



ÉDUCATION, PAUVRETÉ ET DÉVELOPPEMENT DES ÉGLISES DE RÉVEIL EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO : ENJEUX ET PERSPECTIVES

KIAMBU DI TUEMA Jacques

Faculté d'Économie, Université du Moyen-Lualaba (Maniema)

République Démocratique du Congo

jakiam1@yahoo.fr

KABIKISSA Florent Jean Désiré

*Laboratoire d'Économie Financière et des Institutions (LEFI)
Faculté des Sciences Économiques, Université Marien Ngouabi*

République du Congo

kabisdesire2015@gmail.com

LOMBOTO Lomama

Institut Universitaire de Technologie, Université de Villetaneuse Paris-Nord,

France

llomama@yahoo.fr

SAMBA Bruno

Faculté des Sciences Économiques, Université Marien Ngouabi

République du Congo

bsamba3@yahoo.fr

Résumé :

Dans cet article, nous proposons d'étudier le phénomène de prolifération des églises de réveil en République Démocratique du Congo (RDC), en nous appuyant sur l'analyse du système éducatif congolais et de ses effets sur la réduction de la pauvreté. Nous montrons à partir de la théorie des capacités développée par A. Sen que le système éducatif appliqué en RDC est moins approprié à la lutte contre la pauvreté et serait même favorable au développement des églises de réveil. Pour soutenir notre analyse, nous utilisons un modèle économétrique pour évaluer les principaux résultats de cette étude.

Mots-clés : *éducation, pauvreté, églises de réveil, développement, République Démocratique du Congo.*

Abstract:

In this article, we propose to study the proliferation phenomenon of revivalist churches in Democratic Republic of Congo (DRC), based on the analysis of the Congolese education system and its effects on poverty reduction. We show from the capacity theory developed by A. Sen that the education system

applied in the DRC is less appropriate and would be favorable to the development of revival churches. To support our analysis, we use an econometric model to evaluate the main results of this study.

Keywords: *education, poverty, revival churches, development, Democratic Republic of Congo.*

Classification JEL : *I21, I28, I32, Z12.*

1. Introduction

Lorsqu'on examine l'évolution mondiale de la pauvreté sur la période de 1990 à 1999, on s'aperçoit que les pays d'Afrique subsaharienne, contrairement aux pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, n'ont pas su réduire de manière drastique leur niveau de pauvreté (Épaulard, 2003, p. 10). Ce constat s'explique selon Trotignon (1993, p. 43), par le fait que les mesures d'ajustement structurels imposées aux pays en développement dans les années 1980 ont été, dans l'ensemble, beaucoup plus favorables en Asie du Sud-Est et Pacifique qu'en Afrique subsaharienne. Dans son rapport pour le développement, publié en septembre 2000, l'Organisation des Nations unies s'est fixée comme objectif de réduire de moitié le nombre de personnes vivant dans la pauvreté absolue à l'horizon 2015¹. Contrairement à la vision réductrice de la pauvreté, fondée sur l'observation du niveau de revenu par habitant, les experts du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) vont analyser la pauvreté comme un « état et non un processus », qui est identifiable et mesurable. Ils s'intéressent alors à d'autres indicateurs de développement tels que l'espérance de vie à la naissance et l'accès à l'éducation, et construisent un index appelé « indicateur du développement humain » (Épaulard, 2003). Dans cette perspective, la lutte contre la pauvreté revient, selon Sen (2000, p. 292), à prendre en compte la dimension multidimensionnelle du développement, dont un élément stratégique est l'accès à l'éducation et ses interrelations dans la sphère économique, politique, sociale et culturelle. La scolarisation est ainsi levée au rang des biens premiers et doit désormais être développée dans tous les pays pauvres quelque soit leur niveau de pauvreté (Henaff et *al.*, 2009, p. 188). Ce choix est justifié par le fait que le taux de rendement social dans l'enseignement primaire dans les pays en développement est plus élevé, comparé à celui de l'enseignement secondaire ou supérieur (Vinokur, 1987, p. 921). Mais il s'avère que ces recommandations interviennent dans un contexte de crise économique, aggravée par des mesures d'ajustement structurel qui fragilisent les économies africaines et les contraignent à réduire leurs dépenses publiques. La question est maintenant de savoir comment ces pays vont-ils investir dans l'éducation avec des ressources limitées ?

