

Faculté de philosophie, arts et lettres

Kinshasa : Ecole de la Femme Moderne (EFM)

Auteur : Kapinga Mutatayi Madeleine
Promoteur(s) : Catherine Gravet
Lecteur(s) :
Année académique 2020-2021
Master de spécialisation en études de genre

Dédicace

A la très douce mémoire de mon père Camille Mutatayi Mbatshika,

A la très douce mémoire de ma tante Denise Ndelela Kabala,

A la très douce mémoire de mon beau-frère Léon Ilunga Kabela qui nous ont quitté·e·s en 2021.

Pour le courage qui vous a caractérisé, pour votre joie de vivre, pour les instants qui nous ont coupé le souffle, pour avoir été les piliers émotionnels sur lesquels je me suis construite. C'est en pensant à vous que j'ai retrouvé la force pour travailler, c'est en pensant à votre affection toute particulière que j'ai décidé d'avancer malgré tout, merci pour les encouragements, la joie, les rires, le bonheur et la vie partagée! Ce travail vous est dédié.

Déclaration

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat comme prévues dans le *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* au Chapitre 4, Section 7, article 107 à 114.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude.

Nom, Prénom : Kapinga Mutatayi Madeleine

Date : le 15/08/2021

Signature de l'étudiant-e : Kapinga

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à remercier vivement ma promotrice, Catherine Gravet pour son accompagnement, son attention, ses conseils et sa bienveillance.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à tous.les les professeurs.es du Master de spécialisation en études de genre pour leur disponibilité, leurs réflexions et leurs encouragements tout au long de ce master.

J'exprime ma reconnaissance aux responsables de l'EFM et aux apprenantes qui ont bien accepté de répondre à mes questions. Un remerciement particulier à notre frère Adelard Ntumba Marie ofm qui a bien accepté de lire ce texte malgré ses multiples occupations. Que toutes les personnes (Justine, Fr Benjamin, José, Tantine, Adèle, Théo, Thérèse, Isabelle, Angèle, clarisse, Jean de Dieu) qui m'ont soutenue durant cette dure année trouvent dans ce travail l'expression de ma profonde gratitude.

.

1 Introduction

Depuis près d'un siècle, la problématique du genre se pose avec acuité dans la sphère publique et dans la recherche scientifique (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2020). En établissant que les différences des sexes sont des fruits d'une construction sociale, le genre induit un changement de perspective. D'ailleurs, le concept genre, représente d'une part une notion définissant les rôles sociaux, et d'autre part, une grille d'analyse permettant un nouveau regard sur les faits sociaux (Maruani, 2005). Malgré la pluralité d'approches dans la conceptualisation du genre, les auteur.es dans les études féministes s'accordent cependant à considérer le genre comme un produit de la socialisation qui impulse des comportements différenciés selon les sexes (Bereni et al., 2020 ; Gandré, 2012).

C'est dans cette optique que s'inscrit l'expression chère à Simone de Beauvoir : « On ne naît pas femme : on le devient » (De Beauvoir, 1949 ; Manon, 2018). Simone de Beauvoir situe l'impact de la socialisation durant l'enfance en ces termes :

« Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un Autre. En tant qu'il existe pour soi l'enfant ne saurait se saisir comme sexuellement différencié. » (De Beauvoir, 1949 : 13).

La socialisation dans les milieux familial et scolaire contribue à dicter à l'enfant les conduites propres à son sexe. Cette intériorisation des comportements différenciés selon les sexes crée les inégalités et la hiérarchie des sexes, et détermine par conséquent la représentation future des sexes dans différentes instances de formation et de prise des décisions (De Beauvoir, 1949 ; Latour, 2008). C'est en ce sens que Latour (2008) suggère d'identifier les socles des inégalités de représentation des sexes dans les attentes et les pressions sociales, ainsi que dans les processus mis en place dans les différents environnements (milieu familial, scolaire et universitaire, centres de formation, milieu professionnel) afin d'y écarter les critères de discrimination.

L'injustice à l'endroit des femmes constitue le fondement du féminisme et de ses luttes pour leur libération (Bereni, Debauche, Latour, & Revillard, 2010 ; Mozziconacci, 2016). Un des domaines requérant cette libération est celui des savoirs d'après Woolf (1929). Dans le même courant d'idées, De la Bellacasa (2013) dénonçait la domination masculine en termes d'une

science alliée du masculin, reflet des inégalités construites au sein de la société aussi bien dans ses contenus que ses classifications et hiérarchisations. En outre, c'est à travers l'éducation et la formation que les femmes s'approprient les savoirs et les compétences. En effet, c'est par la formation notamment qu'elles peuvent parvenir à l'émancipation et à la transformation de leur condition (Collin, 1990 ; Villarreal, 2014).

Le slogan « le privé est politique » de Foucauld (De la Bellacasa, 2013) pourrait bien être appliqué lorsque les gouvernements dans les différentes parties du monde adhèrent à des outils juridiques et s'accordent en vue de la promotion et de la protection de la femme. La République Démocratique du Congo est l'un des pays signataires de plusieurs accords internationaux relatifs à l'émancipation de la femme. Il s'agit notamment du Protocole d'accord de la Communauté de Développement d'Afrique Australe, en anglais, la SADC (Southern African Development Community) sur le genre et le développement, de la Convention sur l'élimination de toutes les discriminations à l'endroit de la femme (signée le 17/07/1980 et ratifiée le 14/08/1981), et de la loi n° 15/013 du 1^{er} août 2015 portant modalités d'application des droits de la femme et de la parité. Tous ces outils de renommée internationale et nationale dénotent de l'intérêt des gouvernants concernant la promotion et le développement de la femme même si certains écarts existent encore entre les textes et la réalité de terrain marquée par la domination masculine (Assemblée Nationale rapport annuel 2018 ; Tshibilondi, 2006).

Par ailleurs, l'on assiste à des efforts en provenance des associations et des organisations non gouvernementales en vue de la libération des femmes. On note en effet le développement des lieux de socialisation non mixte regroupant les membres des groupes ayant en commun la discrimination et l'oppression (Vandenavenne, 2019). Virginia Woolf s'y référait également dans une dimension plutôt individuelle lorsqu'elle souligne la nécessité d'un confinement spatial comme un pivot à la liberté intellectuelle et féminine (Woolf, 1929). Les femmes choisissent donc parfois de se regrouper dans des espaces privés non mixte pour réfléchir sur leur condition. Ces lieux de partage et d'échanges permettent d'armer les membres pour le combat et les luttes. C'est dans cette perspective que le présent travail s'efforce à décrire l'Ecole de la Femme Moderne comme lieu de l'entre-soi féminin (1), à analyser la formation des femmes à l'EFM au prisme du genre (comment l'EFM contribue-t-elle à travers le contenu de sa formation, son organisation et sa philosophie à la réinvention des rapports sociaux de domination ? à la déconstruction des stéréotypes et leur poids sur la femme ?) (2),

à examiner l'apport de l'EFM dans le développement d'une élite féministe (L'EFM est-elle ou pourrait-elle devenir un outil de capacitation des femmes pour des luttes féministes en RDC ?), à proposer s'il y a lieu des pistes en vue des améliorations (3).

En d'autres termes, il est question de présenter l'EFM, sa philosophie et son organisation à travers des documents écrits et des entretiens semi structurés (s'appuyant sur un questionnaire) avec les responsables et les apprenantes. Ensuite seulement une analyse basée sur le genre permettra de savoir si l'EFM constitue un lieu de formation qui met en mouvement la problématique de genre non seulement comme objet de réflexion et discussions mais aussi comme un environnement d'apprentissage. Enfin, des propositions seront formulées à l'endroit des responsables.

Par conséquent, trois chapitres structurent le présent travail hormis l'introduction et la conclusion. Dans le premier chapitre, il est question d'un état de l'art définissant les concepts de base et présentant une recension des écrits. Dans le second chapitre, il s'agit de la présentation de l'EFM. Dans le dernier chapitre, il est question de l'analyse des données de l'enquête effectuée et de l'interprétation des résultats.

2 Etat de l'art

2.1 Concepts théoriques

2.1.1. Féminisme

Le concept féminisme est aujourd'hui d'usage très courant dans les différentes sphères de la vie en société. Il est défini comme « une doctrine qui préconise l'extension des droits, du rôle de la femme dans la société » d'après le dictionnaire français Robert en ligne (1978). le dictionnaire Larousse le définit comme « un mouvement pour l'amélioration et l'extension du rôle et des droits des femmes dans la société » (www.larousse.fr).

Partant de ces deux définitions, on pourrait appréhender le féminisme comme impliquant aussi bien une doctrine qu'une dynamique. Ceci suppose bien évidemment des actions pour la promotion des droits des femmes. Le féminisme constitue par conséquent un concept non univoque d'après les définitions issues de ces dictionnaires non spécialisés.

Dans le Dictionnaire des féministes, Rouch (2017) mentionne au sujet de la conceptualisation du féminisme : « Nous avons choisi une approche large (la contestation de l'inégalité entre les sexes), plurielle (les mouvements de femmes, les philosophies ou idéologies qui les

nourrissent sont très divers) et conceptualisée » (Rouch, 2017 : 2). Il s'agit ici d'un concept multidimensionnel et très polysémique. Le féminisme apparaît comme un concept inclusif, un concept-valise qui renferme les revendications des femmes pour leur émancipation, les différents mouvements de leurs luttes et leurs diverses actions à travers les temps et les lieux (Offen, 1987). « Il n'y a donc pas de définition valable en tout temps et en tout lieu du féminisme, lequel est une forme de résistance à une oppression généralisée, certes, mais toujours dans des contextes spécifiques » (Rouch, 2017 : 2). Il est un concept pluriel qui s'est implémenté à travers les temps, les lieux et les événements.

Le terme féminisme est rattaché historiquement à Charles Fourier (1772-1837) d'après Offen (1987) même si l'on ne retrouve pas dans ses écrits l'usage de ce mot mais plutôt une conciliation entre progrès social et progrès des libertés des femmes. Cette vision s'enracine profondément dans le féminisme (Offen, 1987). L'année de la mort de Fourier et celle de la publication de la première édition (1837) de son œuvre « théorie de quatre mouvements » ou celle de la réédition de la même œuvre à titre posthume (1841) sont souvent mentionnées à titre de référence (Offen, 1987). C'est probablement dans cette optique que Michel (2007) situe l'origine du féminisme dans la langue française en 1837.

Rouch (2017) par contre, situe les origines du féminisme dans la révolution française car cette dernière, c'est elle en France, qui a offert un cadre de pensée politique, elle est un cadre de référence importante qui a pu promouvoir les revendications relatives à l'égalité entre les hommes et les femmes. Cette mise en place ne se réalise pas sans difficulté argumente Fraisse (2018).

Il faudrait noter que les discussions concernant l'origine du féminisme n'ont jamais trouvé un consensus à ces jours. Néanmoins, les recherches reconnaissent par exemple deux pôles du féminisme selon les deux cadres d'interprétation qui sont : l'égalité et la différence. Le premier s'appuie sur l'appartenance à la même espèce humaine de l'homme et de la femme. D'où leur égalité en termes d'humanité partagée. Le deuxième cadre concerne plutôt la différence. Il s'agit de partir du rôle particulier de la femme dans l'espace domestique afin d'analyser ses pensées et ses actions.

C'est à cela que Toupin fait allusion dans son article : « il y aurait eu un féminisme égalitaire, rattaché au courant philosophique des Lumières, des droits naturels, des droits individuels, à une forme de libéralisme en fait. Ce féminisme prétendument libéral voit les femmes comme

des sujets neutres d'abord, c'est-à-dire ayant une individualité propre, plutôt que comme (ou avant d'être) essentiellement mères, parties intégrantes d'une famille » (Toupin, 1993 : 26). Deux visions dichotomiques caractérisent le féminisme et elles ont impacté les lignes directives des actions féministes. Le féminisme se positionne alors face à la condition des femmes comme une nouvelle vision pour apporter des nouvelles perspectives à travers diverses approches. Le féminisme, ce mouvement apparaîtra alors à la fois comme une résistance, un projet et une position contre le pouvoir patriarcal (De la Bellacasa, 2013). Sa politique est au final celle de la réappropriation et de la reconquête collective. Le féminisme adopte plusieurs postures. Dans celle du positionnement par exemple désigné en anglais par '*standpointfeminism*', le féminisme réinvente la science en questionnant l'absence des femmes et l'absence de neutralité des contenus scientifiques marqués par le sexisme et l'oppression. Le féminisme théorise par conséquent les expériences des femmes et questionne également la division Marxiste du travail (De la Bellacasa, 2013).

Les différentes théorisations du féminisme sont bien évidemment liées au contexte socio politique de chaque époque (De la Bellacasa, 2013). Sa posture varie donc selon les époques et les événements. Si l'intégration du pouvoir l'a caractérisé dans les années 1914 et 1940, d'autres revendications vont se manifester dans les années 1970 à la suite des mouvements de libération des femmes des années 1968 (Bard, 2001). Le féminisme du deuxième vague (1970) par exemple représente le passage vers une politisation de différentes dimensions de la vie des femmes. Sa particularité étant une reconquête du pouvoir sous le label d'empowerment, pouvoir d'actions collectives. Nous y reviendrons dans les lignes qui suivent. Parker et ses collègues voient dans le féminisme du deuxième vague, la naissance de deux regards de la condition des femmes, (Parker, Fournier, & Reedy, 2007). L'approche intégrationniste, caractéristique des féministes libérales se fonde sur l'implication des femmes dans la sphère publique de prise des décisions à travers l'exercice des mêmes droits que les hommes. L'approche séparatiste par contre est incarnée par les féministes dites radicales qui tiennent à la valorisation des expériences des femmes dans la sphère privée souvent voilées par le patriarcat au niveau de la science et au sein des institutions (Parker et al., 2007).

Le féminisme se dessine comme un mouvement pluriel qui se veut une rupture avec le pouvoir dans une optique patriarcale. Le patriarcat, ce terme très en vogue dans le féminisme, ne représente pas seulement une domination des hommes sur les femmes mais aussi et surtout un système, une idéologie qui tient sous son emprise les structures et les institutions au sein

de la société (éducation, morale, santé, science,...) afin de conforter la domination masculine. C'est le même mode opératoire que celui du capitalisme pour perpétuer l'oppression. Ces diverses formes de domination dans différents secteurs de la vie vont induire également la pluralité du féminisme. Cette diversité de féminismes se distinguent les uns des autres selon les trajectoires (libéral, radical), les philosophies (essentialiste, matérialiste, constructiviste, intersectionnel), les domaines d'intervention (féminisme universitaire, islamique), et les périodes (première, deuxième, troisième vague, postcolonial) (Rouch, 2017).

Le concept de féminisme comme déjà mentionné est très connu à nos jours, mais aussi controversé. Toute personne éprise notamment de l'émancipation des femmes ne se reconnaît pas forcément dans ce concept pour diverses raisons. Dans une étude menée par Marteu, (2011) sur l'utilisation du terme par les femmes dans une association de femmes bédouines, arabe palestinienne vivant en Israël, il a été révélé par exemple que les femmes refusent ce label car il représente une idéologie, une importation occidentale, impliquant une remise en cause des identités sexuées. Elles étaient par contre disposées à se conscientiser mutuellement pour améliorer leurs conditions de vie sans modifier les rapports de pouvoir.

On s'aperçoit clairement que les définitions du féminisme sont très variées et cette diversité lui permet de ne pas s'enfermer dans une pensée unique mais de se réinventer toujours dans les différentes époques (Puig de la Bellacasa, 2013). Il en est de même des vocables issus des luttes féministes de ces dernières décennies.

