaux néfastes. Ils ont entre autres conduit à la réduction des budgets destinés à l'éducation.

Dans le secteur de l'enseignement, le développement de l'offre privée d'enseignement supérieur est la résultante de la forte demande d'éducation (Belfield & Levin 2003 : 33), de l'influence des organisations internationales et de la présence des entrepreneurs éducatifs.

L'incapacité des établissements publics à faire face à la forte demande d'enseignement a fait le lit de l'enseignement privé. Une offre est proposée par les prestataires privés quand des filières ne sont pas organisées par les établissements publics. La baisse de la qualité de l'enseignement public permet également aux promoteurs privés d'organiser un enseignement dont ils vantent le taux d'encadrement meilleur que dans le privé. Les préconisations

néolibérales dans le champ de l'enseignement par les organisations internationales ont une influence sur les politiques publiques.

L'organisation de l'enseignement privé suppose l'existence des entrepreneurs éducatifs. Leur seule présence ne suffit cependant pas. Il faut qu'ils dénichent des opportunités à exploiter. Quelques opportunités entrepreneuriales exploitées par les entrepreneurs éducatifs privés kinois ont été analysées, elles sont liées au dysfonctionnement de l'université de Kinshasa et aux défaillances de l'État.

Une hypothèse, éclatée en deux sous hypothèses, a servi de fil conducteur à cette étude. Cette hypothèse est ainsi énoncée : *les universités créées des années 1990 à ce jour sont le sous-produit d'une université en crise.*

La première sous hypothèse est formulée de la manière suivante : *Le type de capital, avec lequel les entrepreneurs démarrent, détermine l'orientation que prend l'université. Tous les entrepreneurs d'universités n'obéissent pas aux mêmes motivations.* Les objectifs que l'entrepreneur (institutionnel, économique ou politique) se propose d'atteindre en créant l'université sont corrélés au type de capital utilisé. Si l'entrepreneur utilise au départ le capital économique, il est fort probable qu'il poursuive la recherche du profit. Celle-ci sera la finalité de son action entrepreneuriale et toutes les stratégies seront mises en œuvre pour y parvenir dans la mesure où l'argent investi doit impérativement être récupéré et que des intérêts doivent être produits. Il en sera de même avec le capital culturel institutionnalisé et le capital social quant à la finalité que prendra l'université. Dans le premier cas, si l'entrepreneur met en jeu son capital culturel institutionnalisé, l'université sera orientée dans la création du culturel. L'aspect « formation universitaire » sera sans doute privilégié. C'est également dans la même logique qu'il faut considérer le capital social. À travers ce capital, l'entrepreneur ira créer l'université dans le but de se faire respecter, d'être connu et reconnu dans la société. De cette considération sociale, il pourra tirer d'autres avantages. La mobilisation de capitaux social et culturel institutionnalisé par l'entrepreneur ne signifie pas qu'il ne mobilise pas du capital économique. Une université exige des infrastructures, du personnel qu'il faut rémunérer, ce qui suppose de disposer de moyens financiers conséquents.

La deuxième sous hypothèse suggère que *l'entrepreneur qui investit dans l'enseignement supérieur a d'autres activités qui attestent son goût d'entreprendre.*

Au cas où c'est le capital économique qui prévaut dès le départ dans l'organisation de l'enseignement, il est attendu que l'entrepreneur se lance dans d'autres activités économiques.

Il peut, dans ce cas, investir dans le transport, le commerce, etc. Si la création d'une université s'appuie sur du capital social et culturel, il n'est pas attendu de l'entrepreneur qu'il fasse du commerce. On s'attend plutôt à ce qu'il fasse de la politique ou vende son expertise à des organisations internationales.

C'est dans le chapitre 4 que les éléments de méthode ont été présentés et les matériaux analysés et interprétés. D'un point de vue méthodologique, les interviews semi-directives, l'analyse documentaire et l'observation directe ont été les trois outils utilisés pour la collecte des informations. Quelques difficultés liées au contexte socio-culturel et à l'enquête de viabilité diligentée par le ministère de l'Enseignement supérieur ont été rencontrées sur le terrain de recherche. Cette enquête a débouché sur la fermeture par le ministère de l'Enseignement supérieur de quelques établissements non-viables. Les promoteurs qui ont vu leurs établissements sanctionnés par cette mesure n'ont pas voulu me rencontrer. J'étais parfois assimilé à un agent envoyé par le ministre. Pour contourner cet obstacle, il fallait constamment négocier l'accès au terrain en motivant par écrit l'objet de la rencontre. Un autre obstacle relève du refus des agents du ministère de fournir les informations dont j'avais besoin. Ce qui m'a parfois conduit à recourir à des passe-droits lorsqu'ils me le proposaient. D'autres difficultés rencontrées sont relatives à la mauvaise tenue ou la disparition des archives.

Concernant l'hypothèse selon laquelle *l'entrepreneur qui investit dans l'enseignement supérieur a d'autres activités qui attestent son goût d'entreprendre*, les résultats obtenus ont montré qu'il y a très peu de promoteurs privés qui recourent à d'autres activités. Quelques promoteurs se sont adonnés au commerce. Certains organisent l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Il y a un promoteur privé qui vend son expertise en faisant du consulting dans les sociétés brassicoles. D'autres promoteurs pratiquent des activités agricoles. Toutes ces activités contribuent au fonctionnement de leurs universités par les recettes qu'elles génèrent. Cette hypothèse est rejetée.

L'organisation de l'enseignement est facilitée par quelques stratégies adoptées par les promoteurs privés. La première a consisté à organiser les mêmes filières d'études que celles que l'on retrouve dans les établissements publics. Ce sont les filières les plus prisées par des demandeurs d'enseignement supérieur : médecine, droit, économie, science politique, communication, sciences infirmières, nutrition, etc. Très peu d'établissements proposent des nouvelles filières. L'innovation apportée par l'organisation de nouvelles filières est plus que relative. Les filières techniques comme la polytechnique, les sciences (mathématique,

physique, biologie, chimie) ou la pharmacie ne sont quasiment pas organisées à cause des coûts élevés qu'elles exigent. La deuxième stratégie concerne le recours aux publicités télévisuelles. Les artistes de la musique congolaise moderne ont été constamment mis à contribution. La qualité, les meilleures conditions de travail et l'excellence sont autant d'éléments qui sont repris dans ces publicités tapageuses. Dans un tel environnement concurrentiel, l'objectif de ces publicités est d'attirer le plus d'étudiants parce que les frais académiques qu'ils paient constituent la principale source de financement. Ces meilleures conditions de travail tant vantées contrastent avec la réalité parce qu'il y a des établissements qui ont été fondés sans infrastructures adéquates, sans personnel en propre et que nombre d'entre eux avaient fonctionné sans adresse fixe. Le mobile caché de ces publicités paraît la poursuite du lucre dans la mesure où la formation académique ne peut pas être réalisée dans ces conditions-là.

D'autres résultats obtenus se rapportent aux contraintes auxquelles font face les entrepreneurs éducatifs, aux rapports que les établissements privés entretiennent entre eux, avec l'État et les autres établissements publics. Les contraintes liées à l'entrepreneuriat éducatif sont de trois ordres. Le premier est lié au financement de l'enseignement qui ne repose que sur la contribution des parents. L'analyse des données a montré qu'il constitue un épineux problème pour le fonctionnement des établissements privés. Le deuxième concerne la non-reconnaissance par l'État des diplômes délivrés par certains établissements privés et le troisième est relatif à la carrière du personnel scientifique recruté et qui évolue dans ces établissements. Concernant les rapports que les établissements privés établissent entre eux, nous avons vu qu'ils ne sont pas du tout harmonieux. Ils se méfient totalement l'un de l'autre.

Les résultats auxquels nous avons abouti après avoir soumis les hypothèses à l'épreuve des faits nécessitent à ce que celles-ci soient tempérées. L'idée soutenue était que les universités privées ont vu le jour par le fait de la défaillance de l'État et du dysfonctionnement de l'université publique. S'agissant de l'hypothèse de la crise de l'université de Kinshasa que nous avons supposée être à la base de la création des universités privées à Kinshasa, elle n'est pas aussi morte que nous le pensions. Il est certes vrai que l'université de Kinshasa dont le dysfonctionnement a été « théorisé » par les promoteurs privés connaît des problèmes réels d'organisation et de fonctionnement. Parmi ces problèmes, citons par exemple l'élasticité des années académiques, les grèves à répétition, les fermetures fréquentes, la politisation, l'instabilité des comités de gestion, le délabrement et l'insuffisance des infrastructures (résidences estudiantines et auditoriums dépassant largement leur capacité d'accueil), manques

d'équipements dans les laboratoires, etc. Même si cette université rencontre d'énormes difficultés dans son fonctionnement, tous les promoteurs privés reconnaissent la compétence de ses professeurs. Les enseignants de cette *Alma Mater* constituent la cheville ouvrière des universités privées de Kinshasa et dans une large mesure de celles qui sont disséminées à travers le territoire national. Les entrepreneurs éducatifs continuent à fonctionner comme si l'université de Kinshasa était sérieuse ou restait un modèle.

De même, nos propos appellent à être atténués par rapport à l'idée que la défaillance de l'État aurait favorisé la naissance des universités privées. Bien sûr qu'à partir de quelques indicateurs, nous avons vu au chapitre 1 que l'absence de l'État dans le courant des années 1990 était beaucoup plus prononcée dans la mesure où il avait du mal à remplir correctement ses missions. Depuis le milieu des années 2000, l'analyse a également montré qu'on assiste à une recomposition de l'État congolais. Il a pris plusieurs mesures qui témoignent de sa volonté de voir les choses changer positivement. Des routes, des écoles, des universités ont été réhabilitées et le sont encore aussi bien à Kinshasa qu'à l'intérieur du pays. Le salaire des agents jadis payés avec des billets de banque sont désormais payés par la voie bancaire avec ce qu'on appelle "banclarisation de la paie des agents publics". La confiance dans les banques renaît. Les banques privées ont la garantie de l'État, les crédits sont en train d'être accordés. Dans le domaine des transports, des sociétés de transport public dotées de bus neufs ont été créées, les locomotives achetées pour revitaliser la société des chemins de fer et l'aéroport de N'djili subit les travaux les plus importants de modernisation depuis l'époque coloniale. Pour ce qui est de la capacité de l'État à contrôler le territoire national, les faits montrent que des portions des territoires qui lui échappaient dans la partie est du pays ont été récupérées. Les réformes de l'armée opérées ont contribué aux succès des Forces armées de la république démocratique du Congo. Dans l'enseignement supérieur, si entre 1989 et 2003 l'État a été beaucoup plus laxiste en accordant massivement des autorisations de fonctionnement aux entrepreneurs privés qui ne remplissaient pas le critère, les années suivantes, quelques mesures ont été prises pour recadrer le secteur de l'enseignement. L'agrément définitif de quelques établissements privés par le chef de l'État a été la plus importante décision prise. Cette décision a eu comme conséquence la reconnaissance des diplômes délivrés dans ces établissements. D'autres mesures arrêtées ont été l'uniformisation du programme d'enseignement, l'imposition du vade-mecum de gestionnaire de l'établissement d'enseignement supérieur qui est un condensé des instructions académiques. La fermeture des universités privées non viables en 2010 à la suite de l'enquête de viabilité et l'audit organisationnel diligentés par le ministère de l'Enseignement supérieur est à mettre aussi à

l'actif de l'État. Le salaire des enseignants qui était modiquement payé a été considérablement revu à la hausse. L'État agit même si les gens trouvent toujours les moyens de contourner ses règles.