Si en Europe et aux États-Unis, l'enseignement primaire fut développé par le secteur privé à travers les institutions religieuses, philanthropiques ou les familles, force est de reconnaître qu'en Afrique, ce sont les États qui sont les principaux initiateurs de l'éducation primaire pour tous, sans en avoir réellement les moyens économiques et financiers pour l'étendre à tous les enfants. En RDC, dès les années 1960 jusqu'à la fin des années 1980, les gouvernements successifs ont raisonné comme dans une économie planifiée, en calculant les moyens humains et financiers requis pour accroître l'offre d'éducation sans se soucier de l'efficacité des dépenses publiques allouées à l'éducation, ni de l'adéquation de l'offre d'éducation aux souhaits des familles et aux réels besoins économiques du pays (Morrisson, 2002, p. 14).

¹ Ceux qui vivent avec moins de 1 dollar par jour.

Cette politique avait abouti, dans les années 1987, à des déficits budgétaires excessifs et à un endettement extérieur massif.

Au même moment, nous assistons en RDC au développement des églises de réveil. Il s'agit des églises évangéliques protéiformes et hétérogènes et anticatholiques, dont la taille peut varier de la *megachurch* à la petite église de quartier, dans lesquelles la dimension endogène de l'évangélisme africain est capitale, où les offres évangéliques ont été indigénisées et transformées (Fath et Mayrargue, 2014). En 2000, la ville de Kinshasa comptait à elle seule, selon Ballet, Dumbi et Lallau (2009, p. 48) près de 2 498 églises de réveil. Ce phénomène ne se limite pas qu'à la RDC, il prend de plus en plus d'ampleur partout en Afrique subsaharienne, mais il n'est pas ou peu étudié par les économistes.

Dans cet article, nous proposons d'étudier le lien pouvant exister entre l'éducation, la pauvreté et le développement des églises de réveil en RDC. La prolifération des églises de réveil en RDC trouve-t-elle ses racines dans le système éducatif congolais ou est-elle conditionnée par le niveau du chômage ? Si les économistes reconnaissent la place de l'éducation dans la croissance économique et la réduction de la pauvreté (Sen, 1999), de nouvelles questions surgissent, elles portent sur les enjeux et les opportunités de l'éducation. À quoi sert l'éducation, si ce n'est pas d'instruire, d'émanciper, de libérer les individus ? Le système éducatif congolais est-il mieux adapté aux nouveaux enjeux économiques et sociétaux du troisième millénaire ? A-t-il un impact positif ou négatif sur le développement des églises de réveil ? L'article est organisé en deux parties : dans la première partie, nous présentons de manière brève les théories du capital humain et leur rôle dans la croissance économique et la réduction de la pauvreté, avant d'analyser les limites du système éducatif congolais dans sa capacité à lutter contre la pauvreté ; dans la deuxième partie, nous étudions les différents déterminants du développement des églises de réveil en RDC, avant de mesurer l'impact réel du système éducatif et du niveau de pauvreté sur ce phénomène.

2. Éducation et développement économique

L'idée d'analyser le lien éventuel entre la qualité de la force de travail et son efficacité productive n'est pas nouvelle dans la littérature économique. Déjà en 1776, dans son ouvrage, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Adam Smith cherche à comprendre les mécanismes de la croissance économique et il rappelle d'emblée la problématique de la qualité de la main-d'œuvre, en considérant que la richesse d'une nation résulte de la quantité de travail dont dispose une économie, mais il est primordial de mieux produire. Pour ce faire, la spécialisation à travers une meilleure organisation du travail accroît l'habileté des hommes et favorise du travail. Ainsi, les performances économiques d'une nation résulteraient de la somme de l'habileté des individus qui la composent (Callens, 2002, p. 34).