2.1.2. Genre, un concept polysémique

Au cours de ces dernières décennies, le concept de genre a acquis une notoriété sans précédent dans le monde francophone. Il est présent dans les discours politiques, académiques et publiques (Bereni & Trachman, 2016). Cette notoriété en France comme en Belgique est le fruit des luttes, d'hostilité et des controverses. Ce combat est le propre du féminisme et du militantisme caractéristique des luttes liées aux oppressions.

L'appréhension du concept de genre s'avère pour le moins aisée car il couvre plusieurs acceptions et est souvent controversé. Les expressions telles que sexe social, rapports sociaux de sexe, système patriarcal, sont employées pour désigner la même réalité. Malgré cette pluralité des concepts, le concept genre a réussi à s'imposer dans la littérature francophone (Bereni & Trachman, 2016).

Il nous semble nécessaire d'analyser le concept genre en considérant également celui du sexe. En effet, les êtres humains ont toujours été de manière général classés en deux catégories. Ladite bicatégorisation sexuelle ou la binarité (homme femme) donnait à penser que les différences telles que soutenues par la science biologique en particulier, étaient donc naturelles (Guillaumin, 2002). C'est tout naturellement que les femmes accomplissent les tâches domestiques, s'occupent des soins des enfants alors que les hommes à l'opposé sont tournés vers les tâches qui requièrent l'inventivité. Il s'agit ici d'une vision naturaliste et essentialiste des différences des sexes. Le sexe représente donc dans cette vision une donnée biologique immuable que l'on ne peut remettre en question.

Le concept de genre trouve ses prémisses déjà dans les travaux de Margaret Mead et de Simone de Beauvoir. A travers l'affirmation de la construction sociale des femmes et de leur domination (on ne naît pas femme on le devient), il y a eu déconstruction du naturalisme et du déterminisme biologique.

La science, en particulier la biologie a donné en effet un fondement épistémologique et scientifique à un modèle d'hiérarchisation, d'oppression et de domination sociale d'après Raz (2016). Ce sont donc les femmes biologistes féministes des années 1980 qui vont pouvoir déconstruire les faits biologiques en matière de la différence des sexes (Oudshoorn, 2000).

La littérature des années 1990 questionne la même évidence en démontrant que la bicatégorisation sexuelle homme femme tire son origine de la société occidentale depuis le 18ème siècle notamment (Raz, 2016). En outre, les frontières de l'identité sexuelle chez certaines cultures sont plutôt fluides. Il s'agit par exemple de Tahiti où l'on reconnaît la présence des personnes ni hommes ni femmes (Lacombe, 2008). C'est en ce sens que Bereni et Trachman (2014 :9) notent dans l'avant-propos de l'ouvrage le genre, théories et controverses : « l'existence des individus intersexués révèle l'arbitraire de la frontière naturaliste entre mâles et femelles et les opérations de réassignation que son maintien suppose ». Ceci constitue l'un des arguments qui ont servi à la déconstruction des faits biologiques. En effet, la binarité sexuelle reflète une construction idéologique pivot du primat de l'homme sur la femme (Raz, 2016). C'est dans cette société déjà hiérarchisée que les individus garçons et filles naissent et apprennent à intérioriser des rôles fixés d'avance pour chaque sexe. Le concept identité de genre apparaît pour la première fois en 1968 dans « Sex and gender » de Stoller. Les féministes vont l'adopter par la suite. Le genre, à l'opposé du sexe biologique, représente une construction sociale (Scott, 1988, Raz, 2016).

Relayant l'affirmation de Fausto – Sterling, Raz (2014) atteste que le fait d'apposer sur une personne l'étiquette « homme » ou « femme » est une décision sociale. C'est dans cette perspective que les féministes matérialistes comme Delphy vont établir que le genre (le sexe social) précède le sexe (sexe biologique) (Delphy, 2001). Dans le même sens, le genre, c'est la façon dont la socialisation, et plus généralement l'ensemble des mécanismes sociaux, entraînent des comportements différenciés chez les hommes et les femmes (Gandré, 2012 :52). Puisant à la même source du féminisme matérialiste, d'autres préfèrent « rapports sociaux de sexe » en lieu et place du genre (Bard, 2001) compte tenu du fondement matériel desdits rapports. Il s'agit en fin des comptes de la domination masculine dans la sphère de la division du travail, de la famille et dans le système de production (Henchoz, 2015). Malgré ce choix préférentiel pour quelques sociologues, le concept de genre occupe une place de choix dans la littérature relative aux rapports sociaux entre les hommes et les femmes.

Scott souligne que le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur les différences perçues entre les sexes, mais aussi une « façon première de signifier des rapports de pouvoir ». Bereni dans son entretien avec Trachman ajoutera dans la même ligne « qu'il s'agit d'un ordre normatif qui sanctionne même les déviances de genre » (Trachman, 2014 :16). Le genre représente par conséquent un système, un référentiel de signification, une grille des valeurs dans différents domaines perçus ou symbolique où la domination s'est établie. Le genre analyse et déconstruit la domination inter groupes et intragroupes dans une approche relationnelle. Le genre constitue une lentille non seulement pour la domination des hommes sur les femmes mais également en interconnexion avec d'autres formes d'inégalités (ethnique, raciale, religieuse,..) (Bereni & Trachman, 2014 ; Trachman, 2014). « Le genre n'est pas un domaine spécialisé, c'est une grille de lecture de la société. Que l'on s'intéresse à l'école, à l'emploi, à l'immigration, à la famille, à la santé, aux retraites ou à tout autre problème social, le genre est un des axes essentiels de la connaissance, un outil indispensable à l'intelligence du monde social » (Maruani, 2005 :12). C'est ainsi qu'une perspective plus inclusive proposée par Bereni et ses collègues servira de socle dans le présent travail. « Le genre peut être défini comme un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni et al., 2020 : 8).

2.1.3. Genre et savoirs

La place du genre dans la construction des savoirs scientifiques ainsi que les relations entre les critiques du sexisme dans les sciences et le rôle des femmes dans son développement après la naissance du féminisme constituent les problématiques majeures qui ont été à l'origine du développement de *standpoint feminism* (féminisme du positionnement) (De la Bellacasa, 2013 :173). Le positionnement soutient le point de vue des opprimés, des faibles. Pour les féministes, les femmes constituent un groupe des dominées. C'est pourquoi les féministes ont investi aussi bien la sphère académique que scientifique afin d'essayer de déconstruire les piliers de la domination en libérant la science de l'oppression (Gandré, 2012). C'est dans cette perspective d'ailleurs que le féminisme du positionnement a mis en exergue l'approche des savoirs situés que Haraway (2007) a considéré comme les savoirs moins biaisés car prend en compte le point de vue des assujettis. Il s'agit en effet d'une approche qui établit les liens entre les savoirs et ceux et celles qui les produisent en les localisant dans les temps, espace et sphère politique. Les savoirs constituent des produits des rapports sociaux qui créent des rapports aux savoirs aussi différenciés que la société elle-même. La science est dépendante de la construction sociale (Gandré, 2012). C'est ainsi que les féministes proposent une transformation de la science. Cette convocation du féminisme dans la sphère académique a évolué à travers des luttes et des controverses jusqu'à la naissance des gender studies comme champ de recherche interdisciplinaire ayant des assises au sein des universités (Trachman, 2014). Plusieurs travaux sont produits dans ce domaine malgré les et grâce aux contestations. En France par exemple, c'est plutôt les revendications des adversaires, des ennemis ou des antis genres pour prendre l'expression de Rennes, (2016), qui ont contribué à susciter des nouvelles pistes de recherche dans ce champ (Bereni&Trachman, 2014).

L' ducation de même que la formation constituent les voies essentielles pour l'émancipation de la femme étant donné qu'elle permet l'accès au travail, la participation aux sphères de prise de décision ainsi que l'accès à l'information concernant les droits des femmes (Villareal, 2014). Les lieux de socialisation ( cole, université) qui assurent la formation portent notamment la mission de déconstruire les inégalités. Même si l'atteinte de cet objectif n'est pas aisée, les efforts sont fournis à travers le monde dans ce sens et bien évidemment l'éducation constitue une des voies utiles pour reconquérir le pouvoir.

2.1.4. Genre et empowerment

Depuis les années 2000, Empowerment apparaît dans le vocabulaire et la littérature hexagonale. Il articule à la fois l'aspect pouvoir et le processus pour y accéder. Il a été traduit par des termes tels que capacitation, autonomisation, ou empouvoirisation qui n'ont pas réussi à manifester tous ses contours (pouvoir collectif). Malgré sa polysémie qui se manifeste déjà dans cette difficulté de traduction, le terme va s'imposer et sera utilisé tel quel en français (Bacqué& Biewener, 2013). Empowerment peut renfermer les termes tels que travail, éducation, et responsabilité des femmes d'après Marteu (2011).

Des origines anglo-saxonne, le concept d'empowerment est apparu durant les années 1970 dans la recherche relative au social et aussi dans les groupes des opprimées (les femmes, les handicapés, les noirs américains, les gays) (Calvès, 2011). Il fait référence à l'oppression vue par les opprimé.es ainsi que l'acquisition du pouvoir pour dominer ladite oppression (Wise, 2005).

Le concept doit sa renommée au féminisme. La publication de l'ouvrage de Sen et Grown, (1987) *Development, crises and alternatives visions : Third World women's perspectives*. Reflet des réflexions des chercheuses et militantes féministes du Sud rassemblé au sein de DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*). Ce livre constitue le point de départ des travaux sur empowerment, genre et développement. Le concept a acquis donc une subtilité majeure dans sa conceptualisation. L'approche empowerment envisage le développement de la femme avec la transformation des structures à la base de l'oppression et des inégalités. Il s'agit notamment de sexe, classe, race.

Les féministes définissent l'empowerment comme un processus qui part de la base au sommet (bottom-up) stimulant une prise de conscience individuelle et collective de l'oppression, permettant aux femmes ou aux pauvres de cultiver des compétences pour la transformation des sphères sociales, politiques et économiques, lieux des inégalités.

Le pouvoir dans la perspective féministe se distingue du pouvoir de domination qui s'exerce sur quelqu'un « *power over* » mais considère plutôt comme un pouvoir qui donne les capacités à réaliser des choses « *power to* », un pouvoir qui mobilise collectivement des groupes « *power with* » et enfin un pouvoir intérioriser qui mobilise les capacités pour combattre l'oppression « *power fromwithin* » (Calvès, 2011).

Dans la sphère des organisations internationales, le concept demeure très attaché à celui du genre et développement (Calvès, 2009) au point de figurer dans le critérium de financement des organisations féminines et féministes. Une des critiques majeures dans ce secteur concerne l'absence de prise en compte de la dimension du pouvoir et de la domination, socle de la vision féministe de l'empowerment (Marteu, 2011). Les féministes constatent donc que le concept a été pris en otage par les organisations internationales. Il a été essentialisé.. Il s'agit d'une décontextualisation et une dépolitisation du terme. Aussi, dépourvu de son sens de luttes, qu'en reste-il donc ? Les efforts actuels sont orientés dans le sens de retrouver la dimension subversive et militante de l'empowerment. Plusieurs débats relatifs à la polysémie du terme et à la difficulté de l'opérationnaliser sur terrain invitent carrément à la re conceptualisation de l'empowerment (Marteu, 2011). En attendant et dans cette trajectoire, nous privilégions ici la perspective féministe du terme et nous le traitons comme une approche valable dans cette étude portant sur l'Ecole de la Femme Moderne pour deux raisons. Premièrement, la formation fait partie des facteurs favorisant l'empowerment d'après Lapeyre (2019). Deuxièmement, Bard (2001) déclare qu'être féministe procure du pouvoir dans une dimension collective.

2.2 Recension des écrits

2.2.1. Sciences de l'éducation au croisement du genre

La science neutre n'existe pas. La science est biaisée car elle est produite dans un monde sexuellement et socialement hiérarchisé (Michel, 2007). Dans son analyse de la question de gender studies dans le champ scientifique, Gandré (2012) a démontré combien la science dans sa pratique et ses résultats est affectée par les différences de genre. Comment libérer la science de diverses emprises ? Le développement d'une science féministe expose aux risques d'essentialisme. C'est pour cette raison que Michel (2007) invite les scientifiques à devenir selon l'expression de Haraway « des modestes témoins », conscient.e.s des limites de la science comme reflet de la construction sociale du pouvoir.

Des analyses au prisme du genre ont été réalisées en premier dans la sphère de la sociologie et de l'histoire. Très vite, les sciences de l'éducation ont également été investies. Les noms de Marie Duru-Bellat et Nicole Mosconi figurent parmi les personnes centrales ayant produit dans les années 1990 des travaux développant l'approche genre en éducation (Hedjerassi & Avenel, 2016). Les premières études quantitatives ont permis de mettre en lumière les zones d'ombre que voilaient jusqu'ici le progrès réalisé par les femmes en termes d'accès des

femmes à l'éducation et à la sphère politique. Il s'agit par exemple des écarts des salaires et de la vaporisation des femmes aux postes de direction (Hedjerassi & Avenel, 2016).

2.2.2. Lieux de socialisation, vecteurs des stéréotypes

Des positions diverses ont émanées des recherches portant sur lesdites zones d'ombre. Duru-Bellat (1990) explique les différences au moyen de l'expression 'choix raisonnés et raisonnables' qui implique la prise en compte par la femme de l'articulation de ses obligations au niveau familial et professionnel. En guise d'argumentaire, l'auteure mobilise également sur base des recherches psychosociales, la confiance et l'estime de soi comme dimensions déterminantes dans ces différences.

Mosconi (1996) par contre éclaire les inégalités en évoquant les 'divisions socio sexuées des savoirs'. C'est en famille et ensuite à l'école que se construisent, se confirment, se reconfigurent, se conforment les identités sociales et de sexe dont fait partie les rapports aux savoirs (Mosconi, 2003). C'est ainsi que certaines disciplines et filières attirent plus des filles que des garçons car symboliquement, elles sont construites en tant que telles dans une bicatégorisation à travers les mécanismes de socialisation différenciée des filles et des garçons. A ce sujet, l'analyse socio clinique d'observation des interactions didactiques effectuée par Mosconi (2003) est très éclairante. Mosconi (2003) constate que l'enseignant de 5ème dans une classe mixte, positionne différemment les filles et les garçons face aux exercices de mathématiques. Il rassure et fait confiance aux compétences des garçons comparés aux filles. Ses conduites dans la classe impactent les rapports différenciés aux savoirs mathématiques. De plus, les attentes, les attitudes de l'enseignant peuvent renforcer la division sexuée des disciplines et des filières scolaires (Mosconi, 2003). Le genre comme outil d'analyse permet de déceler les comportements favorables aux inégalités.

Plusieurs mécanismes interfèrent dans la construction des inégalités au sein des écoles. Le répertoire de travaux dans le monde Anglo saxon révélait que la dépendance est un trait caractéristique dans la socialisation des filles à l'école. Aussi, leur manque d'estime et de confiance sont tributaires des approches et conduites différenciées des enseignant.e.s face aux filles et garçons (Mann, 1994). D'autres travaux dans la littérature mentionnent par exemple que les femmes conçoivent leurs activités, organisent leur vie scolaire et professionnelle en considérant entre autres leurs rapports aux personnes qui comptent pour elles (Cloutier, Trotier, & Laforce, 1998 ; Spain, Bédard, & Paiement, 1998). Cette perspective relationnelle

dont elles ne sont pas nécessairement conscientes impacte leurs choix et orientations et explique leur absence dans certaines filières et professions. D'une part, l'école construit les inégalités et d'autre part les caractéristiques psychologiques socialement construites dictent et produisent des comportements qui contribuent au renforcement des inégalités.