L'État et l'université publique

Que peut-on en définitive retenir de l'État et de l'université congolaise ? L'État et l'université publique restent symboliquement des repères dans l'opinion. Même si ces deux institutions n'ont pas une efficacité fonctionnelle, elles continuent toujours à garder une efficacité symbolique. Elles sont vivantes dans l'esprit des gens. La dynamique des universités privées ne se fait pas au détriment de l'université publique. Ce que l'opinion congolaise stigmatise relève c'est la mauvaise organisation de ces deux institutions. Dans tous les domaines de la vie nationale, l'État congolais demeure « le chef d'orchestre » (D'Aiglepierre 2013) ou l'acteur essentiel. Pour l'université publique, elle est présente et beaucoup de jeunes congolais bousculent encore à son portillon. La croyance en ces deux institutions est davantage forte.

Apports de l'étude

L'entrepreneuriat éducatif privé est un fait social d'actualité. Hormis quelques articles scientifiques et de presse (notamment Lututala 2002 ; Iwawa 1993 ; Iyangwa 1993 ; Kibel'Bel 1993 ; Dhi Mbita 1994) publiés localement sur le phénomène de l'enseignement supérieur privé, aucune étude élaborée n'a pu étudier les motivations des promoteurs de manière approfondie. Avec du matériel original que nous avons collecté grâce aux interviews réalisées à Kinshasa, cette recherche a le mérite d'avoir non seulement apporté une masse d'informations utilisables et exploitables pour d'autres recherches mais analysé ce phénomène de manière élaborée. Ces articles dont le volume ne dépasse la dizaine des pages se sont focalisés sur la naissance ou sur ce que pourrait apporter une offre privée d'enseignement supérieur. Grâce aux données complexifiées et à partir de la clé de lecture théorique mobilisée, cette recherche a permis de dévoiler les motivations qui incitent les entrepreneurs éducatifs répartis en deux catégories à savoir les entrepreneurs économiques et les entrepreneurs non-économiques à créer les établissements privés d'enseignement supérieur. Plus de deux tiers de ces entrepreneurs sont des entrepreneurs économiques.

Les motivations de ces entrepreneurs sont de trois ordres selon les deux types d'entrepreneurs que nous avons retenus : les entrepreneurs économiques et les entrepreneurs non-

économiques. Ce qui nous amène à considérer que la création des établissements privés par les promoteurs n'obéit pas aux mêmes motivations. Certains promoteurs privés ont créé les universités pour la finalité économique. Cette recherche a révélé la présence d'hommes d'affaires ou de commerçants qui ont mobilisé le capital économique dans l'organisation de l'enseignement supérieur. Ils ont trouvé une opportunité d'affaires pour réaliser du profit économique en créant des établissements d'enseignement supérieur. L'orientation commerciale qui a été donnée à ces établissements s'explique par le capital économique que ces hommes d'affaires ont investi au départ. Ce sont ces types d'établissements qui ont été qualifiés de « boutiques pédagogiques », ils n'ont ni infrastructures viables ni équipements adéquats et pour certains, sont sans adresse fixe. Ce sont aussi des établissements dont les objectifs pédagogiques sont relégués au second plan : utilisation d'un personnel enseignant non attitré, exécution des matières en deçà des heures réglementaires prévues ; bref, ils sont caractérisés par une gestion académique opaque. D'autres établissements ont été créés dans le but de former la jeunesse congolaise. L'aspect formation est au centre de leur entrepreneuriat éducatif. Les établissements ont été aussi fondés par des politiciens entrepreneurs pour leur servir de propagande ou pour leur amener un profit politique.

Les fonctions des universités privées

Les fonctions des universités privées sont multiples et permettent à tout le monde de trouver son compte. Elles peuvent être résumées à trois c'est-à-dire les universités sont une :

Alternative à l'offre publique d'enseignement supérieur

Les établissements publics d'enseignement supérieur de plus en plus sollicités par les demandeurs d'enseignement supérieur n'ont plus des structures capables de pouvoir les accueillir tous. La diffusion et la reconnaissance de l'idée d'un enseignement supérieur privé par les entrepreneurs de morale en 1989 ont permis aux privés d'investir dans l'enseignement. Pour l'État congolais, les privés lui viennent à la rescousse puisque la mission de l'enseignement relève de sa compétence. Les universités privées sont une alternative à l'offre publique d'enseignement supérieur. Elles ont de ce fait permis à l'État d'éviter les contestations éventuelles des milliers des jeunes qui, s'ils n'avaient pas trouvé des places pour poursuivre leurs études universitaires, auraient grossi les rangs des *shégués* qui sèment la terreur dans les rues de Kinshasa. Il n'y a que les jeunes qui suivent les enseignements dans ces universités.

Source de profit économique et politique pour les entrepreneurs

Assoiffés d'avoir à tout prix un diplôme universitaire qui peut leur procurer des avantages divers, les jeunes se ruent de plus en plus vers les universités privées. La « clientèle » est désormais partagée entre les deux types d'établissements, à savoir publics et privés. Les coûts exigés dans le privé sont parfois élevés. D'un point de vue économique, les gains tirés par ces entrepreneurs sont énormes. Même si nous ne sommes pas parvenus à analyser les bénéfices réels tirés de cet entrepreneuriat privé, les entrepreneurs économiques récupèrent entre 40 et 50% des recettes réalisées. Le reste de l'argent perçu est destiné à la rémunération des enseignants et du personnel d'appoint et au fonctionnement de l'institution. Il en est de même du profit politique que l'entrepreneur tire de son investissement. L'université créée par le politicien entrepreneur est un objet de propagande politique et un atout pour accéder au pouvoir. Cette tendance de plus en plus forte des politiciens entrepreneurs à créer les universités privées est récente selon les agents du ministère de l'Enseignement supérieur. Les élections démocratiques qui ont eu lieu en 2006 en République démocratique du Congo ont éveillé et convaincu beaucoup de politiciens qu'on peut se faire un électorat sûr en mobilisant les gens de sa contrée en créant une université privée dans son terroir.

Possibilité aux professeurs de l'université publique de compléter leur salaire

De la décennie 1990 qui coïncide avec l'émergence et le développement quantitatif des universités privées d'enseignement supérieur qu'à la moitié des années 2000, les enseignants de l'université publique ne recevaient pas un salaire de l'État aussi élevé comme aujourd'hui. Ces universités privées qui fonctionnent généralement grâce à l'appui des professeurs du public permettent à ces derniers de compléter leur salaire, surtout pour les enseignants qui ne peuvent exercer un mandat ou mettre à profit leur expertise ailleurs.

D'un point de vue théorique, soulignons tout d'abord que cette recherche a eu deux parties dont les liens s'enchevêtrent. En prenant principalement appui sur l'idéal-type de l'entrepreneur institutionnel de DiMaggio (1988), la première partie a été mise en lien avec la socio-histoire pour nous faire découvrir les acteurs qui ont été les premiers à créer l'université congolaise. Ici l'élément définitionnel sur lequel nous nous sommes référé est "la création d'une nouvelle institution". Pour l'université congolaise, nous avons souligné qu'elle n'avait pas existé avant. Il a fallu que des personnes se mobilisent, définissent et mettent en place le projet. Les personnes morales (État et les Églises catholique et protestante), pour avoir créé

l'université, sont des entrepreneurs institutionnels. Pour la deuxième partie, la première lecture faite au départ n'a pas laissé entrevoir un lien apparent entre l'action des entrepreneurs économiques et non économiques et le modèle de l'entrepreneur institutionnel de DiMaggio. Les concepts de l'entrepreneur de morale et celui d'isomorphisme institutionnel ont été dès lors utilisés. L'examen de leurs actions entrepreneuriales laisse découvrir qu'ils peuvent être qualifiés d'entrepreneurs politiques et institutionnels et promeuvent ainsi le changement institutionnel. Agissant individuellement ou dans le cadre de leur Association des universités privées agréées, les entrepreneurs économiques et non économiques font le lobbying auprès de l'entrepreneur de morale pour faire évoluer le cadre réglementaire en leur faveur. Ce sont surtout ceux qui occupent une position centrale dans le champ organisationnel, à savoir l'Église catholique et l'Église protestante, qui exercent des pressions sur l'entrepreneur de morale, ici le ministre de l'Enseignement supérieur. En le faisant, ils agissent comme des entrepreneurs politiques réformateurs, leurs revendications une fois obtenues profitent à tout le système. En fin de compte, le changement des règles obtenu grâce à leurs revendications font d'eux des entrepreneurs institutionnels. Des décisions ont été obtenues par ces entrepreneurs grâce aux pressions exercées en amont. Comme stratégie sociale, c'est la négociation qui est le plus souvent utilisée. Le schéma théorique est parti de l'entrepreneuriat économique (et non-économique) vers l'entrepreneuriat politique et institutionnel.

Les résultats de cette recherche sont-ils généralisables ?

Pour généraliser les résultats d'une recherche, il faudrait avant tout identifier les spécificités qui s'y dévoilent. Les spécificités qui témoignent de la singularité du cas congolais sont liées à la nature intrinsèque de l'entreprise éducative kinoise elle-même. Quel que soit le domaine d'activité considéré, tout entrepreneur qui veut investir doit non seulement réunir les conditions de départ mais disposer de moyens substantiels. Ceci procède d'une logique très simple. Les résultats auxquels cette recherche a abouti révèlent quelques spécificités qui témoignent de la singularité du cas congolais. La notion des "universités sans adresse fixe" est la première spécificité de l'entrepreneuriat éducatif. En effet, cette étude a révélé qu'un nombre proportionnellement important d'établissements privés d'enseignement supérieur sont " sans adresse fixe" c'est-à-dire nomades, ils migrent d'un endroit à l'autre par manque d'infrastructures. Le deuxième élément spécifique à relever est la participation de l'étudiant à la construction matérielle de l'entreprise éducative, une pratique institutionnalisée et connue sous le nom d'« effort de construction ». Si cela peut paraître illogique, mais c'est une logique rationnelle dans le cadre de l'entrepreneuriat éducatif congolais. Procède-t-on de la même

manière là où l'offre privée d'enseignement supérieur existe ? Rencontre-t-on ces spécificités ailleurs ? Dès lors, comment peut-on définir le concept d'entreprise ? L'offre privée d'enseignement supérieur est présente dans beaucoup de pays à travers le monde, ce qui est le dénominateur commun. En revanche, nous pouvons nous interroger si les résultats de cette recherche peuvent être généralisables. Répondre à une telle question signifie que des études soient d'abord menées pour voir au plus près cas par cas s'il y a des similarités avec les spécificités de l'entreprise éducative kinoise.

Quelques pistes de recherche

Beaucoup d'axes de recherche n'ont pas pu être abordés dans cette étude. Lors de nos interviews, certains promoteurs ont déclaré avoir commencé à s'ajuster au LMD. Il serait intéressant de chercher à savoir comment ces entrepreneurs éducatifs se l'approprient. On pourrait envisager analyser les motivations des étudiants dans le choix des universités privées ; la qualité de l'enseignement dispensé dans ces établissements suivant une approche comparative ; l'impact de l'adhésion de la RDC au CAMES.