En reprenant cette idée, D'Autume, (1994, p. 35) souligne que « les machines sans les hommes sont peu de chose et l'investissement en capital physique doit s'accompagner d'un investissement immatériel dans la connaissance ou l'organisation. Il ne devrait surprendre personne qu'une analyse de la croissance prenant seulement en compte l'accumulation du capital physique et l'augmentation brute du nombre d'heures travaillées puisse difficilement expliquer la croissance économique ». Les précurseurs de l'économie de l'éducation, Mincer

(1958, 1974), Schultz (1961) ou Becker (1964) ont présenté dans les années soixante et soixante-dix, la théorie du capital humain comme étant une réponse à deux énigmes majeures, celle de la croissance économique, d'une part, et celle de la formation et de la distribution des revenus individuels d'autre part (Garboua, 1994, p. 79). Mais, l'affirmation d'un lien entre la qualité de la main-d'œuvre, ses compétences, ou son niveau de formation et son efficacité productive continue de faire l'objet des débats économiques dans des cercles d'initiés¹. Il y a là non seulement un enjeu théorique, puisqu'il est important de pouvoir démontrer que le capital humain peut avoir des effets positifs ou non sur la croissance, donc sur le développement et la réduction de la pauvreté, mais aussi, un enjeu considérable de politique publique, puisqu'il faut définir les modalités de son financement

2.1 Éducation et croissance : des relations empiriques et analytiques controversées

Si les économistes classiques avaient compris très tôt que la formation avait quelque influence sur le déroulement de l'activité économique (Smith, 1776), il faudrait attendre les années 1950 pour que se manifeste et se développe un effort cohérent d'analyse de l'éducation dans une perspective économique (Page, 1964). Les premiers économistes qui se sont intéressés à cette problématique, Mincer (1958), Schultz (1961) et Becker (1964), raisonnent en considérant l'éducation comme un investissement semblable à tout autre investissement et non comme une consommation. Depuis, un consensus se fait autour du caractère essentiel de l'éducation et de la formation dans l'économie. Le capital humain (éducation, formation, aptitude et expérience) se voit ainsi attribuer un rôle privilégié pour favoriser la croissance (Lucas, 1988), l'innovation (Aghion et Howitt, 1992) et le développement (Romer, 1986). Les premiers travaux des précurseurs de l'économie de l'éducation, par exemple Schultz (1961), se situant dans la lignée du modèle de croissance de Solow (1957), soutiennent que l'éducation explique une grande partie de la productivité totale des facteurs que le capital physique et le volume de travail ne parviennent pas à prédire. S'inspirant des travaux de Schultz, Becker (1964) reprend à son compte cette réflexion avant de lui donner une formulation microéconomique (Gurgand, 2000a, pp. 121-122). D'emblée, l'analyse du rôle économique de l'éducation a suivi deux voies parallèles, celle de la microéconomie (avec la théorie du capital humain) et celle de la macroéconomie, qui considère l'éducation comme « un bien public » (Lucas, 1988). Leur objet est pourtant commun : définir et mesurer le rendement de l'investissement en capital humain pour la société (Kiambu Di Tuema, 2018 ; Léné, 2005, p. 92).

Ces deux approches d'analyse, en mettant en évidence le rôle de l'éducation et de la formation dans la croissance et la réduction de la pauvreté, vont énoncer des recommandations portant sur les contributions respectives de l'Etat et des ménages aux différents niveaux du système éducatif (par système éducatif, nous entendons, l'ensemble de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation). Par conséquent, de croissance, de réduction de la pauvreté et de rattrapage des économies développées (Aghion et Cohen, 2004 ; Henaff *et al.*, 2009). Ainsi, les organismes internationaux, notamment la Banque mondiale (2005b) et le PNUD (2000), vont alimenter l'idée selon laquelle, les faibles performances économiques des pays en développement, qui entretiennent la pauvreté, résulteraient de la pénurie en capital humain.