2.2.3. Des causes invisibles ?

C'est au sein des institutions de socialisation que les inégalités ont élu domicile (Le Feuvre, 2003). Les stratégies d'enseignement, les feedbacks aux questions ainsi que tout l'environnement d'enseignement et apprentissage sont porteurs des caractères socialement construits. Le système éducatif représente ainsi un reproducteur si pas un renforceur des inégalités. Naturellement, l'école, si elle n'est pas déconstruite produit des personnes qui vont perpétuer les stéréotypes au sein de la société. C'est ainsi qu'aucune différence n'a été notée entre les hommes et les femmes quel que soit leur niveau d'études concernant la circulation des stéréotypes féminins indiquant la domination et la suprématie de l'homme sur la femme (Ngendakumana, 2011). Les stéréotypes affectent par ailleurs la représentation aussi bien des filières d'étude que celle des métiers (Bosse & Guégnard, 2007).

Il sied de mentionner ici qu'une complexité de facteurs qui s'enchevêtrent dans les différents lieux de socialisation et au sein de chaque sujet impactent le regard sur les études et les professions. La construction de sexe des métiers et celui des filières d'études a également lieu dans l'imaginaire, les croyances, les pensées et les représentations. Ces derniers sont nourris par la littérature, les manuels scolaires, les jouets... (Mosconi, 2014; Veuillot, 2014).

En définitive, des processus sociétaux de différenciation et de hiérarchisation des sexes créent les inégalités. C'est ainsi qu'à la question relative à l'absence des femmes dans certaines sphères, et face aux personnes qui évoquaient l'autocensure (les femmes ne veulent y être), Latour (2008) affirme qu'il faudrait répertorier les causes à la base des inégalités de représentation des sexes au sein des attentes culturelles et sociales, des pressions exercées, des stimulus activés consciemment ou inconsciemment par les environnements sociaux de la famille au travail en passant par les milieux scolaires et universitaires. C'est dans ces environnements que se trouvent les germes des inégalités (Le Feuvre, 2003).

2.2.4. Une métaphore pour les inégalités ?

La métaphore de plafond de verre (difficultés d'accès des femmes aux postes hiérarchiquement élevés dans leur carrière) dans les milieux universitaires a été étudiée par

Latour (2008). D'après ses résultats, On attribue cela à plusieurs causes notamment « les préjugés comportementaux (femmes moins ambitieuses et moins combatives, sujettes à l'autocensure et dédiées à leur famille que les hommes), aux processus organisationnels : une division sexuelle du travail attribuant aux femmes des tâches moins prestigieuses et rentables professionnellement, la tendance des décideurs à promouvoir leurs semblables, la faible insertion des femmes dans les réseaux ou les relations mandarinales qui facilitent l'accès aux postes de responsabilité » (Latour , 2008 : 53-54). Pour résoudre ce problème, Latoure (2008) avait suggéré d'écarter les critères discriminants. Par exemple face aux exigences du poste de professeur, mettre en place des lois qui tiennent compte des droits à la parentalité en accordant dès les créneaux horaires privilégiés pour les mamans ayant des enfants très jeunes. Ceci démontre que les outils juridiques sont importants pour la réduction des inégalités. Les exigences de certaines professions écartent subtilement les femmes. En outre, il ne suffit pas de mettre en place des lois mais faut-il encore que les femmes se les réapproprient et s'engagent réellement dans ce combat de déconstruction des inégalités (Tshibilondi, 2003).

Lorsqu'on observe la sous-représentation des femmes aux postes de responsabilités, il y a réellement un plafond de verre dans tous ses éclats qui se manifeste pour prendre l'expression de Buscatto et Marry (2009). En effet, en RDCongo par exemple, il est criant de constater le faible pourcentage de femmes au poste de professeur d'université (moins de 5%) (Unikin, 2006). Malgré les avancées juridiques qui ont permis aux femmes d'avoir accès aux bastions jadis masculins, Veuillot (2014) atteste que les choix des métiers et des formations sont impactés par la socialisation.

Hedjerassi et Avenel(2016) ont noté le paradoxe qui existe entre les résultats croissants des filles dans une société sous emprise des diplômes et la présence limitée des femmes dans le secteur professionnel (Dubet, Duru-Bellat & Véré tout, 2010). Provansal (2016) a investi ledit paradoxe dans le secteur de l'art contemporain, en particulier durant le concours qui représente un moment très déterminant dans la construction sexuée de la carrière d'art plastique. Les critères d'évaluation se sont avérés plutôt défavorables pour les femmes. Durant les entretiens, le jury avait favorisé non seulement des traits socialement construits selon les sexes, mais s'était focalisé également sur les apparences et les traits physiques des candidates. Provansal conclut que ce moment crucial joue en défaveur de la représentation des femmes dans les positions prestigieuses.

Si l'incarnation des traits socialement construits selon les sexes a joué en faveur des candidat.e.s durant la sélection, le fait de s'y écarter peut également produire le même effet. L'étude de Divert (2016) sur la construction et la différenciation des trajectoires des garçons et des filles durant leurs parcours de formation dans deux écoles supérieures de mode à Paris, le confirme davantage. Les résultats de sa recherche ont attesté que malgré le nombre élevé des filles dans ces écoles, les garçons sont les plus recherchés et par conséquent privilégiés sur le marché de travail. Ainsi, leur choix de formation socialement atypique les favorise. La mode, cette formation construite socialement comme « féminine » devient en termes de carrière, un escalator pour les garçons et un plafond de verre pour les filles. C'est dans cette ligne que Rey et Bastistini (2016) suggèrent que les scientifiques considèrent le choix atypiques non seulement des filles mais aussi des garçons. En effet, les inégalités de représentation dans les filières d'études proviennent des choix des filles et des garçons (Hedjerassi & Avenel, 2016 ; Vouillot, 2010).

Il nous semble essentiel de relever que la situation des femmes n'est ni générale ni universelle, elle varie selon les contextes, même si l'oppression en est le dénominateur commun. C'est pourquoi les stratégies de luttes sont appelées à se contextualiser. Les propos concernant l'éducation comme piste d'émancipation devraient aussi être nuancés. Le travail de Bouchard & Cloutier (1998) relevait déjà que nombre des facteurs socioculturels et économiques impactent le parcours éducatif et professionnel des femmes. Les travaux qui se sont focalisés sur lesdits facteurs relèvent une complexité du parcours éducatif et professionnel, ainsi que de l'accès aux organisations et au travail. Bouchard & Cloutier (1998) affirment : « La discrimination systémique, la culture organisationnelle, la gestion du temps, les savoirs proposés, les modes de fonctionnement et les outils de travail pensés selon un mode neutre-masculin sont des contraintes qui ralentissent sinon entravent la progression des femmes dans l'institution scolaire, dans les organisations du travail rémunéré et dans leur cheminement de carrière » (Bouchard & Cloutier, 1998 : 2).

Les études ci-dessus répertoriées révèlent que l'éducation et la formation constituent en partie les piliers de la construction de l'émancipation de la femme et de sa libération des stéréotypes. La nuance est de mise ici car comme l'ont souligné les scientifiques, les lieux de socialisation (la science, l'école, les milieux professionnels et culturels) se révèlent parfois comme souffleur du chaud et du froid au sujet de l'émancipation des femmes. D'où la nécessité d'investir ces lieux, de les promouvoir et d'y mener la lutte (Bouchard & Cloutier, 1998). En

outre, il faudrait considérer la complexité des facteurs explicatifs des inégalités. Pour mieux en saisir la quintessence, il est essentiel de convoquer des approches, des axes et mettre à contribution des actions adéquates.

2.2.5. Espaces pour femmes

Au sujet des moyens de lutte contre les inégalités sexuelles sur le marché du travail et dans la sphère professionnelle, il y en a qui soutiennent l'éducation comme route vers l'émancipation de la femme (Tshibilondi, 2019), alors que d'autres invitent à une certaine prudence (Bouchard et Cloutier, 1998). Paradoxalement, il peut être conclu que c'est au sein des espaces qui dévalorisent qu'il faudrait construire l'émancipation. Les lieux de socialisation étant ceux de renforcement des stéréotypes, il est utile de les déconstruire d'une part, et d'autre part de concevoir éventuellement des nouveaux espaces.

La recherche relative à l'éducation au sein des écoles et des structures non mixtes nous semble essentielle dans la compréhension des instances de formation pour femmes uniquement. Nombre d'études dans la littérature ont analysé les effets de la mixité sur les apprentissages des filles en particulier à différents niveaux de leur scolarité (Mosconi, 2004). Il en est ressorti diverses orientations. Bandura et ses collègues ont affirmé par exemple qu'avec les garçons, les filles manifestent une faible confiance en soi et sont beaucoup plus passives (Bandura, Betz, Brown *et al.*, 2009). Dans la même ligne d'analyse des attitudes, Mosconi mentionne : « à l'école, on observe que les filles, en présence de garçons, ont tendance à se sous-estimer, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se surestimer » (Mosconi, 2004 : 166). Ces observations manifestent combien les filles et les garçons adoptent des comportements différents en face d'un même environnement d'apprentissage. Lesdits comportements seraient favorisés par des facteurs qui seraient propres au contexte d'apprentissage tels que le comportement de l'enseignant.e. ses approches d'enseignement, ses feedbacks, etc.

C'est en considérant les limites de la mixité que la pensée de la non-mixité, sinon le retour à la non-mixité, a été promue dans certaines écoles. Bréau, Lentillon-Kaestner, et Hauw (2016) ont élaboré à ce sujet une riche revue de littérature partant des effets pervers de la mixité à l'école tels que renforcement des stéréotypes, échec des garçons et cela aussi bien aux USA qu'en Europe. La non-mixité comme option éducative selon Calvo-Charro (2013) offre l'égalité des chances aux garçons et aux filles.

Les études soutenant la non-mixité démontrent que les filles dans ce contexte particulier tirent d'énormes bénéfices en ce qui concerne notamment les performances scolaires, la confiance en soi et l'estime de soi (Donnelly, 2012). Tous ces bénéfices pourraient voiler des limites desdites écoles dans la formation des filles. Tout en reconnaissant les aspects positifs, d'autres analyses ont relayé quelques inconvénients de ces écoles pour filles aux USA. Il s'agit notamment du risque de reproduction des inégalités à la suite des discours ultra féministes (Watson, 1997). Paradoxalement, les effets des stéréotypes dans les écoles mixtes se retrouvent parfois dans les écoles pour filles. C'est ce qui ressort du travail de Mael (1998) qui note que les écoles non mixtes n'abrogent pas cette règle, elles peuvent constituer des espaces de relais des stéréotypes féminins. Par conséquent, il ne suffit pas uniquement de créer des espaces pour femmes, encore faut-il y implémenter un programme, une philosophie afin que ces lieux deviennent des socles de luttres contre les inégalités. En outre, un monitoring s'avère nécessaire afin d'assurer leur résistance aux idéologies patriarcales.

Au-delà des espaces scolaires, d'autres espaces de formation, de détente ont été investis. Les espaces féminins permettent en effet de dépasser les limites liées à une socialisation genrée où les femmes sont par exemple timides face aux hommes rappelait Mc Dermot (2004). Dans une de ses analyses, Mc Dermot (2004) a exploré les expériences des femmes dans les 'women only canoe trips' un espace de détente pour femmes uniquement. Les femmes ont mentionné que dans ces espaces elles ne sont pas compétitives, elles se supportent mutuellement, elles développent un esprit de communauté, elles se sentent en sécurité et développent également de l'empowerment.

Il n'y a pas de consensus entre les études à propos de la non-mixité (Donnelly, 2012). Les écoles non mixtes surtout celles pour filles et femmes aux USA ont été créées dans le but d'apprendre à ces dernières à remplir leur rôle futur d'épouse et de mère (Donnelly, 2012). Seraient-elles dans une logique plutôt essentialiste ? Les débats concernant pour ou contre la mixité restent sans conclusion selon les analyses de Donnelly (2012).

Alors que la mixité semble correspondre aux attentes réelles dans un monde en quête d'égalité caractéristique des systèmes démocratiques, la non-mixité pourrait paraître comme une régression dans une société qui se voudrait plurielle, égalitaire du point de vue de genre (Riordan, 2007). D'une manière générale, la non-mixité fait référence à la création des espaces de travail, de discussions, de partage, de prise de parole entre les personnes ayant en commun l'oppression, la discrimination appartenant socialement à un groupe, une entité, une

classe, une strate (Vandenavenne, 2019). Il s'agit des groupes tels que les mouvements féministes, LGBTQ++, personnes avec handicap, les femmes, les salariés...plusieurs critiques sont formulées à l'endroit desdits mouvements dans la littérature.

Par ailleurs, des études portant sur les associations de bénévoles par exemple aux USA ont relevé les conséquences négatives de la non-mixité. Norris & Inglehart (2006) révèlent qu'en plus des avantages au niveau individuel et de société, ça peut comporter des limites telles que l'évaporation des femmes dans la sphère publique et leur relégation au privé. Dans la même ligne, Popielarz (1999) note que les organisations de femmes favorisent les inégalités même si elles permettent aux femmes d'occuper des positions de pouvoir.

Ces quelques études citées ci-dessus démontrent combien il ne s'agit pas uniquement de créer des espaces mixtes permettant aux garçons et aux filles de se challenger pour leur développement, mais il faudrait encore veiller à ce que ces lieux ne soient pas en défaveur d'un groupe. C'est peut-être pour cela que Michel Fize (2003) invite à repenser la notion de mixité en l'articulant à celle d'égalité car selon ses propos, l'école mixte a renforcé les stéréotypes et les discriminations.

Abordant la question de mixité dans la sphère non scolaire, dans une vision de domination, Delphy (2016) considère que la quête de l'égalité devrait être le leitmotiv de la mixité pour que cette dernière n'engendre une hyper sexualisation des comportements de deux sexes ce qui renforcerait les inégalités. Pour ce faire, Delphy propose une non-mixité choisie en vue de l'auto-émancipation (lutte par et pour les opprimé.es). Dans la même perspective, Vandenavenne (2019) souligne quel choix entre mixité et non mixité doit se faire en fonction des objectifs poursuivis. D'ailleurs, l'expression possible des individualités de même que le partage des expériences dans une perspective d'autodétermination sont autant d'avantages reconnus à la non-mixité (Vandenavenne, 2019). La question relative à la mixité et la non-mixité reste très ouverte dans la littérature étant donné les bénéfices et les limites de chacune.

2.3 Question de recherche et méthodologie

Nous envisageons l'EFM comme une ressource sociale importante et une instance de formation des femmes. Ainsi, il est utile de répondre à ces quelques questions : L'EFM joue-t-elle le rôle d'émancipation et de libération de la femme congolaise des différents stéréotypes intériorisés ? En d'autres termes, l'EFM à travers son programme de formation, sa philosophie et son organisation peut-elle déjouer « l'étau des rapports sociaux de

domination » selon les termes d'Albenga (2017 : 16) ? L'EFM est-elle un oasis qui permet de déconstruire les stéréotypes, d'analyser les rapports sociaux des sexes, de défaire des poids des appréhensions d'ordre culturel et en définitive de former les femmes à la réflexion et à l'exercice de leadership dans une société sous l'emprise du patriarcat ?

Pour répondre à ces interrogations, un questionnaire est adressé aux responsables et aux participantes par le biais d'entretiens semi-structurés. En outre, une analyse du programme de formation et des objectifs sera également effectuée.