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES

- ALPHANDERY P. & BERGUES M., 2004, « Territoires en questions, usages d'un mot », *Ethnologie française*, pp. 5-12.
- ALTBACH Ph. G, 1999, *Private Prometheus. Private higher Education and Development in the 21st century*, London, Greenwood Press.
- AMURI M., 2004, « Le Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire : une stratégie de développement durable », consulté le 13 mai 2013 à l'adresse www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-amuri.pdf
- ATTARÇA M. & LASSALE-DE-SALINS M., 2012, « Quand l'entrepreneur devient aussi entrepreneur politique et institutionnel : le cas du développement de la méthanisation agricole en France », *XXI^{eme} Conférence de l'Association Internationale du Management Stratégique*, Lille, 4-6 juin, consulté le 15 novembre 2012 à l'adresse www.strategie-aims.com/...entrepreneur...entrepreneur-politique.../doc
- BAILLY A. & PUMAIN D. (dir.), 1992, *Encyclopédie de la Géographie*, Paris, Economica.
- BALL S. J. & YODELL D., 2007, *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*, London, Institute of Education and University of London.
- BAUMOL W. J., 1995, "Formal Entrepreneurship Theory in Economics: Existence and Bounds », in BULL I., HOWARD T. & WILLARD G. (ed.), *Entrepreneurship. Perspectives on Theory Building*, Oxford, Pergamon, pp. 197-210.
- BAYART J.-F., 1989, *L'État en Afrique, la politique du ventre*, Paris, Fayard.
- BECKER H.S., 1985 [1963], *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKERT J. 1999, "Agency, Entrepreneurs, and Institutional Change: The Role of Strategic Choice and Institutionalized Practices in Organizations", *Organization Studies*, Vol. 20, n°5, pp.777-799.
- BECKERT J., 2010, « Institutional Isomorphism Revisited: Convergence and Divergence in Institutional Change », *American Sociological Association*, Vol. 28, n°2, pp. 150-166.
- BÉLANGER A-J. & LEMIEUX V., 2002, *Introduction à l'analyse politique*, Montréal, Gaétan Morin.
- BELFIELD C. & LEVIN H., 2003, *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, Paris, UNESCO.
- BEN SLIMANE K., 2007, « les stratégies discursives de légitimation du changement institutionnel : le cas du mpeg4 dans la télévision numérique de terre en France », *Document de travail*, Lille Économie et Management, consulté le 08 novembre 2012 à l'adresse http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/DP_200716.pdf.
- BIAYA T., 1999, « Transition et rationalité politiques au Zaïre » in DIOP C.-M & DIOUF M., *Les figures du politique en Afrique. Des pouvoirs hérités aux pouvoirs élus*, Paris-Dakar, Karthala et Codesria, pp. 245-292.
- BIMANGU T., 1978, « Contribution à l'histoire de l'implantation de l'Islam au Zaïre », *Paideuuma Mittlungen Zur Kulturkunde wiesbaden*, n°24, pp. 225-230.
- BLANCHET A. & GOTMAN A., 2007, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Collin.

- BLANCHET A. BÉZILE H., FLORAND M.F. & GAMI A., 1985, *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod.
- BONGELI E., 2008, *D'un État-bébé à un État congolais responsable*, Paris, L'Harmattan.
- BONGELI E., 2009, *L'université contre le développement au Congo-Kinshasa*, Paris, L'Harmattan.
- BONGO-PASI W. & TSAKALA T., 2004, « Réinventer l'université ou le paradoxe du diplôme à l'Université de Kinshasa », in TREFON T., *Ordre et désordre à Kinshasa. Réponses populaires à la faillite de l'État*, Paris, Harmattan, pp. 99-117.
- BONNY Y. & GIULIANI F., 2012, « Configurations et trajectoires de l'innovation institutionnelle. Une introduction », *socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, consulté le 18/11/2012 à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2636>.
- BOXENBAUM E., 2007, « The Institutional Entrepreneur », consulté le 27 mai 2010 à l'adresse <http://www.cifs.dk>.
- BOYLE P.M., 1995, « School wars: Church, State, and the Death of the Congo », *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 33, n°3, pp. 451-468.
- BRAECKMAN C., 1992, *Le dinosaure. Le zaïre de Mobutu*, Paris, Fayard.
- BRAECKMAN C., 2003, *Les nouveaux prédateurs. Politique des puissances en Afrique centrale*, Paris, Fayard.
- BROUILLETTE V. & FORTIN N., 2004, *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*, CSQ, Québec.
- BRUYAT C., 1994, « Contributions épistémologiques au domaine de l'entrepreneuriat », *Revue Française de Gestion*, n°101, pp. 113-125.
- BUSUGUTSALA G., 1997, *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan.
- CAFFREY M. & SALERNO, 2011, « A Theory of Political Entrepreneurship », *Modern Economy*, n°2, pp. 552-560.
- CAPPELAERE P., 2011, *Congo (RDC). Puissance et fragilité*, Paris, L'Harmattan.
- CHABAUD D. & MESSEGHEM K., 2010, « Le paradigme de l'opportunité. Des fondements à la refondation », *Revue française de gestion*, n°206, pp. 93-111.
- CHAPAUX Y., 2008, « Réussite, Fragilité, Faillite : Les États de l'État dans les discours politiques et les discours experts », communication présentée au IVème Congrès de l'ABSP-CF, 24-25 avril, Louvain-la-Neuve, consulté le 09/01/2011 à l'adresse http://www.sciencespo.site.ulb.ac.be/dossiers_membres/chapaux-vincent
- CHARLIER J.-É & PIERRARD J.-F., 2001, « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux », *Autrepart*, n°17, pp. 29-48.
- CHARLIER J.-É, 2006, « Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité », *Education et sociétés*, n°18 (2), pp. 93-108.
- CHARLIER J.-É, 2009, « Conclusion : demain le LMD », in CHARLIER J.-É, CROCHÉ S. & NDOYE A., *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Louvain-la-Neuve, Academia s.a., pp. 285-298.
- CHARLIER J.-É., 2003, « La douce violence de la « Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents », in CHARLIER J.-É. (dir.), *L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., pp. 5-11.
- CHARLIER J.-É., 2005, « De quelques enjeux et effets de la mondialisation », *Éducation et sociétés*, n° 16, pp. 17-22.

- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S. & LECLERCQ B., 2012, « Introduction : regarder la réalité en face », in CHARLIER J.-É., CROCHÉ S. & LECLERCQ B., *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Harmattan-Academia s.a.
- CHARLOT B., 2008, « La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir », *Recherches & Éducation*, consulté le 13 mars 2013 à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/index455.html>.
- CHAVANE B., 1996, *Bilan et perspectives des privatisations en Afrique francophone : une étape de la démocratisation*, Genève, BIT.
- CHÊNE M., 2010, « Panorama de la corruption et de la lutte anti-corruption en République démocratique du Congo », consulté le 12 juin 2013 à l'adresse <http://www.u4.no/publications-2-fr-FR/panorama-de-la-.../2591>.
- CHOULI L., 2008, « Politique d'ailleurs. Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *Savoir/Agir*, pp. 119-127.
- CLAUDIANETTE, 2010, « L'administration publique dans l'État patrimonial congolais » consulté le 11 octobre 2012 à l'adresse in <http://ojjvqd.hautetford.com/.../l-administration-publique-dans-l'état-patrimonial>.
- COMMEAU-RUFIN I., 1987, « Littérature : la glasnost à l'épreuve de la perestroïka », *Politique étrangère*, n°3, pp. 597-604.
- COOPER F., 2001, « Le concept de mondialisation sert-il à quelque chose ? », *Critique internationale*, n°10, pp. 101-124.
- CORBETT A., 2003, « Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: Towards a New History of Higher Education in the European Community », *European Journal of Education*, Vol. 38, n° 3, pp. 315-330.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- D'AIGLEPIERRE R., 2013, « L'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé », consulté le 10 novembre 2013 à l'adresse <http://www.afd.fr/webdav/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifique/s/A-savoir/22-A-Savoir.pdf>
- DANJOU I., 2002, « L'entrepreneuriat : un champ fertile à la recherche et à son unité », *Revue française de gestion*, n°138, pp. 109-125.
- DE JONGHE E., 1922, « L'instruction publique au Congo », *Congo*, Vol. I, n°4, pp. 501-531.
- DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. , 2007, « La qualité et le pilotage du système éducatif », in BEHRENS M. (Éd.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'université du Québec, collection Éducation-Recherche, pp. 19-38.
- DE SAINT MOULIN L., 2007, « L'université, hier, aujourd'hui et demain » in NDAYWEL I., (dir.) *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-36.
- DEBBASCH C. & PONTIER J.-M. , 2000, *Introduction à la politique*, 5^{ème} éd., Paris, Dalloz.
- DEFARGES PH. M., 2005, « Mondialisation économique et mondialisation politique depuis 1945 », *Relations internationales*, n°124, pp. 41-50.
- DELEMARLE A., 2007, *Les leviers de l'action de l'entrepreneur institutionnel : le cas des micros et nanotechnologies et du pôle de Grenoble*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, École Nationale de Ponts et Chaussées, Grenoble.
- DELISLE P. & M. SPINDLER (dir.), 2003, *Les relations Églises-État en situation postcoloniale : Amérique, Afrique, Asie, Océanie, XIX-XX^e Siècles*, Paris, Karthala.

- DELVOLVÉ P., 2006, « La privatisation du service de l'État », *Pouvoirs*, Vol.2, n° 117, pp. 107-120.
- DHI MBITA J.C., 1994, « L'émergence des nouvelles institutions universitaires au Congo (Zaïre) : Une dérive régionaliste certaine », *Moloni*, n°1, pp. 13-16.
- DIAKITÉ T., 2002, *L'Afrique et l'aide ou comment s'en sortir ?*, Paris, L'Harmattan.
- DIANGITUKWA F., 1997, *Qui gouverne le Zaïre ? La République des copains. Essai*, Paris, L'Harmattan.
- DIBWE DIA MWEMBU D., 1999, « L'épuration ethnique au Katanga et l'éthique du redressement des torts du passé », *Revue Canadienne des Études Africaines*, vol. 33, n°2-3, pp. 483-499.
- DIMAGGIO P. & POWELL W., 1983, "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, Vol n°48, n°2, pp. 147-160.
- DIMAGGIO P. J. 1988, "Interest and Agency in Institutional Theory", in ZUCKER L.G. (ed.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*, MA: Ballinger, Cambridge, pp. 3-22.
- DIUMASUMBU R., 2008, « Réforme administrative de la République Démocratique du Congo : Leçons et travers du passé », *Afrique Contemporaine*, Vol.3, n° 227, pp. 95- 106.
- DORADO S., 2005, "Institutional Entrepreneurship, Partaking and Convening", *Organization Studies*, Vol. 26, n°3, pp.385-414.
- DUPUICH F., 2012, (dir.), *Regards croisés sur la responsabilité sociale (RSE)*, Paris, L'Harmattan.
- EKWA M., 2010, « L'enseignement et le développement en RDC, 50 ans après l'indépendance », *Congo-Afrique*, n°447, pp. 579-592.
- FACCHINI F., 2006, « L'entrepreneur politique et son territoire », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, n°2, pp. 263-280.
- FERNANDEZ E., 2005, « École publique et école privée en Espagne : la ségrégation rampante », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, pp. 67-95.
- FILIP A., 1967, *Réflexions sur l'enseignement au Congo*, Kinshasa, Imprimerie Concordia.
- FLIGSTEIN N. & MARA-DRITA I., 1996, "How to Make a Market: Reflections on the Attempt to Create a Single Market in the European Union", *American Journal of Sociology*, n°102, pp.1-33.
- FLIGSTEIN N., 1997, "Social skill and institutional theory", *American Behavioral Scientist*, Vol.40, n°4, pp. 397-405.
- GAMBEMBO D., « L'université et les rébellions mulélistes : Lecture d'un vécu », in NDAYWEL I. (dir.), *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-96.
- GARTNER W.B., 1988, "Who is an entrepreneur ? Is the wrong question", *American Journal of Small Business*, Vol.12, n°4, pp. 13-32.
- GARUD R., JAIN S. & KUMURASWAMY A., 2002, "Orchestrating Institutional Processes Fortechology Sponsorship: The Case of Sun Microsystems and Java", *Academy of Management Journal*, n°45, pp.196-214.
- GHISLAIN J., 1953, *L'enseignement pour Indigènes au Congo belge et au Ruanda-Urundi* in Les Journées Socialistes, Huyzingen, pp. 3-33.
- GUIBERT J. & JUMEL G., 2002, *La socio-histoire*, Paris, Armand colin.
- GUYOT J.-L. & VAN ROMPAEY B., 2002, *Entrepreneuriat et création d'entreprise : Revue de la littérature et état de la recherche*, Service des Études et de la Statistique, Ministère de la Région wallonne, *Discussion Papers*, n°201, Mai, 52p.