¹ Cette relation a fait l'objet de plusieurs tests économétriques (Dessus, 2000)

2.1.1 Éducation comme investissement privé

Dès les années soixante, de nombreux économistes, notamment Denison (1962) et Jorgenson (1984), avaient mis en évidence l'existence d'une corrélation positive forte entre le taux de croissance du niveau de formation et celui de la productivité. Cela voulait dire que l'investissement en éducation accroît la productivité de ceux qui la reçoivent et crée, par-là, l'élévation de leurs rémunérations. Ceci implique que, lorsqu'un individu améliore ses connaissances générales et ses compétences ou se procure des qualifications directement ou potentiellement applicables dans un processus productif, celles-ci impacteront positivement l'output de manière qualitative ou quantitative. Cette idée n'a assurément rien d'original, elle a longtemps inspiré les travaux des précurseurs de l'économie de l'éducation, qui pensent que l'éducation, qu'elle soit formelle ou spécifique, est un investissement qui croît la productivité et consolide les rémunérations de ceux qui la reçoivent (Logossah, 1994).

En effet, l'hypothèse fondamentale est que l'intelligence des hommes permet, soit de produire des machines plus performantes, soit d'agir directement sur la quantité et la qualité de la production au sein du processus productif. De cette analyse découlent deux observations : la première consiste à appréhender les individus comme étant tous des agents économiques rationnels qui ne pourront entreprendre une formation que lorsqu'ils la jugent plus rentable que les autres investissements alternatifs, la deuxième est que les individus de même niveau de qualification seront rétribués au même taux. Ainsi, les individus les plus qualifiés doivent être les mieux rémunérés que les individus les moins qualifiés, en vertu de l'hypothèse néoclassique de la rémunération des facteurs de production par leur productivité marginale. Par conséquent, le rendement salarial de l'éducation peut alors être estimé à partir de ses effets sur les salaires perçus. Mais, comment calculer ce rendement ? Mincer (1974) va, dans les années soixante-dix, proposer une équation qui permet d'estimer cette relation à partir du nombre d'années d'éducation, d'expérience professionnelle et du taux de salaire. Nombreux seront les travaux qui chercheront à l'estimer. Par exemple, les études de Psacharopoulos (1994), Psacharopoulos et Patrinos (2002), vont aboutir à la conclusion que les rendements marginaux de l'éducation sont décroissants, que les taux de rendement sont dans l'ensemble élevés, mais ils diminuent avec le niveau du développement économique. Cette conclusion mérite, selon Gurgand (2000a, p. 129), deux observations, d'une part, ces résultats corroborent l'hypothèse néoclassique selon laquelle des rendements marginaux sont décroissants et, d'autre part, créditent l'idée largement relayée par la Banque mondiale selon laquelle l'éducation a un fort effet sur l'efficacité productive dans l'enseignement primaire. Une des interprétations plausibles de ces résultats selon la Banque mondiale (2005b) serait que l'investissement public dans les pays en développement soit plus concentré sur l'enseignement primaire, qui est celui qui permet d'obtenir le rendement social le plus élevé, tandis que le financement de l'enseignement supérieur devrait provenir de ceux à qui cet investissement bénéficie, les familles ; parce que le rendement privé de l'investissement éducatif dans l'enseignement supérieur est supérieur à son rendement social (Henaff *et al.*, 2009).

2.1.2 Éducation comme bien public

Les auteurs de la croissance endogène, contrairement à ceux de l'approche néoclassique, partent sur l'idée que l'éducation est un bien public, ils raisonnent en considérant le capital humain comme étant une partie de l'épargne nationale, investie dans la formation (Romer,

1986 ; Lucas, 1988). Ils stipulent que le capital humain est le moteur de la croissance. Lorsqu'il est accumulé, il exerce un effet positif sur toute la société et joue un rôle important dans la croissance à travers ses effets directs et indirects (Logossah, 1994, p. 17). Pour ces auteurs, le savoir ne sert pas seulement à la production des biens, mais plus encore à la production de savoir nouveau. Le fait que le capital humain ait la particularité de générer des externalités positives, son rendement privé est inférieur à son rendement social (Lucas, 1988). Comme bien public générant des effets externes positifs, l'éducation doit être financée à travers les dépenses publiques (Charlot, 1997, p. 23). De ce fait, les dépenses publiques productives ne peuvent avoir les effets d'éviction sur l'épargne privée, au contraire, elles sont supposées financer des biens publics productifs, complémentaires des dépenses privées. Par exemple, les dépenses de formation qui contribuent à accroître le stock de capital humain favorisent l'investissement privé (Lucas, 1988). Dans ces conditions, une hausse des dépenses en éducation accroît la profitabilité marginale du capital, et stimule la croissance économique, au lieu de l'évincer (Barro, 1990)¹.