Dans cette perspective, il s'agira de tester l'hypothèse selon laquelle l'EFM constitue un lieu de reconquête de pouvoir, un lieu de formation qui met en mouvement la problématique de genre non seulement comme objet de réflexion et des discussions mais aussi comme un environnement d'apprentissage du genre. L'EFM représente un site d'entraînement, de conscientisation, un oasis où l'entre soi permet de générer un nouveau regard sur la société et sur soi-même. Son principal objectif serait donc la formation intégrale des femmes et des filles pour faire d'elles des leaders au sein de la société congolaise.

3 Terrain d'enquête

3.1 Aperçu général de la République Démocratique du Congo (RDC)

La République Démocratique du Congo (RDC) est située au cœur de l'Afrique Centrale. Elle est l'un des plus grands pays Africains avec une superficie estimée à 2.345.000 km² (De Saint Moulin, 2010). La RDC compte 26 provinces. Kinshasa en est la capitale. Sa population évaluée à 90.794.000 selon l'estimation du Fonds Monétaire International (FMI) en 2021, fait de la RDC le 4^{ème} pays le plus peuplé d'Afrique (après Nigeria, Ethiopie et Egypte) (www.diplomatie.gouv.fr). Cette population passera à 120.000.000 en 2030 avec un âge moyen de 17 ans d'après les projections du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Selon les statistiques de 2019, 44.2% de la population se trouvent dans la tranche d'âge de 15-64 ans et 2.6% dans celle de 65 ans et plus, alors que l'ensemble de la population a une espérance de vie de 72.3 ans. Quatre langues nationales (Tshiluba, lingala, swahili et Kikongo) permettent d'entrer en contact avec les populations dans différentes grandes régions du pays. Le français est la langue officielle et la langue d'enseignement. Dans son rapport annuel en 2019, le PNUD classe la RDC au 187^{ème} rang sur 188 pays en termes de l'Indice de Développement Humain (IDH : 0,304).

3.2 Bref aperçu en matière d'éducation et de genre

Depuis plusieurs années, la crise socio-économique et politique a engendré une désorganisation administrative portant préjudice à l'éducation et à la formation de la jeunesse en générale et des jeunes filles en particulier.

Les différentes statistiques évaluées par le PNUD reprises dans le tableau ci-dessous en révèlent les contours.

Tableau 1.

Quelques statistiques générales relatives au genre et éducation

Indicateurs	Indices ou %
Présence des femmes au parlement en 2019 (les deux chambres ensemble)	12%
Possession d'un compte bancaire ou de l'argent sur un réseau de téléphonie mobile durant les 12 derniers mois chez les femmes de plus de 15ans en 2017	24.2%
Mariage avant 18 ans chez les femmes de 20-24 ans entre 2005-2019	37%
Expérience de la violence sexuelle de la part d'un partenaire intime entre 2005-2019	50.7%
Part du budget alloué à l'éducation	1.5%
Taux d'alphabétisation 2008-2018	77%
Nombre d'années de scolarisation escomptées	9.7
Population de 25ans et plus ayant fréquenté sans nécessairement achever l'école secondaire en 2019	50.7%
Taux d'abandon à l'école primaire par cohorte entre 2008 et 2018	54.7%

Source : Rapport mondial du Programme des Nations Unies pour le développement. Pnud United Nations Development Program accessible en ligne via [Human Development Reportshttp://hdr.undp.org/en/countries/profiles/COD](http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/COD).

Il ressort du tableau 1 que les femmes ont difficilement accès aux plus hautes instances de prise de décisions telles que le parlement (12%). Comment pourront-elles y arriver si elles sont pauvres au point de ne pas avoir de compte bancaire ne fût-ce que pour épargner de leurs économies informelles. Si 24.2% d'entre elles parviennent à placer l'argent dans diverse formes des comptes, il est utile de questionner les sources et la proportion de cet argent placé ou épargné. Woolf notait dans *une chambre à soi* que la femme a besoin non seulement d'un espace mais aussi de l'argent pour son épanouissement (1920).

Le mariage précoce (37%) contre lequel Tshibilondi suggère de créer des espaces de formation pour les femmes, constitue aux côtés des violences sexuelles (50.7%) un des freins à l'émancipation. La même auteure suggère la mise en place de mesures de discrimination positive en RDC pour offrir l'accès et la rétention des filles à l'école (Tshibilondi, 2006). Pour ce faire, le budget alloué à l'éducation (1.5%) devrait être plus conséquent. Le gouvernement n'a donc pas encore investi dans l'éducation car ce tableau montre que 23% de la population serait analphabètes, 54.7% d'enfants abandonnent leurs études durant l'enseignement primaire.

3.3 Etat des lieux concernant les inégalités de genre en RDC

C'est dans l'imaginaire, la pensée et les représentations que naissent les rapports sociaux sexués comme nous l'avons noté dans les lignes précédentes en relayant les travaux de Mosconi (2014).

Contrairement au tableau ci-dessus commenté, il est question dans le tableau 2 de la présentation de quelques chiffres permettant de comparer deux strates socialement construites, à savoir les garçons et les filles.

Tableau 2.
Inégalités relatives au genre et à l'éducation en 2019

Indicateurs	Filles	Garçons
L'Indice du Développement Humain	0.439	0.520
Années de scolarisation escomptées	8.6	10.8
Moyenne d'années de scolarisation escomptées chez les 25 ans et plus	5.3	8.4
Pourcentage de la population de 25ans et plus ayant fréquenté sans nécessairement achever l'école secondaire	36.7%	65.8%

Source : Rapport mondial du Programme des Nations Unies pour le développement. Pnud United Nations Development Program accessible en ligne via [Human Development Reportshttp://hdr.undp.org/en/countries/profiles/COD](http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/COD)

Les inégalités de genre se manifestent à travers l'indice du développement humain (IDH) faible pour les filles comparées aux garçons (.439 contre .520). L'IDH se calcule en combinant le niveau de vie, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation des personnes de 15 ans et plus. Il se situe entre 0 et 1. Les années de scolarité escomptées (8.6 pour les filles et 10.8 pour les garçons), les moyennes d'années de scolarisation (5.3 contre 8.3) ainsi que le pourcentage des garçons et filles ayant fréquenté sans nécessairement achever l'école secondaire (36.7% des filles contre 65.8% des garçons) sont autant de dimensions qui marquent les inégalités. Le tableau 2 nous présente deux colonnes qui exhibe la dichotomie faible vs fort, dominée vs dominant. En effet, les valeurs statistiques démontrent que les filles passent moins de temps à l'école, ont moins de chance d'atteindre l'enseignement secondaire comparées aux garçons.

Les deux tableaux ci-dessus commentés pourraient offrir une vue sombre du pays en général et de l'éducation des filles en particulier. Il semble utile d'explorer l'éducation à travers le passé et le présent pour mieux déceler les lueurs d'espoir, le « yearning » selon les termes de De la Bellacasa (2013).

3.4 Historique de l'éducation en RDC

3.4.1. Période coloniale

L'école est née en RDC vers la fin des années 1800 durant la colonisation (Mukala, 2012). Ce sont les missionnaires des églises chrétiennes qui en avaient la charge. Les écoles à l'époque coloniale étaient marquées d'une double ségrégation : raciale et sexuelle (écoles pour blancs, écoles pour blanches, écoles pour mulâtres, écoles pour mulâtresses, écoles pour garçons noirs et écoles pour filles noires) (Vinck & Briffaerts, 2004). C'est en 1946 que des écoles

officielles laïques mixtes pour les blancs sont instituées sous le règne du libéral Godding, ministre des colonies (Lefèvre, 2016). Auguste Buisseret est son successeur dès 1954. Lors de sa tournée comme sénateur en 1947, il fait le constat des limites caractéristiques de l'enseignement organisé au sein de la colonie (écoles discriminatoires sur le plan racial, monopole des missionnaires catholiques, faible instruction des filles). Devenu lui-même ministre des colonies en 1954, Auguste Buisseret signera deux circulaires le 8 et le 18 décembre 1954 concernant le développement des écoles publiques mixtes pour filles et garçons. Il créa donc l'enseignement officiel primaire et secondaire. Cette laïcisation de l'enseignement au Congo impliquait la diminution des subventions de l'Etat aux écoles catholiques, l'éligibilité d'autres confessions religieuses aux subventions étatiques et la promotion des écoles publiques mixtes. Mixte non seulement du point de vue du sexe (filles-garçons) mais aussi de la race (noirs-blancs) (MutambaMakombo, 2019). Contrairement aux écoles mixtes aux Etats-Unis et en Europe, liées aux motifs d'ordre économique et des contraintes budgétaires (Donnelly, 2012; Riordan, 2007), celles de la RDC sont nées d'un souci d'éducation inclusive et en vue de réduire les inégalités garçons et filles dans le secteur de l'éducation.

3.4.2. Période post coloniale

En 1964, la constitution établit que le système éducatif du pays est constitué des écoles missionnaires (catholiques et protestantes) et des écoles laïques. Durant le règne dictatorial du président Désiré Mobutu, il y a eu nationalisation des écoles. L'objectif majeur était celui de mieux contrôler les savoirs dispensés et d'y intégrer l'idéologie du parti unique faisant de chaque personne formée, un membre du parti Etat, le Mouvement Populaire de la Révolution (MPR). C'est dans cette perspective que les écoles fonctionneront durant le règne de Mobutu malgré la rétrocession qui a eu lieu trois années plus tard. Il y a eu en effet, le 27 février 1977, signature d'une convention entre l'Etat, pouvoir organisateur des écoles et les confessions religieuses, gestionnaire des écoles, stipulant que ces dernières doivent se soumettre aux directives du gouvernement en matière d'enseignement. Depuis lors, l'enseignement primaire et secondaire est divisé en deux catégories : les écoles publiques et les écoles privées agréées. La première catégorie inclut d'une part, les écoles officielles gérées par le gouvernement et les écoles conventionnées catholiques, protestantes, Kimbanguistes (adeptes de Simon Kimbangu, un congolais ayant lutté contre les colons pour la libération des congolais dans les années 1900), islamiques et de l'Armée du salut (Mokonzi, 2004 ; MESP, 2005). Les écoles

privées agréées sont créées par des personnes physiques ou morales. Elles sont totalement prises en charge par les parents de leurs élèves et ne sont pas subsidiées par l'Etat. Elles se soumettent néanmoins à ce dernier du point de vue du programme et de l'agrément (Mukala, 2012).

3.5 Ossature actuelle de l'Education-enseignement en RDC

Le système éducatif congolais est géré par quatre ministères. Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Initiation à la Nouvelle Citoyenneté (MEPSINC), le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (MINESU) et le Ministère des Affaires Sociales (MAS). Ce dernier s'occupe particulièrement de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation, alors que les trois premiers ont en charge l'éducation formelle.

3.5.1. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Initiation à la Nouvelle Citoyenneté (MEPSINC)

L'initiation à la citoyenneté représente l'objectif majeur de l'enseignement au niveau primaire et secondaire. Le MEPSINC s'occupe donc de trois niveaux d'études :

- L'enseignement maternel ou préscolaire : organisé sur une durée de 3 ans, il accueille les enfants de 3 à 5 ans. Il est assuré en grande partie par les organisations privées étant donné son caractère non obligatoire.
- L'enseignement primaire : accueille les enfants à partir de 6 ans pour une durée de 6 ans également. Il est obligatoire et gratuit bien que cette gratuité n'a été mise en pratique que depuis deux ans.
- L'enseignement secondaire : il est composé de deux cycles. Le premier dure deux années alors que le second se déroule en 4 années d'enseignement général. Il n'est pas obligatoire.

3.5.2. Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP)

Le METP prend en charge la filière technique et professionnelle de l'enseignement secondaire. Y sont accueillis les élèves ayant achevé le premier cycle du secondaire afin d'y poursuivre soit 2 ou 3 années du cycle professionnel (cycle court) soit 4 années du cycle technique aboutissant à un diplôme d'Etat (cycle long). L'objectif clé est celui d'apprentissage d'un métier, d'une profession. En général, les filles sont inscrites dans les options considérées comme féminines (puériculture, éducation maternelle,) et les garçons dans celles reconnues comme requérant une force physique (mécanique, électricité,

maçonnerie..). Les écoles mixtes sont celles qui orientent par exemple vers la couture, l'hôtellerie, Cependant, il est utile de noter que depuis une décennie, quelques filles choisissent de s'inscrire exceptionnellement dans les filières telles que la mécanique et l'électricité d'après notre constat.

3.5.3. Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (MINESU)

Le MINESU organise l'enseignement pour les personnes ayant obtenu le diplôme d'Etat sanctionnant la fin du secondaire et du cycle long en technique. Il est composé des universités et des instituts supérieurs techniques et des instituts supérieurs pédagogiques. La durée des études se déploie entre 3 et 7 ans dans les universités, en dehors des années doctorales, alors qu'elle se déroule entre 3 et 5 ans dans les instituts supérieurs.

3.5.4. Ministère des Affaires Sociales (MAS)

Le MAS s'occupe spécialement de l'éducation non formelle. Il s'agit de l'alphabétisation, des centres de rattrapage scolaire pour une réinsertion scolaire ou professionnelle. En général, la durée de formation varie entre six mois et trois ans selon les secteurs. Le MAS gère également l'éducation continue, l'éducation des adultes ou l'éducation tout au long de la vie. Cette dernière est généralement réalisée à travers des conférences-débats, des bibliothèques, des formations culturelles, etc. En outre, il existe différentes associations, dont certaines sont subventionnées par le MAS, pour assurer les formations et accompagner les personnes dans ce domaine précis (Mokonzi, 2004).

Dans ce secteur d'éducation non formelle, l'on note que les proportions d'analphabètes femmes sont plus élevées que celles des hommes. Ces écarts sont en outre plus criants dans les milieux ruraux que dans les villes (Mokonzi, 2004). Le taux de scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans en milieux ruraux est plus faible (43%) que celui des enfants des milieux urbains (72%) (Unicef, 2002).

3.6 Instruments juridiques internationaux en matière d'éducation et de genre

La RDC a signé plusieurs instruments juridiques internationaux. Il s'agit notamment du Protocole d'accord de la Communauté de Développement d'Afrique Australe, en anglais, la SADC (SouthernAfricanDevelopment Community) sur le genre et le développement, signé

par tous les pays membres de la SADC. En outre, La RDC a eu à souscrire en septembre 2015 aux Objectifs du Développement Durable (ODD) comme tous les membres des Nations Unies. L'ODD5 s'intitule : « Parvenir à l'égalité des sexes en autonomisant les femmes et les filles ». Alors que l'ODD4 concerne « l'accès à une éducation de qualité ». Dans la même ligne, la RDC a également ratifié la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant en décembre 2020. La RDC est le 50^{ème} pays à le faire. Dans cette dernière, il est stipulé dans l'article 11.3 : « les États s'engagent à fournir un enseignement de base gratuit et obligatoire ». Ces instruments internationaux ont permis de faire progresser la réflexion au niveau national et d'élaborer des outils juridiques proprement congolais en vue de la réduction des discriminations à l'endroit des filles dans le secteur éducatif.

3.7 Instruments nationaux en matière d'éducation et de genre

Dans la constitution promulguée en 2006, le principe d'égalité entre les hommes et les femmes est soutenu. L'article 14 spécifie : « les pouvoirs publics veillent à éliminer toute forme de discrimination à l'égard des femmes et assurent la protection et la promotion de leurs droits. »

Le pays s'est doté également des instruments au niveau national en vue de réduire les inégalités et de promouvoir l'émancipation de la femme. Il s'agit par exemple de la Politique Nationale Genre (PNG) comportant un plan d'action en 2009. Au cours de la même année, La Stratégie Nationale de Lutte contre les Violences Basées sur le Genre (SNLVBG) a été adoptée. Dans cette dernière, il y a, en effet, une dimension de renforcement du pouvoir des femmes au-delà donc des violences, bien que ce plan traite davantage des violences sexuelles dans les zones de conflits. Dans le PNG, il y a d'abord une autopsie des disparités dans différents secteurs de la vie dans la société (éducation, santé, emplois, gouvernance) avant la fixation de l'objectif du plan qui est celui de construire une société sans discrimination avec toutes les couches de la population où filles et garçons, hommes et femmes ont les mêmes chances, exercent les mêmes droits, contribuent au développement du pays et jouissent des bénéfices de sa croissance (Cide, 2015).