- HEINICH N., 2004, « Retour sur la notion d'élite », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°117, pp. 313-326.
- HERMET G., BADIE B., BIRBAUM P. & BRAUD Ph., 2001, *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Paris, Armand Collin.
- HESSELBEIN G., 2007, "The Rise and Decline of the Congolese State. An Analytical Narrative on State-Making", *Working Paper*, n°21, Crisis State Research Center, consulté le 18/05/2011 sur l'adresse <http://www2.lse.ac.uk/internationalDevelopment/research/crisisStates/.../wp212.pdf>
- HIBOU B., 1999, *Privatisation des États*, Paris, Karthala.
- HIRAUX F., 2008, « Médecins à Lovanium : Enseigner, chercher, soigner », consulté le 24 novembre 2013 à l'adresse http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/arcv/documents/Catalogue_exposition_Lovanium.pdf
- HOLCOMBE R.G., 2002, "Political Entrepreneurship and the Democratic Allocation of Economic Resources", *The Review of Austrian Economics*, Vol. 15, n°2-3, pp. 143-159.
- HUAULT I., 2009, « Paul DIMAGGIO et Walter W. POWELL. Des organisations en quête de légitimité », consulté le 11 juin 2013 à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/17/97/PDF/DiMaggio_Powell.pdf.
- HWANG H. & POWELL W.W., 2005, « Institutions and Entrepreneurship », In ACS Z. (ed.), *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer Publishers.
- IGUE J.O., 1995, *le territoire et l'État en Afrique. Les dimensions spatiales de développement*, Paris, Karthala.
- ILUNGA A., 1999, « Le marécage ou le Zaïre des années 1990 », *Revue Canadienne des Études Africaines*, Vol. 33, n°2-3, pp. 410-431.
- ISANGO D., 1971, *Influence du réseau d'enseignement catholique sur la politique scolaire au Congo*, Mémoire, sciences économiques et sociales, Université de Kinshasa, Kinshasa.
- JACQUEMOT P., 1988, « La désétatisation en Afrique subsaharienne. Enjeux et perspectives », *Tiers-Monde*, Vol. 114, pp. 271-293.
- JEWSIEWICKI B., 1991, « De la prestidigitation, de la démocratie et des mots « sans qualité particulière », *Politique africaine*, n°41, pp. 90-96.
- KABUYA-LUMUNA C., 2004, « La République démocratique du Congo en transition » in *Séminaire international sur la gestion de la transition en République démocratique du Congo*, Kinshasa, 26-28 avril, consulté le 4 janvier 2013 à l'adresse www.démocratie.francophonie.org/IMG/pdf/IV.C.2.pdf
- KAMBA P., 2008, *Violence politique au Congo-Kinshasa*, Paris, L'Harmattan.
- KAMBAYI L., 2007, *L'illusion tragique du pouvoir au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan.
- KANINDA-MUANA J.B., 2008, *Église catholique et pouvoir au Congo-Zaïre. Enjeux, options et négociations du changement social à Kinshasa (1945-1977)*, Paris, L'Harmattan.
- KAPAGAMA P., 2009, « Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'Université de Kinshasa », *JHEA/RESA*, Vol. 7, Nos. 1&2, pp. 95-120.
- KASSÉ M., 2010, *La science économique et sa méthodologie*, Paris, L'Harmattan.
- KESTERGAT J.P., 1985, *Quand le Zaïre s'appelait Congo*, Bruxelles, éd. Paul Légrain
- KIMPIANGA J., 1981, *Église et éducation. Histoire de l'enseignement protestant au Zaïre 1878-1978*, Kinshasa.
- KITA M., 1982, *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*, Bukavu, éd. Ceruki.

- KIZOBO, 2009, « L'éthique universitaire au Congo : de la crise aux tentatives de la renaissance », in Ndaywel, *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan, pp. 281-297.
- KOYAGIALO L.A., 2012, *Massacre de Lubumbashi (11-12 mai 1990)*, Paris, L'Harmattan.
- LANGE M.-F., 2001, « Introduction. Dynamiques scolaires contemporaines au Sud », *Autrepart*, n°17, pp. 5-12.
- LAPASSADE G., 1991, *L'ethno-sociologie. Les sources anglo-saxonnes*, Paris, éd. Méridiens Klincksieck.
- LEMARCHAND R., 2003, « The Democratic Republic of the Congo: From Failure to Potential Reconstruction », in ROTBERG R. I., (ed.), *State Failure and State Weakness in a Time of Terror*, Washington, DC: Brookings Institution Press, World Peace Foundation, pp. 29-69.
- LEVY J. & LUSSAULT M. (dir.), 2003, *Dictionnaire de la géographie*, Paris.
- LEVY-TADJINE T., CHELLY A. & PATUREL R., 2006, « Pour déconstruire le concept d'entrepreneuriat institutionnel et ses utilisations abusives en Management Stratégique », 8^{ème} Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Haute Ecole de Gestion (HEG), Fribourg, du 25 au 27 octobre consulté le 12 février 2011 à l'adresse http://web.hec.ca/airepme/images/File/2006/021_Pourdesconstruire.pdf,
- LIESENBORGHS, 1940, *L'instruction publique au Congo Belge*, Bruxelles.
- LUTUTALA B., 2002, « Pertinence et effets pervers de la privatisation de l'enseignement supérieur en République Démocratique du Congo », *Travaux de Recherche de l'Université Kongo*, pp. 3-35.
- LUTUTALA B., 2012, « L'université de Kinshasa : "Colline de savoir", colline des transactions », *JHEA/RESA*, Vol.10, n°1, pp. 23-48.
- M'BOKOLO E., 1981, « Forces sociales et Idéologies dans la décolonisation de l'A.E.F », *The Journal of African History*, Vol. 22, n°3, pp. 393-407.
- M'BOKOLO E., 2007, « Préface » dans : NDAYWEL I., *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-18.
- M'PERENG J., 2006, *Presse et Histoire du Congo-Kinshasa. Le discours de la presse et son rôle dans le processus de démocratisation (1990-1995)*, Paris, L'Harmattan.
- MABIKA A., 1990, *La remise en question. Base de la décolonisation mentale*, Kinshasa, Lask.
- MACE G. & PÉTRY F., 2000, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- MAGUIRE S., HARDY C. & LAWRENCE T.B., 2004, "Institutional Entrepreneurship in Emerging Fields: HIV/AIDS Treatment Advocacy in Canada, *Academy of Management Journal*, Vol.47, pp. 579-679.
- MAHMOUD J., 2010, *Les stratégies de lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne. De l'échec des politiques néolibérales aux alternatives potentielles*, Paris, L'Harmattan.
- MALENGREAU M., 2007, « Un premier pas décisif dans la faculté de Médecine à Lovanium », *Ama contacts*, n°50, 2007, pp. 16-18.
- MARKOWITZ M.D., 1970, « The Missions and Political Development in the Congo », *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 40, n°3, pp. 234-247.
- MARTY F., 2007, « La privatisation des services publics : fondements et enjeux », *Regards croisés sur l'économie*, n° 2, pp. 90-105.
- MASOLO A. (dir.), 2003, *Le système universitaire congolais. Répertoire des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire (publics et privés)*, Kinshasa, Cédi.
- MATANGILA L., 2003, *L'enseignement supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris, L'harmattan.

- MAUREL C., 2011, « L'OCDE, instrument efficace de l'offensive libérale mondiale », *Espaces Marx*, n°9, pp. 204-209.
- MAYER R. & OUELLET F., 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin.
- MÉDARD J.-F., 1990, « L'État patrimonialisé », *Politique africaine*, n°39, pp. 25-36
- MEYER J. & ROWAN B., 1977, « Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Sociological Association*, Vol. 83, n°2, pp. 340-363.
- MILLET D., 2007, « Le cadeau empoisonné de l'ajustement structurel : l'Afrique brisée », consulté le 01 mai 2013 à l'adresse <http://fr.ufpweb.org/spip.php?article157>
- MOENS F., 2006, « Intérêt personnel et contraintes structurelles de la formation en Afrique. Contribution au développement de leurs pays de boursiers universitaires de troisième cycle », *Mondes en développement*, n°134, pp. 49-61.
- MOKONZI G., 2011, « Les exclus de l'école congolaise. École pour tous : discours ou réalité », consulté le 29 octobre 2012 à l'adresse www.skolo.org/IMG/doc/Congo.doc.
- MPEVO A., 2012, *Les quatre tournants manqués de l'université congolaise. Analyse des réformes académiques du Congo-Zaïre (1971-2011)*, Paris, L'Harmattan.
- MPIANA J.P., 2007, « Associations ethniques en milieu étudiantin de l'Université de Kinshasa », *Cahiers congolais de sociologie et anthropologie*, n°16, juillet, pp. 91-118.
- MPWATE G., 2010, *La coopération entre le Congo et les pays capitalistes. Un dilemme pour les présidents congolais*, Paris, L'Harmattan.
- MRSIC-GARAC S., 2010, « Le modèle participatif à l'épreuve du champ éducatif congolais (RDC) », in PETIT P., *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve de terrain*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, pp. 75-102.
- MUCCHIELLI A. (dir.), 1996, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin.
- MUKANYA J.B., 2008, *Église catholique et pouvoir au Congo/Zaïre. Enjeux, options et négociations du changement social à Kinshasa, 1945-1997*, Paris, L'Harmattan.
- MUTAMBA G., 1999, *Congo/Zaïre. La faillite d'un pays. Déséquilibre macro-économique et ajustements (1988-1999)*, Tervuren-Paris, Cédaf-L'Harmattan.
- MYLONADIS Y., 2006, « Projective theorization: Immersion, mobilization, and judgment calls in institutional entrepreneurship », consulté le 23 décembre 2012 à l'adresse http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research-citation.
- N'SANDA BULELI L., 2001, « Le Maniema, de la guerre de l'AFDL à la guerre du RCD : RDC, la guerre vue d'en bas », *Politique africaine*, n°84, pp. 59-74.
- NDAYWEL I., 1998, *Histoire générale du Congo. De l'héritage ancien à la République Démocratique du Congo*, Paris/Bruxelles, Duculot/Boeck.
- NDAYWEL I., 2007, *L'université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan.
- NDAYWEL I., 2008, « Essai d'histoire d'une mythologie politique : De Joseph-Désiré Mobutu à Mobutu Sese Seko », in CARLIER O. & NOLLEZ-GOLDBACH R., *Le corps du leader : Construction et représentation dans les pays du sud*, Paris, L'Harmattan, pp. 313-333.
- NDAYWEL I., 2010, *Les années Lovanium. La première université francophone d'Afrique sub-saharienne*, Paris, L'Harmattan.
- NDIAYE S., 2007, *Économie populaire et développement local en contexte de précarité : l'entrepreneuriat communautaire dans la ville de Saint Louis (Sénégal)*, Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, 459 p.