Pour les théoriciens de la croissance endogène, une augmentation des dépenses publiques, qui favorisent la formation du capital humain représente un stimulant de rentabilité du capital privé et a un impact sur la production supérieur à une hausse équivalente de la consommation publique (Mills et Quinet, 1992, p. 32). Donc, c'est le stock initial du capital humain qui détermine le taux de croissance à long terme. Une main-d'œuvre mieux éduquée et mieux formée est plus à même, toutes choses égales par ailleurs, d'absorber les technologies modernes et d'innover (Aghion et Cohen, 2004, p. 20). Ainsi, les dépenses publiques d'éducation peuvent alors permettre aux pays pauvres d'amorcer leur processus de rattrapage, en imitant le plus rapidement les technologies produites dans les économies les plus avancées (Aghion et Cohen, 2004, p. 20). Ils confirment également que, plus un pays est loin de la frontière technologique, plus le besoin en enseignement primaire croît par rapport à celui de l'enseignement secondaire ou universitaire (Aghion et Cohen, 2004, p. 30).

2.2 L'impact du capital humain sur la croissance économique

Dans les années 1960, les macro-économistes ont cherché à évaluer la part de la contribution de l'éducation dans l'accroissement du revenu. Il s'agit de chiffrer la proportion de la croissance de la production qui peut être directement imputée à l'accumulation du stock du capital humain. Une première série d'études réalisées par Mankiw *et al.* (1992) et Barro (1990) montre sans ambiguïté une relation positive entre la production agrégée (ou croissance) et le capital humain. Cependant, les travaux empiriques menés pour valider cette conjecture théorique, notamment, Caselli *et al.* (1996) et Pritchett (1999), sur des données de comparaison internationale, vont remettre en cause la thèse selon laquelle le capital humain constitue un investissement socialement optimal et serait le moteur de la croissance économique. En ce qui concerne les pays africains, les tests effectués par Lau *et al.* (1990) et Arestoff et Berthélemy (2003) donnent des résultats contrastés et peu significatifs. Ces résultats contradictoires, qui suscitent un débat entre les experts, vont pousser Dessus (2000) à s'interroger plus en détail sur la nature du rôle de l'éducation dans la croissance. Dans son étude, cet auteur souligne que les résultats mis en évidence par Pritchett (1999) et Caselli *et al.*

¹ Les rendements d'échelle sont décroissants d'un point de vue privé, mais ils sont constants du point agrégé, de sorte qu'une augmentation de la part des dépenses publiques productives dans le PIB contribue à booster la rentabilité des inputs privés.

(1996), qui remettent en cause la relation positive entre l'éducation et la croissance, souffrent d'un biais de spécification qui provient de manque de prise en compte des différences de qualité des systèmes éducatifs. Cependant, il montre que les rendements de l'éducation sont très hétérogènes d'un pays à un autre et la productivité du capital humain dépend du contexte socio-économique, culturel, géographique et politique, et non de l'accumulation du nombre moyen d'années de scolarité. Ces différences de rendements agissent tant sur l'offre que sur la demande d'éducation.

Ce constat corrobore les résultats de Lau *et al.* (1990) et d'Arestoff et Berthélemy (2003) en ce qui concerne les pays africains, selon lesquels, il existe un seuil de développement en deçà duquel, pour stimuler la croissance, le stock du capital humain n'a pas d'impact significatif et nous aide à comprendre pourquoi, dans de nombreux pays en développement, l'investissement en capital humain n'a pas été récompensé par une croissance plus rapide. Mais, au-delà de l'impact direct de l'éducation sur la productivité moyenne de la population active dans son ensemble, les économistes s'accordent sur le rôle que joue l'éducation dans la croissance et la réduction de la pauvreté. Dans les pays pauvres par exemple, le niveau élevé du chômage et les faibles performances économiques résultent certainement d'une pénurie de capital humain. Dans un tel contexte, l'État se voit assigner l'objectif d'améliorer les conditions de l'offre à travers le financement de la formation, en se dotant d'un stock de capital humain important.