Cet objectif implique sur le plan de l'éducation, la prise en compte des besoins différenciés des filles et des garçons en matière de formation et d'alphabétisation. En outre, de réduire le taux de déperdition scolaire des garçons et des filles. C'est ainsi que le ministère de l'éducation travaille en collaboration avec celui du genre, de la Famille et de l'Enfant

(MGFE). Ce dernier a été créé dans les années 1980 pour remplacer le ministère de la condition féminine qui avait pour mission principale la promotion des femmes (Cide, 2015).

La RDC a en outre élaboré la nouvelle Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation. Le contexte éducatif global y est décrit aux côtés des écarts entre filles et garçons ainsi que des difficultés rencontrées par ces dernières. La scolarisation des filles y est épinglée spécialement à travers l'amélioration de la sécurité et du confort. Il y est également question d'augmenter le nombre des enseignantes et d'offrir des bourses aux filles provenant des familles défavorisées. En vue de faire connaître les droits ainsi que les sanctions prévues en cas de violences à l'endroit des filles et des femmes, il est prévu des séances de sensibilisation (Cide, 2015).

3.8 Les facteurs à la base de la discrimination des filles à l'école

A l'époque coloniale, il y a eu beaucoup de résistances des familles à la scolarisation des filles étant donné que celle-ci s'opposait aux intérêts économiques de la société. Evidemment ce sont les filles qui accomplissaient les travaux domestiques pour la survie de toute la famille (Lembagusala, 2018). Leur éducation au niveau de l'école avait pour but principal de les doter des connaissances utiles à l'existence, de leur faire acquérir des valeurs morales et les outiller pour une vie sous le toit conjugal (Lembagusala & Depaepe, 2018). Depuis toujours en RDC, il y a donc eu des écarts entre les garçons et les filles concernant le niveau d'instruction tel que mentionné plus haut.

Parmi les causes à la base des inégalités garçons filles à l'école, on pourrait mentionner la pauvreté ou le manque des moyens financiers aux côtés des mentalités rétrogrades. Les difficultés économiques poussent souvent les parents à privilégier les garçons dans le paiement des frais scolaires. Une conception rétrograde et traditionnelle du rôle de la femme dans la société constitue un mécanisme qui exclut les filles de l'école. En effet, les travaux domestiques sont plus portés par les filles et la mère au niveau familial. Ainsi, les filles n'ont pas de temps pour les révisions et les devoirs à domicile. Ce qui occasionne les échecs scolaires et la baisse de motivation. Les grossesses et les mariages précoces, l'insécurité, les violences, le harcèlement dans les milieux scolaires ont des effets négatifs sur la rétention, la poursuite des études des filles (Ministères, 2006 ; Mukala, 2012). Ces facteurs ont un impact très négatif surtout dans les régions du pays où règne l'insécurité (Nfundiko & Langer, 2017).

Les écarts dans la représentation des filles dans le système éducatif congolais augmentent au fur et à mesure que l'on monte dans la pyramide. Ils sont davantage accentués au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur tel que relevé dans le tableau 1 au début de ce chapitre. C'est pour cela que des instances telles que l'EFM viennent aider les femmes à prendre conscience de leur condition particulière afin de lutter pour qu'elles jouent pleinement leurs rôles dans une société patriarcale.

3.9 Description de l'Ecole de la Femme Moderne (EFM)

3.9.1. Racines historiques et création de l'EFM

« Au début du XXe siècle, les ancêtres des assistantes sociales qui exerçaient une activité d'aide aux familles populaires, de façon bénévole, étaient des femmes issues de la bourgeoisie, souvent célibataires et catholiques. Pensées comme des religieuses laïques, elles ont fortement marqué la profession de ce registre vocationnel, même si celle-ci est l'objet d'une formation spécifique depuis les années 1930 » (*Serre, 2010 :3*). Ces mots de Delphine Serre nous situent aux origines lointaines de l'EFM. En effet, ces « religieuses laïques » majoritairement belges, arrivées au Congo à l'époque coloniale, s'étaient regroupées au sein d'une association dénommée Volontaires du Service Médical, Éducatif et Social (VSMES). L'association VSMES a été créée officiellement dans les années 1947. Elle avait trois domaines essentiels d'activités, à savoir : le social (création des foyers pour alphabétisation des femmes, apprentissage du tricot et de la couture), le médical (développement des dispensaires et maternités) ainsi que l'éducation (création des garderies d'enfants en bas âge). Dans ces trois secteurs de prédilection, une attention toute particulière est accordée à la femme et la fille dans les milieux ruraux et urbains (statuts VSMES). Au fil des temps, compte tenu des nouveaux enjeux, l'association va officiellement modifier ses statuts en RDC et sa dénomination pour devenir Grandissons Ensemble (GE) depuis le 15 juillet 2005. Elle a ses antennes dans 3 provinces, à savoir : Kinshasa, Lubumbashi et Mbandaka. GE en tant qu'organisation sans but lucratif (ASBL) est membre de la société civile de la RDC.

En 2010, la présidente de GE, Marie Thérèse Mulanga créa l'Ecole de Formation des Femmes Leaders (EFFL) afin de former intégralement les jeunes filles, les étudiantes et les professionnelles en cultivant leur sens du leadership. Ainsi, l'EFFL organisait cinq conférences chaque année académique (entre octobre et juin) sur différents thèmes allant des enjeux politiques de l'heure aux pratiques culinaires et domestiques. Ces conférences vont se dérouler sans interruption de 2011 à 2017. Les conférences de l'année 2016-2017 sont

reprises sur l'invitation adressée aux apprenantes en annexe du présent travail (annexe 1). Une année après la mort de la présidente, en 2017, c'est un prêtre catholique, Monseigneur Maurice Plevoets, de nationalité belge, professeur émérite à l'Université de Kinshasa, grand ami des fondatrices de VSMES et de GE, fondateur d'une œuvre caritative (Œuvre Gabriella) gérée sur le plan statutaire par GE, qui prend le relais et crée officiellement l'Ecole de la Femme Moderne en 2018. Sous cette nouvelle appellation, l'EFM trouve ses fondements dans les faiblesses de l'enseignement scolaire et universitaire. En effet, « dans les établissements d'enseignement supérieur et universitaire, on ne s'occupe guère de la formation intégrale. Les enseignants se focalisent uniquement à meubler le cerveau. Il semble par conséquent nécessaire que la formation académique soit complétée par une formation para académique » (Rapport annuel Œuvre Gabriella, 2019 :3). Monseigneur Plevoets, docteur en philosophie et lettres, est celui qui va refonder l'école sous l'appellation actuelle. En 2018, lors de son voyage à Genk, il en discute avec Marie Thérèse Knapen, directrice générale honoraire de l'Institut Supérieur Pédagogique (ISP de Kinshasa) retournée en Belgique depuis une décennie pour des soins afin que le salaire de cette dernière comme professeure émérite au Congo permette de couvrir les dépenses liées au fonctionnement de l'EFM. Il faudrait signaler que la dame vit de sa pension en Belgique et de son héritage. C'est grâce à ce financement que l'EFM continue à fonctionner jusqu'à nos jours après la mort de Monseigneur Plevoets en janvier 2020, avec l'appui du Conseil d'administration et l'apport de la directrice que le fondateur avait choisi quelques années auparavant. L'EFM ne reçoit donc aucune subvention ni de l'Etat congolais ni des organismes internationaux. D'un point de vue critique, on pourrait s'interroger sur le devenir de l'EFM lorsque Madame Knapen pourrait disparaître. Une mobilisation financière semble donc essentielle pour assurer l'avenir de l'EFM.

3.9.2. Localisation, siège de l'EFM

L'EFM fonctionne dans la salle de lecture et la bibliothèque de l'Œuvre Gabriella (OGA). Cette dernière est une maison qui accueille et accompagne d'une part, les filles étudiantes qui sont tombées enceintes et qui ont été délaissées par leurs familles. Elles y sont logées, et nourries.

Elles sont appuyées également pour poursuivre leurs études dans différentes institutions d'enseignement supérieur et universitaires de Kinshasa.



Figure 1 Remise des certificats à la fin d'une année de formation devant la salle de lecture

D'autre part, l'OGA offre un hébergement aux étudiantes qui n'ont pas eu de places dans les structures du campus universitaire au sein d'une deuxième maison appelée Foyer OGA. La maison OGA est située à 1km du site de l'université de Kinshasa (25 bis, Camp des travailleurs), en face du Groupe Scolaire du Mont Amba, école pour les enfants du personnel de la même université. Le foyer OGA par contre se trouve à 2km du même site (26 bis, avenue Kitoyi). Les conférences se déroulent les deux premiers dimanches du mois dans la grande salle de lecture de la maison OGA tel qu'illustre la figure 1.

3.9.3. Objectifs de l'EFM

L'EFM poursuit comme objectifs Le but de l'EFM est de contribuer à la formation générale, intellectuelle, spirituelle, psychologique, sociale, morale des étudiantes et des filles. L'EFM a comme tâche spécifique de donner une solide formation aux filles dans le domaine des connaissances, dans le savoir-faire et le savoir être.

Cet objectif nous paraît assez général et moins concret. Il serait intéressant d'y intégrer une ouverture vers des résultats palpables. Sous les lunettes du genre l'on pourrait se demander quelle est la vision de la femme qui sous-tend cet objectif ? En d'autres termes quelle modèle de femme veut-on produire ? Celle dont la société a construit d'avance ou celle qui va être leader de sa propre destinée selon l'ancienne appellation de l'Ecole de Formation des Femmes leaders (EFFL) ? La connaissance et l'atteinte de l'objectif tel que mentionné sur le dépliant seront vérifiées dans le prochain chapitre portant sur les données de l'enquête auprès des apprenantes et des responsables.

3.10 Organisation et fonctionnement de l'EFM

L'EFM est gérée au sommet par le conseil d'administration (CA) de l'Œuvre Gabriella qui est composée de 10 membres dont deux tiers sont des femmes (Règlement OGA). La liste des membres du CA se trouve en annexe du présent travail (annexe 2). Trois membres du CA constituent le comité de gestion (présidente, vice-présidente et gestionnaire). La directrice de l'EFM qui n'est pas membre du CA. Elle travaille avec une assistante qui est en même temps gestionnaire adjointe de l'OGA. La directrice s'occupe de la gestion des finances, de la programmation des conférences et du choix des thèmes et des personnes qui les présentent tout en tenant compte des souhaits et des propositions des apprenantes. Elle produit un rapport annuel et discute des éventuelles préoccupations avec les membres du comité de gestion et est invitée parfois aux réunions du CA au début et/ou à la fin de l'année de formation pour présenter son bilan ou son plan annuel. L'assistante, gestionnaire adjointe s'occupe des aspects matériels de l'organisation des différentes conférences.

3.11 Programme de formation à l'EFM

Le programme de l'EFM est un programme annuel qui s'étend du mois d'octobre au mois de juillet, au rythme du calendrier académique. Cet étalement permet aux étudiantes qui sont majoritaires de pouvoir participer. C'est ainsi d'ailleurs que les cours n'ont lieu que le premier et le deuxième dimanche de chaque mois de 11h à 13h00. Bien évidemment, les perturbations du calendrier académique dues aux grèves dans les universités et à la pandémie ont conduit à certaines modifications. C'est ainsi que depuis 2020 les années ont débuté en janvier au lieu du mois d'octobre.

Le programme-souche de l'EFM tel que conçu par le fondateur couvre les domaines suivants : femmes, questions de santé, droit et politique, culture-environnements-art culinaire et ménage, relations interpersonnelles et vie social, éducation et hygiène. Le fait que c'est un homme, un prêtre, un Belge qui a créé l'EFM pourrait être crucial et donner une orientation qui serait "traditionnelle, conventionnelle" étant donné les réticences de l'église catholique par rapport au genre. Néanmoins, le rôle majeur est censé être joué par la directrice qui a la charge de choisir les thèmes et les personnes pour différentes conférences. Pour ce faire, la directrice se réfère au programme souche et dans chaque domaine, elle retient un ou deux thèmes en fonction des besoins et désirs exprimés par les apprenantes. Elle en informe le comité de gestion afin d'une adoption finale après des révisions éventuelles. Elle soumet également des propositions des personnes qu'elle considère à même d'animer les conférences.

Ces dernières sont en général des scientifiques, catholiques, des conférenciers.ères de renom, des enseignants de l'université, ...En outre, les membres du comité de gestion ou du conseil d'administration peuvent également suggérer des noms des personnes reconnues et expérimentées dans les thématiques abordées. Le programme de l'année 2019 par exemple (l'annexe 3), aborde les thèmes ci-après : Comment étudier à l'Université ; Pâtisserie : recette des gaufres ; Journée Internationale de droit de la Femme ; Comment écrire sans faute (3 séances): astuces sur les homonymes grammaticaux ; Savoir vivre en société, Comment se mettre à table dans le restaurant, Entretien d'une maison ; Comment s'habiller, le sens esthétique, mode et beauté. Fabrication et utilisation des Produits de nettoyage, infections sexuellement transmissibles, La grossesse, l'accouchement et les soins du bébé, Fiançailles, comment réussir cette étape ; Aspect juridique de la succession dans le mariage (2 séances), Gestion des relations dans une vie conjugale, psychologie de la femme. Plus de la moitié de ces thèmes semblent conforter les femmes dans leur rôles stéréotypés plutôt que favoriser leur émancipation. En effet, les responsables autant que les apprenantes semblent conditionnées par les constructions sociales telles que : la cuisine c'est pour les femmes, les femmes doivent se faire belles, les soins du bébé c'est pour les femmes, le ménage, etc. Ainsi les sujets abordés émanent et révèlent les aspirations des femmes. Elles veulent se former dans les domaines où la société tout entière leur donne rendez-vous. L'EFM semble en ce sens préparer les filles à leur rôle d'épouse et de mère (Sankara, 2008). L'assurance qui accompagne l'expression des responsables au sujet des thèmes et de leur importance semble révéler une vision de la femme incarnée par toute la société et qui mérite un questionnement. Il semble donc nécessaire de revisiter les thèmes pour que l'EFM soit réellement au service de la « femme qui se veut moderne », libérée des stéréotypes dans le monde du 21^{ème} siècle. Il semble utile de noter que neuf sur les 11 personnes ayant animé les conférences en 2019 sont des femmes. En outre, les domaines de leur expertise et formation correspond davantage aux thèmes leur confiés. C'est une infirmière qui aborde la question relative à la grossesse et accouchement, une gynécologue anime la conférence sur les cancers gynécologiques, une ancienne hôtesse et habilleuse de la première dame qui traite de la question d'habillement, une théologienne aborde le thème de défis de la vie chrétienne. Ceci serait une force sur laquelle l'EFM pourrait se développer et bâtir l'émancipation de la femme, pour devenir véritablement ce lieu d'entraînement au combat, où l'entre-soi permet de progresser vers la libération (Delphy, 2016; Vandenavenne, 2019). Il est presque sûr que l'absence de la laïcité dans cette institution créée par des catholiques, pourrait conditionner certains choix des

thèmes et des animateurs.rices. La conformité à la doctrine et morale sociale de l'église pourrait constituer une forme de limite étant donné les positions de l'église catholique face à la problématique du genre (Bereni & Tranchman 2016).