- NG'ETHE N., SUBOTZKY G. & AFETI G., 2007, *Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement, une étude de douze pays africains*, Washington D.C., Division Afrique du développement humain.
- NGOMA-BINDA E., 2012, « Phénomène de perte de cotes d'examens à l'université : vérités et mensonges », *Congo-Afrique*, n°467, pp. 515-523.
- NGONDO S., 2005, « L'université congolaise à la croisée des chemins : vers l'extinction du corps professoral de l'Université de Kinshasa », *JHEA/RESA*, Vol. 3, N° 2, p. 101-110.
- NGUB'USIM R., 2010, *Pour la refondation de l'université de Kinshasa et du Congo. Faut-il recréer Lovanium*, Paris, L'Harmattan.
- NGUB'USIM R., 2012, « La relève du corps enseignant à l'UNIKIN et à l'enseignement supérieur et universitaire public congolais », *Congo-Afrique*, n°467, pp. 498-514.
- NGWE L., POKAM H., FOLEFACK E. & MANDJACK A., 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Codesria, Vol.6, n°1, pp. 95-125.
- NORRO M., 1998, *Économies africaines. Analyse économique de l'Afrique subsaharienne*, 2^{ème} éd., Bruxelles, De Boeck.
- NWUKE K., 2008, «The Private Provision of Higher Education in Ethiopia: Growth, Challenges, and Prospects», *Journal of Higher Education in Africa*, Codesria, Vol.6, n°1, pp. 71-93.
- NYAMBA A. 2006, « Une parenthèse "nègre" de la méthode en sciences sociales? », dans : CHARLIER J.-É & MOENS F., *Observer, décrire, interpréter*, Lyon, INRP.
- NZUZI F., 2011, *Kinshasa. Planification & aménagement*, Paris, L'Harmattan.
- OBLIN N. & VASSORT P., 2005, *Crise de l'université française. Traité critique contre une politique de l'anéantissement*, Paris, L'Harmattan.
- OLIVIER DE SARDAN J.P., 2008, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Bruxelles, Academia-Bruylant.
- OTAYEK R., 1988, « L'Islam dans son miroir ou comment des journaux égyptiens voient l'Islam en Afrique », *Politique africaine*, n°30, pp. 32-49.
- PIDIKA D. & TCHOUASSI G., (dir.), 2005, *Crises économiques et mécanismes de survies*, Dakar, Codesria.
- PIDIKA D., 2011, « La pléthorisation des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire à travers l'exemple congolais. Expression de la demande sociale ou l'État en faillite », XIII^{ème} assemblée générale du Codesria, Rabat (Maroc), 5-9 décembre.
- PIDIKA D., 2012, « L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en RDC : État des lieux et pratiques de terrain », in CHARLIER J.-É., CROCHÉ S. & LECLERQ B., *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (dir.), Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, pp. 259-278.
- PLEVOETS, 2007, « Lovanium, une œuvre de foi », in AMA CONTACTS, *La faculté de Médecine à Lovanium*, pp. 58-61.
- POUCET B. (dir.), 2001, *La loi Debré : Paradoxes de l'État éducateur ?*, Amiens, Cndp.
- QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L., 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- RAQUIN E., 2005, « Représentations et recompositions locales à Kinshasa : les églises de réveil et les fan-clubs comme réponses sociales à la crise », in PIDIKA D. & TCHOUASSI G., *Afrique Centrale : Crises économiques et mécanismes de survie*, Dakar, Codesria, pp. 289-308.
- RAUCH A. & FRESE M., 2000, "Psychological Approaches to Entrepreneurial Success: A General Model and an Overview of Findings", In COOPER C.L. & ROBERTSON I.T.

- (ed.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley, Chichester, pp. 101-141.
- RENO W., 1997, "Sovereignty and Personal Rule in Zaïre", *African Studies Quarterly*, Vol. 1, n°3, pp. 23-37.
- RENO W., 2000, "Clandestine Economies, Violence and States in Africa", *Journal of International Affairs*, Vol. 53, n° 2, Spring, pp. 434-459.
- ROBISON P.B., STIMSON D.V., HEUFNER J.C. & HUNT H.K., 1991, « An attitude approach to the prediction of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 15, n°4, pp. 13-31.
- ROTBERG R. I., 2003, «Failed States, Collapsed States, Weak States: Causes and Indicators», in ROTBERG R.I., (ed.), *When States Fail: Causes and Consequences*, Princeton, Princeton University Press, pp.1-25.
- RUGENGANDE J., 2010, *L'enseignement privé au Rwanda*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia s.a.
- SANNI-YAYA H., 2007, *Les privatisations en Afrique occidentale. Entre mythes et réalités : L'administration publique africaine à la croisée des chemins*, Laval, PUL.
- SAVOYE A., 2003, *L'analyse institutionnelle : entre socio-clinique et socio-histoire*, Paris, L'Harmattan.
- SAWADOGO A., 2001, *L'État africain face à la décentralisation*, Paris, Karthala.
- SCHUMPETER J., 1965[1942], *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot.
- SHANE S. & VENKATARAMAN S., 2000, "The promise of entrepreneurship as a field of study", *The Academy of Management Review*, Vol.25, n°1, pp. 217-226.
- SHEINGATE A.D., 2003, "Political Entrepreneurship, Institutional Change, and American Political Development", *Studies in American Political Development*, 17, Fall, pp. 185-203.
- SHOMBA S., 2010, *L'élaboration des thèses de doctorat aux universités congolaises à l'épreuve de la codirection Nord-Sud*, éd. Acco, Leuven.
- STENGERS J., 1985, *Congo. Mythes et réalités*, Bruxelles, éd. Racine.
- SUCHMAN M.C., 1995, "Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches", *Academy of Management Review*, Vol. 20, n°3, pp.571-610.
- SYLLA K., 2009, « République démocratique du Congo. Apporter une aide en Zone de conflit », in UNESCO, *Reconstruire la résilience. Le défi de l'éducation*, Lettre d'information de l'IIEP, Vol.27, n°1, janvier-avril, pp. 8-9.
- TAMBA M., 2005, *L'enseignement supérieur privé au Sénégal*, consulté le 14 août 2010 à l'adresse www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga.a2-tamba.pdf.
- TEFERRA D. & ALTBACH, 2004, « African Higher Education: Challenges for the 21st Century» *Higher Education*, Vol. 47, n°1, pp. 21-50.
- THAVER B., 2008, « The Private Higher Education Sector in Africa: Current Trends and Themes in six Country Studies», *Journal of Higher Education in Africa*, Codesria, Vol.6, n°1, pp. 127-
- TOUNES A. & FAYOLLE A., 2006, « L'odyssée d'un concept et les figures de l'entrepreneur », *Revue des Sciences de Gestion*, n°220-221, pp. 17-30.
- TOWNSHEND A., 2007, *Anatomy of State failure. Cases Studies in Zaïre, Afghanistan and Yugoslavia*, Discipline of Government and International Relations, The University of Sydney, Sydney, consulté le 13 mars 2012 à l'adresse ses.library.usyd.edu.au/.../Ashley%20Townshend.pdf.
- TREFON T. & PETIT P. (dir.), 2006, *Expériences de recherche en République Démocratique du Congo. Méthodes et contextes*, Vol. LIV, n°1-2, Bruxelles, éd. Civilisations.

- TREFON T. avec la collaboration de NGOY B., 2007, *Parcours administratifs dans un État en faillite : Récits de Lubumbashi*, Paris, L'Harmattan.
- TREFON T., 2004, *Ordre et désordre à Kinshasa. Réponses populaires à la faillite de l'État*, Paris, Harmattan.
- TREMBLAY M. & CARRIER C., 2010, « Identification collective d'opportunités entrepreneuriales : une démarche en cinq phases », 10ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Bordeaux, 27-29 octobre, consulté le 20 novembre 2012 à l'adresse www.hec.ca/airepme/images/File.../TREMBLAY-CIFEPME2010.pdf.
- TROUINARD A., 2004, « Les bouleversements des champs organisationnels : Quelles leçons tirer de la presse quotidienne parisienne, XIII^{ème} Conférence de l'Association internationale de management stratégique, Vallée de Seine (Normandie), 2-4 juin, consulté le 18 novembre 2012 à l'adresse [http : www.strategie-aims.com/events/conferences/10/.../499/download](http://www.strategie-aims.com/events/conferences/10/.../499/download).
- TSHIBAMBE G., 2011, « L'enseignement supérieur et les défis de sa transformation. Cas de la RDC », communication présentée à la XII^{ème} Assemblée Générale du CODESRIA, Rabat, 5-9 décembre, [www.general.assembly.codesria.org/Germain Ngoie Tshibambe-2](http://www.general.assembly.codesria.org/Germain%20Ngoie%20Tshibambe-2)
- TSHIMANGA Ch., 2001, *Jeunesse, formation et société au Congo-Kinshasa, 1890-1960*, Paris, L'Harmattan.
- TSHIYEMBE M., 2009, *La politique étrangère de la République démocratique du Congo. Continuités et ruptures*, Paris, L'Harmattan.
- UCL, 2008, « Médecins à Lovanium. Enseigner, Chercher, Soigner », consulté le 12 novembre 2012 à l'adresse www.uclouvain.be/cps/ucl.../Catalogue_exposition_lovanium.pdf
- VARGHESE N.V., 2004, *Private Higher Education in Africa*, Paris, UNESCO.
- VERHAEGEN B., 1986, « Propositions pour l'université de demain », *Revue de l'IRSA*, n°1, pp. 54-64.
- VERHAEGEN B., 1990, « L'enseignement supérieur vers l'explosion », *Politique africaine*, pp. 49-55.
- VERHAGEN B., 1978, *L'enseignement universitaire au Zaïre. De Lovanium à l'UNAZA (1958-1978)*, Paris, Bruxelles, Kisangani, L'Harmattan-Cride-Cedaf.
- VERSTRAETE T. & FAYOLLE A., 2005, « Paradigme et entrepreneuriat », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 4, n°1, pp. 33-52.
- VERSTRAETE T., 2002, *Essai sur la singularité de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche*, Les Éditions de l'ADREG, Lyon. Voir [http : //www.editions-adreg.net](http://www.editions-adreg.net) consulté le 17 mai 2010.
- WAMU D., 2006, *Les mots de la démocratie au Congo-Zaïre (1990-1997)*, Paris, L'Harmattan.
- WEBER M., 1959 [1919], *Le savant et la politique*, Paris, Plon.
- WEBER M., 1971 [1921], *Économie et société*, Tome 1, Paris, Plon.
- WEBER M., 1994[1904], *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Première édition, Paris, Plon.
- WHITE B., 2006, « L'incroyable machine d'authenticité. L'animation politique et l'usage public de la culture dans le Zaïre de Mobutu », *Anthropologie et sociétés*, vol.30, n°2, pp. 43-63.
- WOHLGEMUTH M., 2000, "Political entrepreneurship and bidding for political monopoly", *Journal of Evolutionary Economics*, n° 10, pp. 273-295.
- XHAUFLAIR V. & PICHAULT F., 2009, « La recherche-action au sein des partenariats inter-organisationnels : l'entrepreneur institutionnel peut-il théoriser son propre travail

- d'institutionnalisation », consulté le 15 novembre 2012 à l'adresse [http : www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes...2009xhaufclair-pichault124.pdf](http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes...2009xhaufclair-pichault124.pdf),
- ZALIO P.-P., 2004, « L'entreprise, l'entrepreneur et les sociologues », *Entreprises et histoire*, n°35, pp. 16-30.
- ZAMBLÉ T., BOSOMA F. & YODÉ P., 2011, « les typologies des universités privées en Côte d'Ivoire » *African Education Development Issues*, n°3, pp. 67-89.
- ZARTMAN W., 1995, "Introduction: Posing the Problem of State Collapse", in ZARTMAN W., *Collapsed States. The Disintegration and Restoration of Legitimate Authority*, Colorado, Boulder:Lynne Rienner.
- ZEEBROEK X., MEMIER M. & SEBAHARA P., 2011, *La mission des Nations-Unies en République démocratique du Congo. Bilan d'une décennie de maintien de la paix et perspectives*, Bruxelles, consulté le 23 octobre 2013 à l'adresse <http://archive.grip.org/fr/siteweb/images/RAPPORTS/2011/Rapport%202011-4.pdf>.