2.2.1 La théorie du capital humain à l'épreuve de l'expérience congolaise

La scolarisation a des conséquences directes sur le niveau de formation acquis et donc sur le capital humain que peuvent valoriser par la suite les individus (Droy, 2005, p. 115). Dans un contexte de libéralisation des secteurs publics et de décentralisation politico-administrative, elle représente un enjeu particulièrement essentiel pour les enfants congolais. Ces mutations, qui touchent la formation du capital humain, influent forcément sur la construction des capacités (ce que l'individu est effectivement capable d'accomplir dans l'univers d'opportunités et des contraintes où il vit) des individus (Droy, 2005, p. 126). Les politiques éducatives appliquées en RDC depuis les années 1987 ont tendance à accroître les inégalités sociales. Même si l'idée d'écoles privées proposant des frais de scolarité peu élevés est soutenue par la majorité d'experts des institutions de Betton-Woods, l'incapacité pour certaines familles pauvres d'acquitter les frais de scolarité empêche certains enfants d'aller à l'école, surtout dans les zones défavorisées. Par ailleurs, lorsque le coût d'accès à des telles institutions éducatives n'est pas prohibitif, cela reflète généralement une qualité de l'enseignement au rabais (Rizvi, p. 9). Lorsqu'elles sont de meilleure qualité, elles restent inaccessibles aux plus démunis parce qu'elles sont trop chères, ou parce que les enfants des démunis n'ont pas les résultats scolaires qui leur permettraient d'y entrer (Henaff *et al.*, 2009, p. 191).

En RDC, plus de quatre millions d'enfants âgés de 9 à 14 ans ne sont pas scolarisés (Banque mondiale, 2005a, p. 37). Ces chiffres peuvent s'interpréter de la manière suivante, la gestion libérale du système éducatif en RDC signifie que les enfants de la classe ouvrière accumuleront moins de capital humain que les autres, et occuperont les emplois les moins désirés et les moins rémunérés. Lorsque l'accès à l'école est discriminé selon l'origine sociale des élèves, cela entraîne de nouvelles formes d'inégalités scolaires et sociales, mais aussi la perte de la fonction intégratrice de l'école. Si la fonction première de l'éducation est celle de

favoriser l'intégration sociale, on assiste alors en RDC, à un éclatement de la société congolaise (Lewandowski, 2011, p. 53).

Certes, les ajustements structurels ont entraîné une réduction considérable des dépenses publiques, en provoquant une sensible désaffection de l'école publique au profit de l'école privée (Arestoff, 2001, p. 706), et cela a eu des conséquences néfastes sur les performances scolaires des enfants des milieux défavorisés et la perte de crédibilité de l'école publique et celle des zones défavorisées en faveur des écoles privées confessionnelles, catholiques et protestantes, qui servent désormais de garant moral et de référentiel éducatif pour les jeunes générations (Lange, 1991, p. 113). Il apparaît que les élèves des milieux socioéconomiques les plus favorisés, où les parents sont les plus éduqués et possèdent le plus de biens matériels (télévision, ordinateur, livres, radio, ...), ont de meilleures performances scolaires que les enfants issus de familles pauvres. Ces inégalités se reproduisent aussi en termes d'équipements entre les zones urbaines et les zones rurales, reflétant à la fois des revenus plus élevés et de meilleurs services éducatifs dans les premières (Unesco, 2004, p. 53). Cette politique impose l'école comme un filtre et un nouvel instrument de différenciation sociale au service de la nouvelle classe dominante qu'est l'appareil de production, dont les détenteurs se servent pour perpétuer les castes en s'accordant les tâches où les productivités sont les plus élevées de même que les gains. Considérer l'éducation en strict terme de produit, c'est nier les différentes valeurs qu'elle est susceptible de produire pour ne privilégier que l'appréciation individuelle, en oubliant qu'elle est avant tout un système de socialisation, de reconnaissance et de reproduction de valeurs, qui ne produit pas forcément des compétences, elle construit aussi de l'identité collective, de la citoyenneté, et de ce fait du politique (Lamarche, 2003).