4 Enquête auprès des responsables et des apprenantes de l'EFM

4.1 Objectif de la recherche

L'objectif principal poursuivi dans le présent travail est double. Il s'agit d'une part dans la suite de création de ces lieux proprement féminins, d'analyser une structure de formation pour femmes, et d'autre part, étant donné que les lieux de socialisation peuvent étouffer ou promouvoir l'émancipation, d'effectuer une analyse de l'EFM afin d'y déceler éventuellement les potentiels freins et accélérateurs du genre.

4.2 Intérêt du sujet

Les données recueillies permettront de décrire l'EFM et de questionner la prise en compte de la dimension genre. Les résultats du travail permettront de formuler des propositions concrètes qui pourront éventuellement influencer l'implémentation du programme de formation ainsi que l'organisation et le fonctionnement de l'EFM.

4.3 Procédure de collecte des données

4.3.1. Entretiens cognitifs

Les entretiens cognitifs ont permis d'analyser les questions afin d'établir la correspondance entre les interprétations des personnes évaluées et celles des concepteurs.trices (Desimone & Le Floch, 2004; McCoach et al., 2013). Dans le présent travail, ces entretiens cognitifs ont donc pour but principal d'évaluer à quel point les personnes questionnées comprennent les différentes questions (Beatty & Willis, 2007; Desimone & Le Floch, 2004). Ils ont connu la participation de 2 étudiantes de première année de la Faculté de Droit. Il s'agissait de répondre à la question suivante : 'Pourriez-vous reformuler cette question ?'. Chacune intervenait librement pour dire en d'autres mots chacune des questions. Leurs réponses, leurs hésitations et doutes ont été notés et ont permis d'adapter les questions adressées aux apprenantes de l'EFM (Willis & Artino Jr, 2013).

4.3.2. Entretiens semi structurés

Les entretiens semi structurés nous ont paru intéressants et adaptés pour récolter les données auprès des responsables et des participantes. Pour ce faire, le questionnaire construit pour les responsables a été utilisé tel quel après discussion dans l'équipe de recherche alors que le second pour les apprenantes a été validé à la suite des entretiens cognitifs.

4.3.3. Analyse documentaire

L'analyse documentaire nous a été d'une grande utilité dans la récolte des informations relatives à l'organisation et fonctionnement de l'EFM, à son histoire ainsi qu'au programme de différentes années.

4.4 Instrument de collecte des données

Nous avons construit deux questionnaires. Le premier (annexe 4) est composé de 14 questions adressées aux responsables de l'EFM. Le second (annexe 5) renferme 8 questions destinées aux apprenantes. Lesdites questions évaluaient les différents aspects de l'EFM. Naturellement, des questions accidentelles ont été posées pour des besoins d'informations supplémentaires (Bryman, 2012). En vue de réaliser lesdits entretiens, nous avons eu à joindre les apprenantes et les responsables par téléphone et nous avons également sollicité leur accord pour l'enregistrement des échanges.

4.5 Présentation du public cible

Alors que les deux responsables ont fait partie d'office des questionnées, la liste des apprenantes qui ont participé à la conférence du 13 juin 2021 a constitué le groupe de référence pour la simple raison qu'il s'agissait du groupe le plus important en nombre et en diversité étant donné les absences dues aux limitations imposées par les mesures relatives à la pandémie covid-19. Elles ont été contactées par téléphone. Le tableau ci-dessous décrit les résultats à l'issue des appels téléphoniques.

Tableau 3

Appels téléphoniques des apprenantes de l'EFM

	Appels sans réponse	Phones éteints	Personnes sans numéro	Appels aboutis
N	2	5	3	11
Total			21	

Sur un total de 21 personnes inscrites sur la liste des présences du 13 juin, seulement 11 appels ont pu aboutir alors que 3 personnes n'avaient pas de téléphone, 5 téléphones sont restés éteints et deux appels n'ont pas été décrochés. Les données du présent travail sont récoltées également auprès des responsables de l'EFM (2). Il s'agit de la directrice et de son assistante. Leurs différentes attributions ont été présentées dans le chapitre précédent.

Les apprenantes ont également donné leurs points de vue. Les tableaux ci-dessous offrent une vue d'ensemble concernant les caractéristiques de 11 apprenantes qui ont répondu aux questions et celles des responsables.

Tableau 4

Présentation des caractéristiques des apprenantes questionnées

CODE	Année d'étude/ Formation	Age	Option	Institution d'enseignement Kinshasa
INES	Bac+5	25ans	Anglais	Institut Supérieur Pédagogique
LAUR	5 ^{ème} secondaire	16ans	Scientifique	Ecole secondaire Mokengeli
JULI	1 ^{ère} Graduat	21ans	Environnement	Université de Kinshasa
ANNE	2 ^{ème} Graduat	23ans	Pharmacie	Institut Supérieur des Techniques Médicales
MICH	2 ^{ème} License	24ans	Droit	Université de Kinshasa
VICTO	1 ^{ère} License	28ans	Communication	Université de Kinshasa
LYDI	Bac +3	27ans	Gestion des RH	Institut Supérieur du Commerce
JOSE	3 ^{ème} Graduat	23ans	Médecine	Université de Kinshasa
CLAU	1 ^{ère} License	22ans	Pédiatrie	Institut Supérieur des Techniques Médicales
CHAN	2 ^{ème} License	27ans	Biologie médicale	Institut Supérieur des Techniques Médicales
MIRN	2 ^{ème} Graduat	23ans	Informatique	Institut Supérieur du Commerce

Source : les entretiens

Sur le total de 11 apprenantes de l'EFM, une seule est élève de l'école secondaire contre 8 étudiantes dans le premier cycle universitaire (graduat) ou le deuxième cycle (license) et deux ayant déjà fini leurs études.

Tableau 5

Profil des responsables

Code	Age	Niveau	Formation	Poste EFM	Ancienneté EFM
TSHI	61ans	Bac+5	Education	Directrice	3ans
MELO	33ans	Bac+5	Gestion des institutions de santé	Assistante	3ans

Source : interview des responsables

4.6 Analyse des données

Toutes les interviews enregistrées ont été transcrites sur un fichier Word et transférées sur une page du logiciel de traitement des données qualitatives, Atlas ti 7, pour les analyses. En parcourant les réponses des sujets aux différentes questions, nous avons dégagé quelques catégories. Il y a eu donc recours à une approche inductive (Andreani&Conchon, 2005). Nous avons ensuite octroyé un code à chacune des catégories. Il y a eu un total de 7 catégories pour les apprenantes (annexe 6) et 8 pour les responsables (annexe 7). Ces différents codes ont été enregistrés dans le logiciel afin de permettre le regroupement des données s'y rapportant. Le code genre par exemple se rapporte aux questions 5, 6, 7, 8 et 9 chez les responsables alors qu'elle se rapporte aux questions 3a, 3b et 5 chez les apprenantes.

4.7 Résultats

Une approche qualitative des résultats est privilégiée dans le présent travail cependant les proportions des répondants seront parfois mentionnées à titre indicatif simplement.

4.7.1. Connaissance du but et de la mission de l'EFM

Le but de l'EFM semble être clairement connu et bien mentionné par les responsables. Le but de l'EFM est de contribuer à la formation générale, intellectuelle, spirituelle, psychologique, sociale, morale des étudiantes et des filles. L'EFM a comme tâche spécifique de donner une solide formation aux filles dans le domaine des connaissances, dans le savoir-faire et le savoir être (dépliant EFM, annexe 8). Bien que ce but soit exprimé clairement par la directrice, l'assistante l'exprime en des termes assez proches.

« Former les filles à se construire une personnalité, à apprendre comment se comporter dans la société et dans la vie. » - Melo

Les filles apprennent comment se comporter selon la vision pré établie par la société qui oriente les femmes. Lorsque l'une des responsables en expliquant mentionne un côté moralisateur du but, alors on pourrait s'interroger sur les liens entre ces lignes de conduite imposée par la société à la femme (De Beauvoir, 1949; Sankara, 2008) et le chemin de sa vraie libération des stéréotypes.

Le tableau suivant explore les buts relevés par les apprenantes.

Tableau 6
Mission, but de l'EFM

Buts de l'EFM	Proportion
Formation intégrale des femmes	1
Prodiguer les conseils pour la vie	3
Lieu de formation aux rôles féminins	3
Lieu d'entraînement à la lutte pour la libération	3
Inconnu	3

Sur un total de 11 apprenantes, 3 ne connaissent pas ou ne sont pas en mesure de formuler explicitement le but poursuivi par l'EFM. Les autres présentent la formation intégrale, les conseils et l'entraînement à la lutte comme mission de l'EFM.

La dimension de lutte apparaît explicitement dans les propos des apprenantes.

« Le but de l'école moderne est de nous apprendre, à une femme comment s'en sortir dans la société, comment se tenir, comment se battre dans la vie pour gagner de l'argent, on ne peut pas avoir peur quel que soit le boulot la femme aussi peut le faire. C'est ça la femme peut faire ce que l'homme fait. » -Ines

Il y a une conviction qui est celle de la lutte à mener aujourd'hui et dans le futur. Pour cela les filles considèrent l'EFM comme un lieu d'apprentissage du combat pour la vie, l'empowerment (Bard, 2001). C'est ainsi qu'elles y reçoivent les conseils qu'elles considèrent aussi comme une arme pour se battre.

« Pour nous qui avons fait une mauvaise expérience, L'EFM est là pour nous donner de l'aide des conseils pour ne pas recommencer ce que nous avons fait. » - Vict

Cette dimension de conseil tel que mentionné pourrait cacher une forme de passivité caractéristique des victimes qui ne sont pas encore convaincues d'avancer mais plutôt de recevoir. Les propos relevés ci-dessus proviennent d'une étudiante-mère c'est-à-dire qui est tombée enceinte et a accouché d'un bébé durant ses études. Elle exprime une certaine culpabilité (ne pas recommencer) d'une femme qui s'est mal comportée selon les normes sociales (Bereni et al., 2020). C'est dans la même ligne que l'on retrouve des assignations aux rôles traditionnels.

« C'est pour former les mamans, les filles qui sont là, à connaître le ménage c'est un peu ça. » -Lydi

« Oui, L'EFM m'a appris beaucoup, comment faire le ménage, comment s'occuper du foyer, comment s'occuper de l'enfant, comment se défendre, se surpasser dans le mariage. »-Anne

« On nous a parlé comment prendre soin du bébé. »- Ines

Lorsque l'on s'attèle aux bénéfices tirés de la fréquentation de l'EFM, on constate également la mention du ménage comme un travail naturellement féminin et lié au destin de la femme (De Beauvoir, 1949 ; Manon, 2019). L'EFM répond à des besoins de la société qui sont ceux d'avoir des femmes au service des hommes et des enfants, subissant un destin fixé d'avance (De Beauvoir, 1949). Nous avons noté dans le propos de la directrice, un élément important complétant le but de cette EFM à savoir : l'importance de forger la personnalité des femmes alors qu'il n'apparaît pas explicitement dans les documents.

« On cherche que la fille puisse acquérir une forte personnalité qui leur permet qui peut l'aider à devenir ou à remplir des rôles, à être considérée dans la société » -Tshik

D'aucuns pourrait se demander quelle est cette personnalité qui donne considération dans la société ? Quels sont ces rôles construits par la société selon ses normes ou bien celle rêvée par la femme ? En effet, lorsque les responsables s'expriment, il y a des éléments qui enrichissent le but mais que les apprenantes ignorent. Cependant, il sied de relever que les responsables semblent être prises dans le même carcan des normes socialement construites. Les rôles sont traditionnels puisque la vision sur la femme l'est aussi. L'EFM semble constituer un vecteur des stéréotypes (Bereni et al., 2020).

4.7.2. Bénéfices, changements et priorités

Les bénéfices que les apprenantes ont pu tirer de l'EFM sont mis en relation ici avec les priorités établies par les responsables. Parmi les qualités développées par les apprenantes, au-delà des rôles sociaux féminins évoqués dans les paragraphes précédents, il y a ce qui suit :

- L'esprit d'initiative : c'est l'un des dimensions que l'une des responsables a eu à mentionner au cours de son interview. Selon elle, elle sait palper aujourd'hui cette dimension chez les apprenantes.

« Elles ont vraiment développé l'esprit d'initiative à force de fréquenter l'EFM. » -Melo.

- Ouverture et victoire sur la timidité pour la prise de parole en public :

« Oui, quand j'étais, en G1, j'ai étudié et après quand j'ai échoué, je ne voulais plus étudier, j'étais renfermée en moi-même. L'école de l'EFM a quand même une, j'étudiais un peu, je voulais pas étudier, j'étais renfermé en moi-même ça m'a aidé à m'ouvrir. »- Juli.

« J'approfondi ma façon de faire des choses la façon parce que avant j'étais timide, je me retrouvais comme un enfant de l'humanité me lever et parler je me trouvais toujours inférieur. »-Chan.

Dans les derniers propos recueillis, la prise de parole est associée au fait de ne pas se sous-estimer ou se considérer inférieure. Ceci nous ramène à la capacitation, à la considération de soi, c'est comme une libération de la parole qui caractérise la personne qui sort de l'oppression (Delphy, 2016). La libération de la parole est un des acquis majeur pour ces apprenantes. Cependant, elles doivent aller plus loin, libérer la parole, sortir de l'oppression du système social. Pour ce faire, il faudrait déconstruire le système de domination dans toutes ses subtilités (Latour, 2008; Veillot, 2014). Ces différents aspects évoqués peuvent être cristallisés dans les bénéfices que les apprenantes tirent de l'EFM et la priorité de formation que la directrice considère comme le socle dans la construction de la forte personnalité. Cependant, il serait indiqué d'évaluer cela directement à travers une observation directe.

4.7.3. Genre et égalité des sexes

- Connaissance du terme genre ou gender

Tableau 7

Conceptualisation du genre chez les apprenantes

Définitions	Proportion
Démarcation des sexes	1
Masculin –féminin	2
Mot inconnu	8

Seule la directrice a une connaissance du terme genre dans une vision globale alors que l'assistante n'en a jamais entendu parler. Quelques apprenantes (2) par contre relient le terme au genre grammatical masculin féminin et une grande majorité reconnaît n'avoir jamais entendu parler de genre. Tout le monde par contre aussi bien les responsables que les apprenantes connaissent ce que veut dire égalité des sexes.

Il semble que ceci serait lié au fait que depuis quelques années, les thèmes nationaux de la journée Internationale des droits des femmes met plus l'accent en évoquant explicitement le terme égalité plutôt que genre. En même temps, la génération de moins de 30 ans n'est pas très familiarisée à ce concept moins encore à celui de l'émancipation. Ceci démontre également que la culture universitaire dans les institutions fréquentées par la majorité ne promeut pas le genre. Il s'agit là peut être d'une question de terminologie plutôt que d'ignorance car toutes veulent et affirment l'égalité entre l'homme et la femme. Cette égalité ne semble pas remettre en cause la division des rôles, moins encore les stéréotypes. Par conséquent, il en reste encore beaucoup à faire concernant l'analyse des causes à la base des inégalités en vue de les déconstruire (Bereni et al., 2020). D'après Sankara, l'amélioration de la condition féminine est liée au démantèlement du système patriarcal (Sankara, 2008). Il y a donc un réel travail à faire dans l'avenir pour amener les participantes à la réflexion sur les causes du système d'oppression dans lesquelles elles vivent.