Documents officiels

- BANQUE MONDIALE, 1989, *Zaire. Rapport sur le secteur de l'éducation primaire et secondaire*, Washington D.C., Région Afrique.
- BANQUE MONDIALE, 1992, *République du Zaïre. Troisième projet éducatif. Projet de formation et d'assistance technique à l'éducation*, Washington D.C., Région Afrique.
- BANQUE MONDIALE, 2005, *Le système éducatif de la RDC : priorités et alternatives*, Document de Travail, Washington DC, Région Afrique-Département du Développement Humain.
- BANQUE MONDIALE, 2010, « République démocratique du Congo : 14 millions de manuels scolaires distribués grâce à un financement de la Banque mondiale », consulté le 25 mai 2013 à l'adresse <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2010/04/29/world-bank-funding-helps-secure-14-million-textbooks-in-the-democratic-republic-of-congo>.
- BANQUE MONDIALE, 2013a, « À Kinshasa, la rénovation des routes revitalise certains quartiers », consulté le 22 octobre 2013 à l'adresse <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2013/05/20/road-renovation-revitalizes-neighborhoods-in-drc-s-capital-city>
- BANQUE MONDIALE, 2013b, « Le Congo tourne le dos aux années perdues », consulté le 22 octobre 2013 à l'adresse <http://www.banquemondiale.org/fr/news/opinion/2013/02/10/congo-moves-on-from-lost-years>
- CHAUZY J.F., 2002, « Mettre ses connaissances au service du pays », OIM, *OIM Infos*, pp. 18-19, consulté le 04 novembre 2013 à l'adresse http://publications.iom.int/bookstore/free/OIM%20INFOS_Decembre%202002_FR.pdf
- CSRP, 2011, « Historique », consulté le 29 octobre 2013 à l'adresse http://www.csrp.cd/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=41&Itemid=40
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'ENSEIGNEMENT, 1954, *La réforme de l'enseignement secondaire au Congo Belge : Mission pédagogique*, Bruxelles, Culon-Deheyn-Renson, Ministère des Colonies.
- DÉCISION D'ÉTAT, 1989, relative à l'enseignement supérieur et universitaire, *Journal officiel de la République du Zaïre*, n° n°75/CC/89, numéro spécial, juillet, pp. 33-38.
- DESP, 2006, *Répertoire des établissements d'enseignement supérieur et universitaire privés agréés*, Kinshasa, DESP.

- DESP, 2012, *Autorités académiques et filières d'études des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire*, inédit, Kinshasa, DESP.
- EUPOL, 2010, « Historique », consulté le 29 octobre 2013 à l'adresse <http://www.eupol-rdc.eu/dossier.php?numdos=57&num=74>
- FMI, 2004, *Qu'est-ce que le Fonds monétaire international ?*, Washington D.C., FMI., consulté le 25 mai 2013 à l'adresse <http://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/what/fre/whatf.pdf>.
- FMI, 2010, *République démocratique du Congo : Rapport de mise en œuvre de la Stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté*, Washington, FMI.
- FMI, 2012, *Fiche technique : Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*, consulté le 24 mai 2013 à l'adresse <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/prspf.htm>
- LOI-CADRE DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL n°86-005 du 22 septembre, (1986), *Journal officiel de la République du Zaïre*. Numéro spécial, juillet 1986.
- MESU, 2009a, *Arrêté ministériel n° 123/MINESU/CAB.MIN/MML/DESP/CJD/KOB/2009 du 21/12/2009 portant création de la commission d'agrément des établissements privés d'enseignement supérieur et universitaire et d'homologation des grades statutaires du personnel académique et scientifique des dits établissements*, Kinshasa, 5 p.
- MESU, 2009b, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire. Année académique 2008-2009*, Kinshasa.
- MESU, 2011, « Plan stratégique de l'enseignement supérieur et universitaire », consulté le 22 mai 2013 à l'adresse http://www.minesu.gouv.cd/IMG/pdf/PLAN_STRATEGIQUE_DE_L_ESU_09_juin_11_1_B.pdf
- MESU, 2012, *Instruction académique n°014 MINESURS/CABMIN/2012 du 15 /08/2012 à l'attention des chefs d'établissements publics et privés de l'enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique*, Kinshasa, 66 p.
- MESU, 2013, *Homologation des grades statutaires du personnel académique et scientifique des établissements privés de l'enseignement supérieur et universitaire de la RDC*, consulté le 28 janvier à l'adresse http://www.minesu.gouv.cd/spip.php?article461&id_document=1071#documents_portfolio
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE, 2010, *Plan national de développement sanitaire (PNDS) 2011-2015*, Consulté le 05 septembre à l'adresse http://www.coopami.org/fr/countries/countries_partners/drc/social_protection/pdf/social_protection05.pdf
- MINISTÈRE DU PLAN, 2011, *Document de la stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté de seconde génération (DSCR-2)*, consulté le 22 mai 2013 à l'adresse http://www.cd.undp.org/mediafile/RDC_DSCR%20%20final_light.pdf
- MONFO MULOP K., 2011, « Validation d'un programme d'études à l'enseignement supérieur universitaire », CPE, (MESU), consulté le 17 novembre 2013 à l'adresse http://www.projetfognbc.ulaval.ca/fileadmin/documents/Atelier_Mbudi/Validation_programme_d_etudes.pdf
- OCDE, 2003, *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2005, « La définition et la sélection des mots clés », consulté le 27 mai 2013 à l'adresse <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- OCDE, 2012, « Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO », consulté le 31 mai 2013 à l'adresse

- <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/uneevaluationinternationaleledesperformancesdesetudiantsetdesuniversitesahelo.htm#quoi>
- OCDE, 2013, « Testing student and university performance globally: OECD's AHELO » consulté le 11 juin 2013 à l'adresse <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm>
- PASE, 2011, « Projet d'appui au secteur de l'éducation-rapport d'achèvement », consulté le 26 mai 2013 à l'adresse [www.afdb.org/.../RDC-Projet d'appui au secteur de l'éducation](http://www.afdb.org/.../RDC-Projet_d'appui_au_secteur_de_l'education).
- PNUD, 2000, *République Démocratique du Congo. Rapport national sur le développement humain*, Kinshasa.
- PNUD, 2010a, « Appui à la réforme de l'administration publique », consulté le 30 octobre 2013 à l'adresse <http://www.cd.undp.org/projet.aspx?titre=Appui%20%C3%A0%20la%20reforme%20de%20l'administration%20publique&projetid=31&theme=1>
- PNUD, 2010b, *Rapport national des progrès des OMD, Kinshasa*, consulté à l'adresse [http://www.cd.undp.org/mediafile/OMD Rapport%20RDC version%20courte 2010.pdf](http://www.cd.undp.org/mediafile/OMD_Rapport%20RDC_version%20courte_2010.pdf), le 11 juillet 2013.
- UNESCO, 1964, *L'UNESCO au Congo*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1969, *République démocratique du Congo. Alphabétisation et éducation des adultes*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2011a, *Document UNESCO de programmation pays : République démocratique du Congo 2011-2013*, Kinshasa, Bureau et Représentation UNESCO.
- UNESCO, 2011b, *Coopération UNESCO-RDC. Quelle stratégie pour la reconstruction en République démocratique du Congo ?*, consulté le 9 mai 2013 à l'adresse whc.unesco.org/uploads/events/event-95-1215-seddoh.pdf.

Articles de presse

- ACP, 2013a, « 157 millions dollars US pour les travaux de réhabilitation de l'aéroport de N'djili », consulté le 22 octobre 2013 à l'adresse http://www.acpcongo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=10016.
- ACP, 2013b, « Il est recensé une production de quelque 137 thèses à l'Université de Kinshasa (Unikin) entre 2009 et 2014 », consulté le 08 novembre 2013 à l'adresse <http://www.digitalcongo.net/article/91679>
- BAKUMANYA B.-M., 2013, « Contrats chinois, cinq ans déjà », consulté le 22 octobre 2013 à l'adresse [http://www.lecongolais.cd/contrats-chinois-cinq-ans-deja/-](http://www.lecongolais.cd/contrats-chinois-cinq-ans-deja/)
- BUSHIRI S., 2012, « Kinshasa/police: une nouvelle unite pour lutter contre " le Kuluna" » consulté le 23 octobre 2013 à l'adresse <http://www.bsc-rdc.info/index.php/fr/societes/249-kinshasa-police--une-nouvelle-unite-pour-lutter-contre-les-kuluna>
- IWAWA G., 1993, « L'université chrétienne de Kinshasa est née sur les cendres de l'ISTK », *Le Potentiel*, n°708, Kinshasa.
- IYANGWA R., « Enseignement supérieur et universitaire. 20 mille étudiants ont les cours des institutions privées en RDC », *Le Palmarès*, n°1371, 30 octobre, Kinshasa.
- JEUNE AFRIQUE, 2009, « Corruption en RDC : une centaine de magistrats révoqués par Kabila », consulté le 30 octobre 2012 à l'adresse <http://www.jeuneafrique.com/actu/20090716T175445Z20090716T175437Z/>