4.7.4. Leadership

Le leadership peut être défini comme la capacité d'une personne à pouvoir entraîner les membres de son équipe sans contrainte, de manière volontaire, à une vision, une perspective permettant d'atteindre les buts communs de leur organisation (Boukar & Habiba, 2020).

Ce thème n'apparaît qu'en référence à une ou deux conférences.

« Leadership on avait parlé de ça dans une conférence au mois de mars.. »-Melo.

« Oui on en parle, on parle de leadership de la femme, il y a la conférence qu'on vient leur donner, les interlocuteurs là interviennent, le leadership, on en parle. » - TSHIK.

Ce thème ne paraît pas si essentiel comme tel. Il semble plutôt s'incorporer à toutes les conférences. C'est pour dire que la formation en soi peut être considérée comme contribuant à développer le leadership de façon générale. Une intégration de ceci dans l'objectif global reste souhaitée et surtout une formation sur le leadership serait indispensable pour réduire le plafond de verre (Latour, 2008).

4.7.5. Mixité ou non mixité

Alors que les deux responsables tiennent à la non mixité en s'appuyant sur l'idéal prôné par le fondateur. L'argument n'est pas suffisant étant donné que les hommes peuvent être porteurs de la libération des femmes. Certaines des apprenantes souhaitent une EFM plutôt mixte. Ces apprenantes soutiennent la thèse selon laquelle le genre ne signifie pas uniquement une

approche des problèmes des femmes car les identités associées aux femmes et aux hommes sont construites dans une dualité qui définit des relations d'opposition et de pouvoir qui en découlent (Bereni et al., 2020). Parmi les arguments en faveur de la mixité, l'on pourrait relever ce qui suit :

- La mixité permet aux hommes de changer et de se développer

« Moi, je trouve que il faut inviter aussi les garçons parce que la formation ne pas limité seulement limité pour les femmes, c'est pour former toute la société. Pour ce faire Il est important que l'homme soit formé pour certaines choses qu'il ne connaît pas, qui va informer pour que le développement soit pour l'homme et la femme. Ce n'est pas seulement la femme soit développée, il faut aussi inviter l'homme... Je pense au contraire ça pourra les porter à changer, ils doivent faire des choses à s'appliquer et à changer. »- Mich

« Il faut toutefois inviter les garçons c'est intéressant, appeler les garçons, ils vont participer, là on s'intéresse aux filles je ne sais pas. La présence des garçons peut aussi soutenir l'école. Parler, aider leur apport ça peut aider l'école, alors on peut se compléter. » -Lydi.

« Il faut aussi que les garçons participent, parce que d'autres sont immatures, on gagne plus en associant les garçons. » -Laur.

Les thèmes des conférences concernent le développement de toute la société qui est composée des hommes et des femmes d'après les apprenantes.

L'entre soi féminin expérimenté et vécu positivement fait partie des aspects qui définissent l'empowerment d'après Lapeyre (2019). Cela vient casser les mythes négatifs au sujet de stéréotypes courant en RDC : « les femmes ne peuvent jamais bâtir ensemble ». Ce stéréotype construit sur l'indiscrétion et les querelles caractérisant les femmes et les empêchant de se battre pour une cause commune, se trouve ici déconstruit. En effet, L'EFM pourrait être considérée dans une certaine mesure comme un espace où les femmes consolident ensemble et préparent un avenir meilleur. Ce qui est certain c'est qu'elles reçoivent la formation pour la vie. Ensuite, il serait indiqué de déconstruire les stéréotypes, de baliser le chemin pour l'arrivée du genre.

4.7.6. Forces, faiblesses et perspectives d'avenir de l'EFM

Les forces de l'EFM se trouvent dans les bénéfices tirés par les différentes apprenantes tel que relevés dans le paragraphe les paragraphes précédents. En outre, les compétences avérées des conférenciers·ères dans différents domaines constituent un point fort de l'EFM tel que mentionné ailleurs. Une des responsables a également abondé dans le même sens :

« Les gens qu'on invite parlent très bien de leurs thèmes. »-Melo.

Nonobstant ces forces, les apprenantes ont fait mention de l'insuffisance du temps imparti aux conférences :

« On doit améliorer par rapport au temps, on commence à 11h et on termine si c'est à 12h 30 c'est presque une heure et trente minutes, s'il n'y a pas des questions à poser on termine à 12h00, c'est pour cela que la conférence doit commencer à 10h et se terminer à 13h, ça va permettre à tout le monde de poser les questions. On a des questions à poser vue l'heure on s'arrête. » - Inès.

« Beaucoup de la discipline, la discipline c'est importante, bien sûr que la formation est gratuite cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de discipline, qu'on accepte tout, la discipline, la rigueur mais aussi faire plus de propagande, sensibiliser beaucoup des gens pour que l'école soit connue d'une grande partie de ville. ça c'est très important il y ait plus des gens qui en profitent. »-Mich.

Les propos rapportés ici rappellent que la discipline doit être de mise pour assurer les conférences comme dans une école formelle. La participation est libre et volontaire. Bien que ces propos n'ont pas été relayés par d'autres apprenantes, les responsables devraient en tenir compte dans leur évaluation de la formation. Par ailleurs, les apprenantes souhaitent qu'il y ait davantage de sensibilisations pour une meilleure participation. Une formation à la connaissance du français et de l'informatique est également requise.

« Quant à moi je peux parler, bien sûr qu'on nous forme là pour notre avenir, à part les conférences, qu'on nous donne les formations, l'informatique ou quoi ça peut nous aider, en informatiques,.... langue ça va nous aider. »-lydi.

C'est dans cette même perspective que l'une des responsables souhaite qu'il y ait des conférences qui aident les filles à améliorer leurs pratiques de la langue française. Tout en souhaitant que les conférenciers·ères recourent au français et au lingala comme langue.

« Utilité d'avoir des personnes qui enseignent le français aux filles à l'EFM. »-Melo

Par ailleurs, les soins corporels, le ménage et la cuisine sont les thèmes les plus désirés par les apprenants et des thèmes qui les confortent dans leurs rôles socialement construits. *« Je souhaite que les pratiques soient plus que la théorie, on approfondit plus la pratique. Par exemple : il y a des filles qui ne connaissent pas préparer, prendre soins de leur corps les choses pareilles, faire les ménages, la pâtisserie. »-Anne*

« Pour améliorer EFM c'est bon pour nous d'apprendre des recettes de cuisine. »-Chan

Les propositions des thèmes révèlent le désir de répondre à la société qui dicte les rôles aux femmes (Le Feuvre, 2003). Ces dernières par des processus conscients ou inconscients renforcent ces dispositions et s'y confortent (Mosconi, 2014).

4.8 Discussions des résultats

Le but de l'EFM est la formation intégrale. En vue de quoi ? Peut-on ajouter. C'est peut être l'une des raisons de l'ignorance du but par d'autres apprenantes. Les objectifs énoncés semblent beaucoup plus ambitieux (formation intégrale) que ce qui est réellement offert. Il nous semble également utile que le but soit complété par une vision tournée vers l'avenir.

L'EFM n'est pas laïque même si elle accueille les personnes de toutes les religions. Il est utile de rappeler ici que le fondateur de l'EFM est un prêtre Catholique soucieux du développement de la femme dans un milieu universitaire marqué par la domination patriarcale. C'est pour cela qu'à la page 3 du document sur l'organisation de l'EFM (annexe 9) on note les thèmes tels que vie en Eglise, sacrement, prière etc. Thèmes liés à l'Eglise catholique. A la 5^{ème} page du même document, on note les vertus de la femme moderne (patience, chasteté). Ceci est aux antipodes de ce que le président Burkinabais Sankara (2008) notait sur l'imposition de la chasteté, comme norme de conduite féminine. « ...accablées de charges, parce que, tôt levée la femme tourne en toupie devant sa garde-robe se demandant quoi porter, non pour se vêtir, non pour se couvrir contre les intempéries mais surtout, quoi porter, pour plaire aux hommes, car elle est tenue, elle est obligée de chercher à plaire aux hommes chaque jour ; vous les femmes à l'heure du repos, qui vivez la triste attitude de celle qui n'a pas droit à tous les repos, celle qui est obligée de se rationner, de s'imposer la continence et l'abstinence pour maintenir un corps conforme à la ligne que désirent les hommes... » (La libération de la femme : une exigence du futur 8 mars 1987 <http://thomassankara.net>).

Dans le même programme souche de l'EFM, on peut lire ce thème : 'philosophie du genre et ses pièges'. Thème basé sur les querelles que l'Eglise catholique a mené à la 'théorie du genre' (Bereni&tranchman 2016). L'EFM nous apparaît ainsi comme un lieu où l'on rencontre des besoins de déconstruction des thèmes portant un biais hérité de sa tradition catholique. Il y a également lieu d'interroger cette socialisation qui reflète l'image construite des qualités traditionnelles et 'féminines' telles que le ménage, la cuisine, la patience, la chasteté... (Mosconi, 2014).

Comme tout lieu de socialisation qui peut constituer un vecteur des stéréotypes, l'EFM peut donc alimenter un système anti genre en approfondissant beaucoup les thèmes de cuisine, ménage, soin du bébé,-Certaines apprenantes attendent et appellent de tous leurs vœux ces formations-là précisément car elles semblent probablement correspondre à leur rôle futur d'épouse et mère. Malgré ses limites, l'EFM peut donc servir néanmoins comme point de départ après un nettoyage de fond aussi bien au niveau du programme que des objectifs.

Les responsables et les apprenantes sont donc pris dans les constructions sociales qui fixent les normes des conduites féminines. C'est en ce sens que feu Président Thomas Sankara du Burkina Faso abordait l'inégalité des sexes dans son discours du 8 mars 1987: « [...] Au petit homme, l'on apprendra à vouloir et à obtenir, à dire et à être servi, à désirer et prendre, à décider sans appel. A la future femme, la société, comme un seul homme – et c'est bien le cas de le dire – assène, inculque des normes sans issue. Des corsets psychiques appelés vertus créent en elle un esprit d'aliénation personnelle, développent dans cette enfant la préoccupation de protection et la prédisposition aux alliances tutélaires et aux tractations matrimoniales. Quelle fraude mentale ! » (Sankara, 2008, p. 37). La directrice de l'EFM fixe les thèmes de l'année selon les demandes des apprenantes. Or, la société a déjà programmé et classé les thèmes qui attirent les femmes. C'est ainsi que leur choix est bien souvent tourné vers les attentes de la même société liées à leur statut de femmes. Pour que l'EFM réponde à la formation d'une femme moderne, pour qu'elle devienne ce lieu de genrisation, il serait indiqué que le choix des thèmes se fasse dans cette même optique d'une part. D'autre part, une formation destinée aux responsables et un débriefing des futur.es conférenciers.ères au sujet du genre semble également essentiel.

Au sujet du genre, il est utile que l'on organise des conférences sur ce thème qui pourrait corriger les limites des conceptions des participantes. Il y a lieu également de rectifier la

théorie de genre qui est plutôt une théorie qui n'existe pas (Bereni & Tranchman, 2016). Une attention particulière sera accordée à l'approche des problématiques liées aux rôles sociaux féminins tels que construits dans la société congolaise. Une question essentielle est celle d'analyser avec les responsables jusqu'où elles pensent intégrer le genre comme thématique. En recoupant les rapports de classe et de genre à travers un accès à toutes les femmes qui sont capables de lire, écrire et comprendre le français, en incluant la possibilité de recourir aux langues nationales pour les personnes moins à l'aise avec le français, l'EFM nous place au cœur même de l'intersectionnalité où les classes sociales des femmes sont revisitées par une forme d'égalité. En général, la pratique du français est liée au rang social et économique des personnes (Mukendi wampoyi, 1991). Ainsi les enfants des riches s'expriment plus facilement en français que ceux et celles des pauvres. Le recours aux deux langues à l'EFM permet aux plus pauvres de participer.

L'intervention des hommes dans cette formation permet leur propre sensibilisation car les responsables leur parlent du groupe et des objectifs et la plupart en sont émerveillés d'après le témoignage de la directrice. Ils contribuent ainsi de façon implicite à l'avancement d'une cause commune qui est celle de promouvoir une génération de femmes battantes, libérées et libératrices, assoiffées d'égalité homme femme, mais aussi capables d'accéder, d'ambitionner les postes de responsabilité au sein de la société. C'est dans cette perspective que les hommes interviennent (Gaussot, 2017).

Avec un peu de recul, on pourrait constater une reprise de confiance chez les femmes au fil des temps, un regard différent sur soi qui s'y jouent. Exprimé en des termes tels que : « avant je croyais que l'homme était supérieur.... mais ici, j'ai appris que nous sommes égaux.... » . Bien que l'aspect de l'évolution dans les mentalités n'a pas été explicitement étudié, ce point de vue individuel révèle que la fréquentation de l'EFM impacterait sur les conceptions des liens entre les hommes et les femmes. Une étude longitudinale sur l'intégration des apprentissages chez les apprenantes pourrait éclairer davantage.

Certains propos poussent à croire que L'EFM a le potentiel de renverser les normes hégémonique de genre en faisant évoluer les mentalités « je croyais que.... maintenant ...». Il y a donc comme une évolution de la conception traditionnelle de la femme vers un nouveau regard des inégalités. Mais la question cruciale est celle de déterminer le système d'oppression, ses causes afin de pouvoir s'en libérer.

5 Conclusion et suggestions

Le présent travail a analysé l'EFM comme structure de formation pour femme. Il a été supposé que l'entre soi féminin aiderait à développer l'FM comme un lieu d'entraînement au combat pour la libération des femmes. En outre, le programme aiderait à développer la dimension genre. Pour vérifier lesdites hypothèses, deux questionnaires ont été adressés aux responsables et aux apprenantes. Après dépouillement, les résultats ont montré que malgré les différents thèmes qui apparaissent dans le programme, les thèmes relatifs aux assignations traditionnelles sont souhaités par les apprenantes. Ainsi, L'EFM requiert elle-même d'être reconsidérée, transformée en vue de répondre d'abord à l'idéal de son nom et ensuite au projet de genrisation. Au terme de ce travail, les propositions suivantes peuvent être formulées :

Dans une société de faible représentation de la femme dans les instances de prise de décision, il nous semble essentiel que le thème de leadership soit davantage exploré. Ce terme faisait partie de l'appellation EFL (Ecole de Formation des Femmes Leaders) prémisses de l'EFM.

En outre, il serait indiqué de dégager l'EFM des assignations de genre liées à la religion étant donné qu'elle est supposée accueillir les personnes sans discrimination religieuse.

Par ailleurs, si l'EFM veut outiller les femmes à prendre en mains leur destinée en tant que femme, il est utile que la non-mixité soit de mise (Vandenavenne, 2019). Lorsqu'il s'agira d'aborder des thèmes assez neutres et moins sensibles (le droit, la succession, la prise des notes, étude...), il serait indiqué d'inviter également les garçons. Il serait important de procéder graduellement tout en analysant les effets.

Divert (2016) suggère que l'on puisse se focaliser sur les mécanismes à la base de la construction des différences des sexes. Il sera utile que des conférences qui renseignent sur le genre soient organisées d'une part et d'autre part que le thème tel que la philosophie du genre soit exploité par les spécialistes de la question afin de lever l'équivoque.

Il est nécessaire que l'EFM puisse élaborer un plan stratégique (Cide, 2015). Ce plan pourra répertorier les problèmes tels que celui du financement des activités, création d'une revue, construction d'une grande salle, sensibilisation des filles et des femmes ... Autant d'éléments faisant le projet d'avenir d'après la directrice. Le plan décrira également les stratégies de résolution desdits problèmes.

- Albenga, V. *S'émanciper par la lecture : Genre, classe et usages sociaux des livres*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, 176 p.
- Andreani, J. C., & Conchon, F. (2005, janvier). *Les méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, un état de l'art en marketing*. Congrès des Tendances du Marketing. Trouvé <http://www.escp-eap.net/conferences/marketing>
- MEPSP (2009). Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, projet d'appui au secteur de l'éducation, MEPSP, Kinshasa..
- Assemblée Nationale (2018). Rapport annuel 2018, archives.
- Bacqué, M. & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? [1]. *Idées économiques et sociales*, 173, 25-32. <https://doi.org/10.3917/idee.173.0025>
- Bandura, A, Betz, E., Brown, D., & Lent, W. (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte Foix : Septembre éd.
- Bard, C. & Chaperon, S. (dirs), Dictionnaire des féministes. France xviii^e-xxi^e siècle, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 1700 p.
- Bard, C. (2001). Genre et pouvoir à la lumière de l'histoire du féminisme. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 108(2), 71-84, DOI : <https://doi.org/10.4000/abpo.1743>.
- Beatty, P.C. & Willis, G.B.(2007). Research synthesis: the practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287-311.
- Bereni, L., chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020) *Introduction aux études sur le genre 3^e éd*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Bereni, L., Debauche, A., Latour, E. & Revillard, A. (2010). Entre contrainte et ressource : les mouvements féministes face au droit. *Nouvelles Questions Féministes*, 1(1), 6-15. <https://doi.org/10.3917/nqf.291.0006>
- Bereni, L. & Trachman, M. (dir.), *Le genre, théories et controverses*, Paris, PUF, 2014, p. 45-60.
- Bosse, N. & Guégnard, C. (2007)..les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18, 27-42.
- Bouchard, P. & Cloutier, R. (1998). Éducation et émancipation. *Recherches féministes*, 11(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/057963ar>

Boukar, H. & Habiba, M. (2020). Les obstacles à l'exercice du leadership féminin au sein de l'Université», *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. 3 (2), 178–200.

Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « *doing gender* », *Revue française de pédagogie*, 194, 109-138.

Calvès A. [2009], « "Empowerment" : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers-Monde*, n° 200, p. 735-749. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3775940>.

Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant

CIDE (Consortium International de Développement en Education), (2015). Document de la stratégie de scolarisation des filles en RDC et plan d'action global. MINEPSP/PROSEB/SG/138/201 trouvé en ligne <https://www.eduquepsp.education/sgc/wp-content/uploads/2018/06/scolarisation-des-filles.pdf>.

Cloutier, R., Trottier, C. & Laforce, L. (1998). Les projets de vie et l'insertion professionnelle de femmes et d'hommes titulaires d'un baccalauréat. *Recherches féministes*, 11(1), 111–132. <https://doi.org/10.7202/057970ar>.

Collin, F. (1990). « Ces études qui ne sont « pas tout ». Fécondité et limites des études féministes ». *Les Cahiers du GRIF*, 45, 81-93.

De Beauvoir, S. *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, tome 2, *L'expérience vécue*, 1949, pp. 13-48.

De la Bellacasa, M.P. (2013) *Politiques féministes et construction des savoirs: « Penser nous devons » !*, Paris : L'Harmattan.

Delphy, C. (2016). La non-mixité : une nécessité politique, Les mots sont importants.net, Récupéré sur <http://lmsi.net/La-non-mixite-une-necessite>

Desimone, L. M., & Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1-22.

Dictionnaire Robert, Paris, nouv. éd., 1978.

Divert, N. (2016). Devenir styliste. Des trajectoires genrées dans les écoles de mode, *Éducation et socialisation* consulté le 15 juin 2021.

Donnelly, M.K. (2012) The production of women onlyness: Women's flat track roller derby and women-only home improvement workshops. PhD dissertation, McMaster University, Paper 6717. Available at: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/6717>

Duru-Bellat, M. (2005). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, France: L'Harmattan.

Fize, M. (2003) *Les pièges de la mixité scolaire* (éd. 1er). Paris : Presses de la Renaissance.

Fraisse, G. (Mai-juin, 2018). Dans *Féminismes, les textes fondamentaux*. 114p. Le Point références.

France diplomatie, Présentation de la République démocratique du Congo. <https://www.diplomatie.gouv.fr > dossiers-pays > consulté le 5/07/2021 17h00>.

Gandré, P. (2012). Les sciences : un nouveau champ d'investigation pour les gender studies. *Idées économiques et sociales*, 1(1), 52-58. <https://doi.org/10.3917/idee.167.0052..>

Gaussot, L. (2017). Alban Jacquemart. *Les hommes dans les mouvements féministes. Socio-histoire d'un engagement improbable*. Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015, 326 pages. *Travail, genre et sociétés*, 37, 171-174. <https://doi.org/10.3917/tgs.037.0171>

Guillaumin C. (1992), « Le corps construit », *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Éditions Côté-femmes, p. 117-142.

Haraway D. (2007), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », in Allard L., Gardey D. & Magnan N. (dir.), *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences - Fictions - Féminismes*, Paris, Éditions Exils.

Hedjerassi, N. et Avenel, C. « Orientation et formation au prisme du genre : Présentation du dossier », *Éducation et socialisation* [En ligne], 42 | 2016, mis en ligne le 21 octobre 2016, consulté le 14 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1811> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1811>.

Henchoz, C. Compte rendu de l'ouvrage Genre et rapports sociaux de sexe de Roland Pferfferkron, *Enfances Familles Générations*, mars 2015, 5 pages. <http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/504>

Lacombe P. (2008), « Les identités sexuées et le “troisième sexe” à Tahiti », *Cahiers du genre*, vol. 45, n° 2, p. 177-197.

Latour, E. (2008). Le plafond de verre universitaire : pour en finir avec l'illusion méritocratique et l'autocensure. *Mouvements*, 3(3-4), 53-60. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0053>

- Lefèvre, G. (2016) RD Congo : le défi de la laïcité. Trouvé dans. <https://www.entreleslignes.be/humeurs/zooms-curieux/rd-congo-le-defi-de-la-laïcité>.
- Lapeyre, N. (2019). Chapitre 3. L'*empowerment* au travail. Dans : , N. Lapeyre, *Le nouvel âge des femmes au travail* (pp. 119-178). Paris: Presses de Sciences Po.
- Lembagusala A. & Depaepe, M. (2018). L'Éducation des filles congolaises au maquis de Mulele : Arme de libération ou force d'(auto)destruction? *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 30(1), 141-162.
- Mael, Fred A. (1998). Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationships to Socioemotional Development and Academic Development. *Review of Educational Research*, 68(2), pp. 101-129.
- Mann, J. (1994). Bridging the gender gap : how girls learn. *National association of elementary school principals* 13(2), 1-5.
- Manon, G. (2018). *L'expérience de la soumission, On ne naît pas soumise, on le devient*, Paris, Flammarion, p. 115-141.
- Marteu, E. (2011). Des usages de l'*empowerment*, du genre et du féminisme dans les associations de femmes bédouines du Néguev (Israël). *Cultures & Conflits*, 83, 57-77.
- Maruani, M. (2005). *Femmes, genre et sociétés: L'état des savoirs*. Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01>
- McDermott, Lisa (2004). Exploring intersections of physicality and female-only canoeing experiences. *Leisure Studies*, 23(3), pp. 283-301.
- MEPSP (2005). Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, projet d'appui au secteur de l'éducation, MEPSP, Kinshasa.
- Michel, A. (2007). *Introduction*. Dans : Andrée Michel éd., *Le féminisme* (pp. 5-10). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Mokonzi, Gr.B. (2004). L'éducation pour tous d'ici 2015 : quelle chance de réussite pour la République Démocratique du Congo ? Récupéré le 11 novembre 2004 de <http://ecolecoledemocratique.org/>.

- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école . *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 51, p. 31-38. DOI : [10.3917/lett.051.38](https://doi.org/10.3917/lett.051.38).
- Mozziconacci, V. (2016). Théories féministes de l'éducation : où est le *care* ? *Les Cahiers du Cerfee*. <https://journals.openedition.org/edso/1514>.
- Mukala – Missumbi, S. (2012). La situation des jeunes filles dans les sciences et les mathématiques En République Démocratique du Congo. Version provisoire Kinshasa www.greenlightforgirls.org.
- Mukendi wa Mpoyi, P., (1991). *Connaissance de la langue française chez l'enfant zaïrois scolarisé*, thèse inédite, FSPP, ULB, 1991.
- Mutamba Makombo J.M. (2019). B i b l i o g r a p h i e: Auguste Buisseret et le Congo. Access 13/07/2021 <https://laprosperite.online/index.php/nation/1036-b-i-b-l-i-o-g-r-a-p-h-i-e-auguste-buisseret->
- Nfundiko, J. S., & A. Langer, A. (2017). Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix: une analyse du système éducatif congolais. *CPRD Working Paper 54*. Leuven: Centre for Research on Peace and Development.
- Ngendakumana, W. (2011). Étude sémantico-pragmatique du langage caractéristique de la dépendance des femmes burundaises à l'égard de leurs maris. Thèse, UCLouvain, Permanent URL <http://hdl.handle.net/2078.1/69887>
- Norris, P. & Inglehart, R. (2006). Gendering Social Capital: Bowling in Women's Leagues? In Brenda O'Neill and Elisabeth Gidengil (Eds.), *Gender and Social Capital*, pp. 73-98. New York & London: Routledge.
- Offen, K. (1987). Sur l'origine des mots "féminisme" et "féministe". *Revue D'histoire Moderne Et Contemporaine (1954-)*, 34(3), 492-496. Retrieved June 28, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/20529317>
- OGA, (2019). *Rapport annuel 2019*, inédit.
- Parker, M.; Fournier, V. and Reedy, P. (2007). *The Dictionary of Alternatives: Utopianism and Organization*. London & New York: Zed Books.

- Popielarz, Pamela A. (1999). (In)Voluntary Association: A Multilevel Analysis of Gender Segregation in Voluntary Organizations. *Gender & Society*, 13(2), pp. 234-250.
- Provansal, M. « Au-delà de la vocation artistique : un recrutement sexuellement différencié des candidat-e-s à une carrière de plasticien-ne ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 42 | 2016, mis en ligne le 22 octobre 2016, consulté le 16 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1821> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1821>
- Raz, M. (2016). Bicatégorisation. Dans : Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre* (pp. 87-95). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.renne.2016.01.0087>
- Rennes, J. (2016). Introduction: La chair des rapports sociaux. Dans : Juliette Rennes éd., *Encyclopédie critique du genre* (pp. 13-32). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.renne.2016.01.0013>
- Rey, S. et Battistini, M. (2016). Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe », *Éducation et socialisation* [En ligne], 42 | 2016, mis en ligne le 23 octobre 2016, consulté le 14 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1831> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1831>
- Riordan, Cornelius (2007). What do we know about the effects of single-sex schools in the private sector? Implications for public schools. In Alan R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader*, pp. 415-429. New York & London: Routledge.
- Rouch, M. « Christine Bard, Sylvie Chaperon (dirs), *Dictionnaire des féministes. France xviii^e-xxi^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 1700 p. », *Les Cahiers de Framespa* [En ligne], 25 | 2017, mis en ligne le 25 novembre 2017, consulté le 28 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/framespa/4497> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/framespa.4497>
- Sankara, T. (2008). *L'émancipation des femmes et la lutte de libération de l'Afrique*. New York :Pathfinder.
- Scott, J (1988). « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, (37-38), pp. 125-153.

Sen & Grown, (1987) *Development, crises and alternatives visions : Third World women's perspectives*. US:Monthly Review Press.

Serre, D. (2010). Les dimensions intellectuelle et matérielle du travail d'assistante sociale au prisme du genre – Intervention pour le colloque « La dimension relationnelle des métiers de service » (2-3 septembre 2010), Paris.

Spain, A., Bédard, L. & Paiement, L. (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, 11(1), 95–109. <https://doi.org/10.7202/057969ar>.

Toupin, L. (1993). Une histoire du féminisme est-elle possible? *Recherches féministes*, 6(1), 25–52. <https://doi.org/10.7202/057723ar>.

Trachman, M. (2011). Genre : état des lieux. Entretien avec Laure Bereni », *La Vie des idées*, 5 octobre 2011. URL : <https://laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux.html>.

Tshibilondi Ngoyi, A. (2006). Pékin objectifs du millénaire...Les femmes et les filles en marche vers l'éducation : enjeux de l'éducation des filles en République Démocratique du Congo. Journée Internationale d'étude Bxlls.

Tshibilondi Ngoyi, A. (2019). Genre, migration et interculturalité In *Ensemble construire l'interculturel perspectives africaines*. L'Harmattan, Paris, pp. 145-154.

Tshibilondi Ngoyi, A. La philosophie et la problématique du genre en Afrique in *Pour une pensée africaine émancipatrice Points de vue du Sud*, Paris/Louvain-la-Neuve. L'Harmattan/Alternatives Sud, 2003. pp. 117-136.

Unicef (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001)*. Rapport d'analyse. Kinshasa : Unicef.

Vandenavenne, P. (2019) Des espaces de non-mixité au service de l'autodétermination ? Araph asbl janvier 2019.

Veillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ?* Paris : Belin.

Villarreal, M. (2014). Réduire les inégalités de genre, un enjeu de politique agricole. Dans : Hélène Guétat-Bernard éd., *Féminin-Masculin: Genre et agriculture familiales* (pp. 21-37). Versailles, France: Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.guet.2014.01.0021>

Vinck, H & Briffaerts, J. (2004). Les écoles au congo belge en 1924 le rapport de Jonghe : présentation et texte. *Annales Aequatoria*, 25, 451-491.

Watson, S. (1997). Single-sex Education for Girls: heterosexuality, gendered subjectivity and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3) pp. 371-383.

Willis, G. B., & Artino Jr, A. R. (2013). What do our respondents think we're asking? Using cognitive interviewing to improve medical education surveys. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(3), 353-356.

WISE J. B., (2005). *Empowerment Practice with Families in Distress*, New York, Columbia University Press, 315 p.

Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*, Londres: Hogarth Press.

Table des matières

1	<i>Introduction.....</i>	<i>5</i>
2	<i>Etat de l'art.....</i>	<i>7</i>
2.1	Concepts théoriques.....	7
2.2	Recension des écrits.....	15
2.3	Question de recherche et méthodologie.....	22
3	<i>Terrain d'enquête.....</i>	<i>24</i>
3.1	Aperçu général de la République Démocratique du Congo (RDC) 24	
3.2	Bref aperçu en matière d'éducation et de genre.....	24
3.3	Etat des lieux concernant les inégalités de genre en RDC.....	25
3.4	Historique de l'éducation en RDC.....	26
3.5	Ossature actuelle de l'Education-enseignement en RDC.....	28
3.6	Instruments juridiques internationaux en matière d'éducation et de genre.....	29
3.7	Instruments nationaux en matière d'éducation et de genre.....	30
3.8	Les facteurs à la base de la discrimination des filles à l'école...	31
3.9	Description de l'Ecole de la Femme Moderne (EFM).....	32
3.10	Organisation et fonctionnement de l'EFM.....	35
3.11	Programme de formation à l'EFM.....	35
4	<i>Enquête auprès des responsables et des apprenantes de l'EFM 38</i>	
4.1	Objectif de la recherche.....	38
4.2	Intérêt du sujet.....	38
4.3	Procédure de collecte des données.....	38
4.4	Instrument de collecte des données.....	39
4.5	Présentation du public cible.....	39
4.6	Analyse des données.....	41
4.7	Résultats.....	41
4.8	Discussions des résultats.....	48
5	<i>Conclusion et suggestions.....</i>	<i>51</i>