- KALIKAT Y., 2013, « L'Unicef acquiert des équipements pour 66 hôpitaux et 330 centres de santé de la République démocratique du Congo sur un financement congolais », *Forum des As*, consulté le 30 octobre 2013 à l'adresse http://www.7sur7.cd/index.php?option=com_content&view=article&id=46079:-lunicef-acquiert-des-equipements-pour-66-hopitaux-et-330-centres-de-sante-de-la-rdc-sur-financement-du-gouvernement-congolais&catid=11:forum-des-as
- KAYUMBA E., 2012, « La location des maisons à Kinshasa. La garantie locative : un fonds de commerce à tout prix », in *La Prospérité*, consulté le 16 mai 2013 à l'adresse <http://laprosperiteonline.net/show.php?id=11575&rubrique=Nation>.
- KEBONGO D., 2006, « Kinshasa : le boom immobilier ne profite pas aux gagne-petit », in *Syfia Grands Lacs*, consulté le 16 mai 2013 à l'adresse <http://www.syfia-grands-lacs.info/index.php?view=articles&action=voir&idArticle=2876>
- KIBANGULA T., 2013, « Kinshasa : les transports en commun se modernisent », consulté le 22 octobre 2013 à l'adresse <http://economie.jeuneafrique.com/dossiers-2/528-dossier-urbanisme-queelles-villes-demain-/18550-kinshasa-les-transports-en-commun-se-modernisent.html>.
- KIBEL'BEL O. 1993, « Enseignement universitaire. Université du Bandundu : un défi pour le développement de la région », *Umoja*, 18 août, Kinshasa.
- KIEKENS W., 2012, « Paiement par voies bancaires au Kongo : Les premiers effets se font déjà sentir », consulté le 29 octobre 2013 à l'adresse <http://afrique.kongotimes.info/rdc/politique/4745-paiement-par-voies-bancaires-au-kongo-les-premiers-effets-se-font-deja-sentir.html>
- KONGO TIMES, 2013, « Cohésion nationale : Discours de Joseph Kabila devant le Congrès », consulté le 26 octobre 2013 à l'adresse <http://afrique.kongotimes.info/mobile/rdc/politique/6768-cohesion-nationale-discours-joseph-kabila-devant-congres.html>
- L'AVENIR, 2013, « Les FARDC aux portes de Kibumba », consulté le 23 octobre 2010 à l'adresse <http://www.direct.cd/2013/09/02/les-fardc-aux-portes-kibumba.html>
- LA TEMPÊTE DES TROPIQUES, 2012, « Le général Gabriel Amisi "Tango fort" suspendu des FARDC », consulté le 23 octobre 2013 à l'adresse <http://www.latempete.cd/component/content/article/918-le-dernier-rapport-accablant-de-lonu-fait-des-victimes.html>
- MBALA BEMBA L.-R., 2011, « Expulsion d'un libanais en RDC », consulté le 20 août 2013 à l'adresse <http://lejaloncongolais.blogs.courrierinternational.com/archives/2011/04/index-1.html>.
- MBALA BEMBA, 2013, « Après la victoire des FARDC sur la colline des trois antennes, les experts relancent l'idée de la mise en place d'une armée républicaine et professionnelle en RDC », consulté le 23 octobre 2013 à l'adresse http://www.lobserveur.cd/index.php?option=com_content&view=article&id=1719:ouverture-hier-au-centre-caritas-par-mme-la-ministre-munga-du-seminaire-de-formation-sur-le-systeme-comptable-ohada&catid=104:travel1935648669&Itemid=571
- MULIMA D., 2013, « Redynamisation des activités ferroviaire dans le corridor Est de la RDC, consulté le 22 octobre 2013 à <http://www.lareference.cd/2013/06/redynamisation-des-activites-ferroviaire-dans-le-corridor-est-de-la-rdc.html>.
- MUYAYA W., 1995, « Coopération interuniversitaire. Jumelage annoncé entre l'Université libre de Kinshasa et celle d'Hambourg », *La Référence Plus*, 24 décembre, Kinshasa.
- NKAMBUA J.M., 2010, « Fin de la mission de supervision : La BAD et l'UCOP évaluent le PUACF », consulté le 08 novembre 2013 à l'adresse <http://www.groupeavenir.cd/spip.php?article33771>

- NTUALA J.C., 2013, « Dossier : Être locataire en RDC, un calvaire », *Groupe Observateur*, consulté le 22 mai 2013 à l'adresse http://www.lobservateur.cd/index.php?option=com_content&view=article&id=10101:dossier-etre-locataire-en-rdc-un-calvaire&catid=49:societe&Itemid=85
- POTENTIEL, 2013, « Les rebelles du M23 en débandade », consulté le 29 octobre 2013 http://lepotentielonline.com/site2/index.php?option=com_content&view=article&id=3753:les-rebelles-du-m23-en-debandade&catid=85:a-la-une&Itemid=472
- TUDIENU, 2006, « La réforme de l'administration publique et état d'avancement du recensement » consulté le 30 octobre 2013 à l'adresse www.minisanterdc.cd/.../reforme%20de%20l'administration%20publique...
- TURINE R.P., 2010, « L'abacost, signe de rébellion », Mis en ligne le 25/11/2010, consulté le 22 janvier 2013 à l'adresse <http://www.lalibre.be/archives/divers/article/625572/l-abacost-signe-de-rebellion.html>
- YOKA L., 1991, « Rentrée académique 1991-92. Universités régionales à gogo », *Le Soft*, n°41, 2 septembre, pp. 15-16.

AUTRES DOCUMENTS

- CUM, *Feuillet de présentation du CUM*, Kinshasa, CUM.
- ISIPA, 2012, *Feuillet de présentation de l'institut*, Kinshasa, ISIPA.
- MICHEL T., 1999, *Mobutu : Roi du Zaïre*, 1^{er} et 3^{ème} épisodes, Film-documentaire, Bruxelles-Paris, RTBF-Canal+.
- COMMISSION DE RECHERCHES ET D'INFORMATIONS, 1960, *Le colonialisme et l'éducation en Afrique*, Secrétariat de coordination des unions nationales d'étudiants, Closters.
- UCC, 2011, *Programme d'études 2010-2011*, Kinshasa, Secrétariat général académique.
- UCCM, 2012, *Feuillet de présentation de l'université*, Kinshasa, UCCM.
- UCI, 2012, *Feuillet de présentation de l'université*, Kinshasa, UCI.
- UCKIN, 2012, *Feuillet de présentation de l'université*, Kinshasa, UCKIN.
- UPC, 2011, *Feuillet de présentation : Université protestante au Congo. Une éducation qui construit une nation*, Kinshasa, UPC.
- USAKIN, 2011, *Feuillet de présentation. Historique de l'université*, Kinshasa, USAKIN
- USK, 2011, *Feuillet de présentation de l'université*, Kinshasa, USK.
- FPSP, « Historique de la Faculté », consulté le 20 février 2012 à l'adresse www.fpsp-canisius.com/index.php?option=com_content.
- MASHAKO L., 2008, « Adresse du ministre à l'assemblée nationale en vue d'un éclaircissement sur les questions du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire en République démocratique du Congo », *Document inédit*, Kinshasa, 13 p.
- MOBUTU J.-D., 1990, *Discours du 24 avril*, consulté le 28 janvier 2013 à l'adresse : <http://www.congonline.com/Histoire/disMobutu%2024%20avril%201990.htm>

SITES WEB

- <http://radiookapi.net/actualite/2012/01/11/les-professeurs-de-luniversite-de-kinshasa-en-greve-depuis-deux-mois/>
- http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=337?, consulté le 18 octobre 2010.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	I
LISTE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	III
LISTE DES TABLEAUX	V
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I. L'ÉTAT ET L'UNIVERSITÉ AU CONGO	9
INTRODUCTION.....	9
L'ÉTAT AU CONGO.....	10
<i>Un éclairage conceptuel préalable : de Failed State</i>	<i>10</i>
<i>Les défaillances de l'État congolais dans les années 1990 : quelques indicateurs.....</i>	<i>19</i>
LE DYSFONCTIONNEMENT DE L'UNIVERSITÉ CONGOLAISE.....	33
CONCLUSION PARTIELLE.....	65
CHAPITRE II. L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL	66
INTRODUCTION.....	66
ENTREPRENEURIAT ET ENTREPRENEUR : NOTIONS ET CADRE THÉORIQUE	66
L'ENTREPRENEURIAT DANS LES DISCIPLINES DES SCIENCES SOCIALES	67
<i>L'ENTREPRENEURIAT DU POINT DE VUE DES SCIENCES ÉCONOMIQUES</i>	<i>67</i>
<i>La notion d'opportunités entrepreneuriales ou d'affaires</i>	<i>69</i>
<i>La notion d'innovation</i>	<i>71</i>
<i>La notion de prise de risques</i>	<i>72</i>
<i>L'ENTREPRENEURIAT ET LES SCIENCES DE GESTION</i>	<i>73</i>
<i>L'ENTREPRENEURIAT SUIVANT LES APPROCHES SOCIOLOGIQUE ET PSYCHOLOGIQUE</i>	<i>74</i>
L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL : ESSAI DE DÉFINITION.....	77
ACTION ET STRATÉGIES DE L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL	80
L'ENTREPRENEUR POLITIQUE, UNE AUTRE FIGURE LIÉE À L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL	84
<i>L'entrepreneur politique : prédateur à la quête d'un profit personnel</i>	<i>86</i>
<i>L'entrepreneur politique réformateur à la recherche d'un profit collectif.....</i>	<i>87</i>
<i>L'entrepreneur politique comme créateur ou destructeur de richesse</i>	<i>89</i>
<i>L'entrepreneur politique qui identifie un profit de coordination</i>	<i>89</i>
LE CARACTÈRE OPÉRATOIRE DU CADRE THÉORIQUE DE L'ENTREPRENEUR INSTITUTIONNEL	92
CONCLUSION PARTIELLE.....	109
CHAPITRE III. LES UNIVERSITÉS PRIVÉES DANS LA VILLE DE	112
KINSHASA (1989-2012).....	112
INTRODUCTION.....	112
LA PRIVATISATION DE L'ENSEIGNEMENT	112
QU'EST-CE QUE LA PRIVATISATION ?	112
<i>Facteurs incitatifs de l'enseignement privé et l'influence des organisations internationales.....</i>	<i>118</i>
<i>Définition de l'enseignement privé.....</i>	<i>129</i>
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE PRIVÉ EN AFRIQUE HORS RDC	129
PRÉSENTATION DE L'UNIVERS DES UNIVERSITÉS PRIVÉES KINOISES.....	132

QUELQUES CONSIDÉRATIONS LIMINAIRES SUR L'AVÈNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE PRIVÉ	132
DÉNOMINATIONS ET ACRONYMES DES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE	135
THÉORISATION ET EXPLOITATION DES OPPORTUNITÉS PAR LES PROMOTEURS	137
DYSFONCTIONNEMENT DE L'UNIVERSITÉ DE KINSHASA ET JUSTIFICATION DE L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF	138
<i>La fermeture de l'université de Kinshasa en mai 1990</i>	<i>138</i>
<i>L'élasticité et le chevauchement des années académiques.....</i>	<i>149</i>
<i>La demande excédentaire d'enseignement et l'incapacité de l'université de Kinshasa à y faire face</i>	<i>153</i>
LA DÉFAILLANCE DE L'ÉTAT ET L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF	154
TENTATIVE DE RECADRAGE DU SECTEUR PAR L'ÉTAT.....	159
<i>L'IMPOSITION DU PROGRAMME NATIONAL</i>	<i>160</i>
<i>LE VADE-MECUM DU GESTIONNAIRE D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE</i>	<i>163</i>
<i>L'HOMOLOGATION DES GRADES STATUTAIRES.....</i>	<i>164</i>
<i>ENQUÊTE DE VIABILITÉ ET FERMETURE DE QUELQUES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS.....</i>	<i>166</i>
CONCLUSION PARTIELLE.....	171
CHAPITRE IV. ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF : CONSTRUCTION ET FONCTIONNEMENT DES UNIVERSITÉS PRIVÉES.....	173
INTRODUCTION.....	173
MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES UNIVERSITÉS RENCONTRÉES.....	173
<i>PRODUCTION DES DONNÉES.....</i>	<i>173</i>
<i>LES UNIVERSITÉS RENCONTRÉES.....</i>	<i>181</i>
<i>Selon le statut des promoteurs.....</i>	<i>183</i>
<i>Du point de la finalité de l'institution universitaire</i>	<i>195</i>
<i>La localisation des établissements privés et fréquentation des étudiants.....</i>	<i>197</i>
LES ACTEURS DANS LEUR UNIVERS : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES MATÉRIAUX	199
<i>LA MOTIVATION DES PROMOTEURS PRIVÉS À CRÉER LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</i>	<i>199</i>
<i>LES MOYENS D'ACTION MIS EN ŒUVRE.....</i>	<i>211</i>
<i>LE PROGRAMME DES COURS.....</i>	<i>230</i>
<i>LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT.....</i>	<i>235</i>
<i>LES RAPPORTS ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS</i>	<i>238</i>
<i>LES CONTRAINTES LIÉES À L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF</i>	<i>242</i>
<i>LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (PRIVE) : SES FORCES ET SES FAIBLESSES</i>	<i>245</i>
CONCLUSION PARTIELLE.....	249
CONCLUSION GÉNÉRALE	252
<i>L'ÉTAT ET L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE.....</i>	<i>260</i>
<i>APPORTS DE L'ÉTUDE</i>	<i>260</i>
<i>LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE SONT-ILS GÉNÉRALISABLES ?</i>	<i>263</i>
<i>QUELQUES PISTES DE RECHERCHE</i>	<i>264</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	265
TABLE DES MATIÈRES	280
ANNEXES	283

LISTE DES INTERVIEWS.....	283
GUIDE D'ENTRETIEN.....	288

ANNEXES

LISTE NOMINATIVE DES INTERVIEWÉS

N °	Noms						Statut
		Institution	Fonction	Date	Lieu	durée	
1.	Akakiwa Bayago Gustave	Université Simon Kimbangu	Secrétaire général académique	11/01/2011	Kinshasa (bureau)	67 min	Privé
2.	Asthuel Godé	Université catholique du centre de promotion de management	Assistant à l'université de Kinshasa et assistant principal du promoteur	18/10/2010	Kinshasa (Bureau)	58 min	Mixte
3.	Biangany Gomanu Emmanuel	Université catholique cardinal Malula	Promoteur Professeur d'universités	23/01/2010	Kinshasa (bureau)	60 min	Privé
4.	Bofando Gisèle	Université catholique au Congo	Bibliothécaire	20/01/2011	Kinshasa (bureau)	58 min	Privé
5.	Bola Ntotele	Université Libre de Kinshasa	Professeur université de Kinshasa, Recteur ULK	22/01/2010 09/09/2012	Kinshasa (bureau)	61 min 52 min	Mixte
6.	Bossekota	Université Libre de Kinshasa	Promoteur	21/01/2011	Kinshasa (ULK)	50 min	Privé
7.	Diebo Diabelwa Jean	Université William Booth	Administrateur du budget	12/01/2011	Kinshasa (bureau)	63 min	Privé
8.	Don Peti Peti	Université Don Peti Peti	Promoteur	21/10/2010	Kinshasa (bureau)	62 min	Privé
9.	Duma Joseph	Direction de planification, ministère de l'enseignement supérieur	Fonctionnaire	13/09/2012	Kinshasa (bureau)	57 min	Public
10.	Essanga Tolongo	Université technologique bel campusa	Professeur l'université pédagogique nationale, recteur	18/01/2010	Kinshasa (bureau)	63 min	Mixte

11.	Gere Soley Dangana	Université Al Moustapha du Congo	Secrétaire général académique	14/10/2010	Kinshasa (bureau)	64 min	Privé
12.	Ikopi Moleko Gaby	Direction de l'enseignement supérieur privé	Fonctionnaire	21/01/2011 16/10/2012	Kinshasa (bureau)	60 min	Public
13.	Imuanda Kabangu Wilfrid	Institut supérieur d'enseignement supérieur de technique médicale	Promoteur Fonctionnaire	11/01/2011	Kinshasa (bureau)	50 min	Privé
14.	Kahusu Emmanuel	Université technologique bel campus	Directeur de cabinet du promoteur	24/10/2010	Kinshasa (résidence privée)	90 min	Privé
15.	Kashama Didas	Université révérend Kim	Chef de travaux à l'université de Kinshasa, secrétaire général académique	16 /11/2011	Kinshasa (bureau)	58 min	Mixte
16.	Kiala William	Université panafricaine du Congo	Promoteur	04/02/2011	Kinshasa (bureau)	61 min	Privé
17.	Kutumisa Kyota	Université de Kinshasa	Professeur, ministre honoraire de l'éducation nationale	13/12/2010	Kinshasa (résidence privée)	65 min	Public
18.	Kuyu Gaston	Institut supérieur des sciences économiques, juridiques et coopératives	Promoteur, président du Conseil national des instituts supérieurs et universités privés	29 et 31/10/2010 ; 22/11/2011 22/07/2012	Kinshasa (résidence privée)	-64 min, - 60 min ; 93 min ; 62 min	Privé
19.	Likango Gaston	Université protestante au Congo	Assistant du secrétaire général administratif	13/01/2011	Kinshasa (bureau)	50 min	Privé
20.	Lubanza André	Université de Kinshasa	Professeur à l'unikin et universités privées	12/02/2011	Kinshasa (bureau)	61 min	Public
21.	Manwelo Paulin	Faculté de Philosophie Saint Pierre Canisius de Kimwenza	Professeur	30/10/2010	Kinshasa Cepas	30 min	Privé

22.	Martin Ekanga	Institut supérieur d'Informatique, programmation et analyse	Promoteur	11/11/2011	Kinshasa (bureau)	60 min	privé
23.	Mashako Mamba Léonard	Ministère de l'Enseignement supérieur	Ministre de l'Enseignement supérieur, professeur à l'université de Kinshasa	20/11/2011	Kinshasa (bureau)	50 min	Public
24.	Mavunda Pascal	Direction de l'enseignement supérieur privé	Fonctionnaire	23/11/2010	Kinshasa (bureau)	58 min	Public
25.	Mbelolo Ya Mpiko	Université chrétienne de Kinsasa	Recteur, professeur à l'UPN	08/10/2012	Kinshasa (IBTP, exposition de l'Enseignement supérieur)	30 min	Mixte
26.	Mbongopasi Jean Malho	Université de Kinshasa	Chef de travaux, enseignant dans quelques universités privées	20/12/2010	Kinshasa (bureau)	66 min	Public
27.	Mbuku Kibala	Université chrétienne internationale	Secrétaire général académique	24/01/2011	Kinshasa (bureau)	90 min	Privé
28.	Missi	Institut supérieur des sciences religieuses	Secrétaire général académique	07/01/2011	Kinshasa (bureau)	60 min	Privé
29.	Monfo	Commission permanente des études	Expert	01/12/2010	Kinshasa (bureau)	64 min	Public
30.	Mugaruka,	Université catholique du Congo	Professeur	26/09/2012	Kinshasa (cepas)	30 min	Privé
31.	Musoso Packys	Commission permanente des études	Expert	12/03/2011 13/10/2012	Kinshasa (bureau)	68 min 45 min	Public
32.	Mwabila Malela Clément	Conseil d'administration des universités publiques	Secrétaire permanent, professeur à l'université de Kinshasa	16/10/2012	Kinshasa (bureau)	62 min	Public
33.	N'saman O'lutu Oscar	Université catholique du Cepromad	Promoteur, professeur à l'université de Kinshasa	21/10/2010	Kinshasa (bureau)	35 min	Mixte
34.	Nakahosa Gilbert	Université catholique du Congo	Professeur	22/01/2010	Kinshasa (résidence privée)	30 min	Privé

35.	Ndiabadila	Université Young Men Christian Association	Secrétaire général académique, chef de travaux à l'université de Kinshasa	11/01/2011	Kinshasa (résidence privée)	90 min	Mixte
36.	Nkuanzaka	Université de Kinshasa	Professeur	22/01/2010	Kinshasa (bureau)	57 min	public
37.	Nzeza Anastase	Université cardinal Malula	Secrétaire général administratif	19/01/2011	Kinshasa (bureau)	75 min	privé
38.	Nzita Stephen	Université chrétienne internationale	Promoteur	24/12/2010	Kinshasa (bureau)	66 min	Privé
39.	Pandadjanga	Université de Kinshasa	Professeur, ancien conseiller du ministre de l'Enseignement supérieur	11/11/2010	Kinshasa (bureau)	33 min	Public
40.	Payanzo Tsomo Pascal	Université de Kinshasa	Professeur, ancien ministre de l'Enseignement supérieur, secrétaire général académique d'une université privée	18/11/2010	Kinshasa (bureau, Unikin)	58 min	Mixte
41.	Peta Mandiang'u	Direction de l'enseignement supérieur privé	Chef de division	09/10/2010	Kinshasa (bureau)	45 min	Public
42.	Sekimonyo Wa Magambo	Université de Kinshasa	Professeur, ancien ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel	02/01/2011	Kinshasa (résidence privée)	66 min	Public
43.	Sita Luemba	Centre universitaire de missiologie	Promoteur, secrétaire général académique	10/01/2011	Kinshasa (bureau)	30 min	Privé
44.	Yenga Wassakowine	Direction de l'enseignement supérieur privé	Directrice chef de service	12/10/2010 04/07/2012	Kinshasa (Bureau)	30 min 30 min	Public

45.	Zimango Romain	Université de Kinshasa	Chef de travaux à l'université de Kinshasa, enseignant à l'université technologique bel campus	24/11/2010	Kinshasa (Unikin)	62 min	Public
46.	Zushi	Secrétariat général de l'Enseignement supérieur	Ancien secrétaire général à l'enseignement supérieur	05/03/2012	Bruxelles (résidence privée)	90 min	Public

GUIDE D'ENTRETIEN

Avec les acteurs privés

- La procédure suivie, les conditions exigées avant la création de l'établissement
- Les démarches menées et les personnes impliquées en vue de l'aboutissement du projet
- Leur appréciation sur l'organisation de l'enseignement supérieur privé :
 - programmes des cours, leur élaboration et leur exécution
 - Enseignants : leur qualité, leur recrutement et leur rémunération
 - équipements pédagogiques, infrastructures et patrimoine
- Leur motivation sur la création des établissements d'enseignement supérieur
- La source de financement de l'enseignement
- Le rapport entre les établissements privés, avec l'État, avec l'université publique
- Le rôle de l'État dans l'organisation de l'enseignement supérieur
- Les difficultés rencontrées sur le plan institutionnel et organisationnel

Avec les acteurs publics

Agents de l'État (direction de l'enseignement supérieur privé, CPE)

- Le rôle officiel et effectif de leur service
- L'effectivité des décisions du service sur l'organisation de l'enseignement privé
- Le fonctionnement du service : attributions et difficultés rencontrées sur le terrain
- Leur appréciation sur l'organisation de l'enseignement supérieur privé
 - programmes des cours, leur élaboration et leur exécution
 - Enseignants : leur qualité, leur recrutement et leur rémunération
 - équipements pédagogiques, infrastructures et patrimoine
- Création des établissements privés : motivation des promoteurs et démarches suivies
- Source de financement de l'enseignement
- Rapport entre les établissements privés, avec l'État, avec l'université publique
- Rôle de l'État dans l'organisation de l'enseignement supérieur
- L'appréciation de l'enseignement supérieur privé

Professeurs de l'université publique et enseignants dans le privé

- Leur appréciation sur l'enseignement supérieur privé

- Organisation de l'enseignement dans le privé
- Rôle de l'État dans l'organisation de l'enseignement supérieur
- La motivation des promoteurs à créer les établissements d'enseignement supérieur

Autres acteurs publics

- Leur appréciation sur l'organisation de l'enseignement supérieur privé
 - programmes des cours, leur élaboration et leur exécution
 - Enseignants : leur qualité, leur recrutement et leur rémunération
 - équipements pédagogiques, infrastructures et patrimoine

Ministre de l'Enseignement supérieur

- Rapport du ministère de l'Enseignement supérieur avec les universités privées
- Décisions prises pour ou à l'encontre des universités privées
- Perception de l'Enseignement supérieur privé
- La motivation des promoteurs à créer les établissements d'enseignement supérieur
- Prélèvement des taxes

Les acteurs mixtes

- Leur rapport avec le promoteur
- La gestion au quotidien de l'établissement
- Leur appréciation sur l'organisation de l'enseignement supérieur privé
 - programmes des cours, leur élaboration et leur exécution
 - Enseignants : leur qualité, leur recrutement et leur rémunération
 - équipements pédagogiques, infrastructures et patrimoine
- La motivation des promoteurs à créer les établissements d'enseignement supérieur
- Source de financement de l'enseignement
- Rapport entre les établissements privés, avec l'État, avec l'université publique
- Rôle de l'État dans l'organisation de l'enseignement supérieur