2.2.2 Les limites du système éducatif congolais dans la lutte contre la pauvreté : le rôle retrouvé de la théorie de capacité d'Amartya Sen ?

Le système congolais de l'enseignement a été calqué sur le modèle belge, son programme dérive du programme belge, qui reste inadapté aux réalités locales et ne prend pas en compte les aspirations des petits congolais. Il est très généraliste et ne valorise ni l'enseignement technique, ni la formation professionnelle. Il aliène et déracine l'élève, qui découvre à l'école un monde nouveau, dans lequel il acquiert des connaissances livresques sans lien avec son milieu naturel, familial et professionnel. Comme les enfants congolais ne sont généralement pas préparés par un enseignement préscolaire, lorsqu'ils sont scolarisés pour la première fois, ils découvrent la scolarité en français, dans une langue qu'ils n'assimilent pas et qui n'est pas celle de leur milieu (Hugon, 1970). Les conséquences d'un tel système éducatif sont multiples et souvent contreproductives, elles découragent bon nombre d'enfants à aimer l'école et à poursuivre une longue scolarité. Ceci pourrait expliquer, entre autres, le taux élevé de déperdition qu'on observe dans le primaire en RDC (Banque mondiale, 2005a).

Si la libération du secteur éducatif congolais s'accompagne d'une certaine amélioration quantitative en termes de nombre d'écoles dans le primaire, dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur, force est de reconnaître, qu'elle reste très insuffisante par rapport aux objectifs du développement et de réduction de pauvreté. Selon l'Institut National des Statistiques (2014), en 2012, le nombre d'inscrits dans le primaire était de 12 600 876 avec 47,2 % d'inscrits de sexe féminin contre 53,8 % de masculin, mais le taux d'achèvement du

primaire par sexe était de 57,1 % pour les filles contre 70,6 % pour les garçons¹. Mais, le taux de scolarisation dans le primaire est resté très faible parmi certains groupes défavorisés tels que les enfants des habitants de la forêt, les pygmées (peuples autochtones), les enfants riverains, les enfants des rues, les orphelins, les enfants-soldats et les enfants réfugiés (Kiambu Di Tuema, 2018). Selon la Banque mondiale (2005a), la gestion libérale du secteur éducatif en RDC se traduit par des résultats décevants, des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis de compétences de base, sans qu'ils aient maîtrisé ni la lecture ni l'écrit, et la probabilité pour qu'ils soient illettrés, en ce qui concerne les jeunes adultes scolarisés pendant cinq ans, est de 40 %. En ce qui concerne les mathématiques, les performances en sont également faibles.

Certes, l'éducation est essentielle pour l'épanouissement de l'homme, elle renforce les capacités des individus en accroissant l'éventail de leurs libertés de choix (Sen, 1999). Cet accroissement doit, selon Dubois et Mahieu (2009, p. 251), se faire de manière équitable pour assurer l'égalité dans les capacités des individus. Comme elle leur confère les principaux outils du renforcement du capital humain, sa mobilisation dépend des opportunités économiques ou sociales qui leur sont présentées. Par exemple, le marché de l'emploi est une des opportunités qui permet aux individus de convertir leur dotation de capital humain en un emploi. Cependant, le système éducatif congolais tel qu'il est conçu, ne permet pas, du moins peu, aux individus de transformer leur capital humain en fonction, c'est-à-dire en emploi. C'est un système qui confère à l'individu plus une éducation-culture qu'une éducation-capacité, nécessaire pour la survie en cas de détresse ou de pénurie. L'éducation-culture sur laquelle s'appuie le système congolais ne prépare pas les individus à faire face à la pauvreté et ne les dote pas des moyens pour amorcer un décollage économique. Au contraire, elle forme des gens privés de libertés et de capacités au sens de Sen. Il est à l'opposé du système éducatif-capacité. La théorie de la capacité développée par Sen va au-delà du rôle classique de l'éducation-culture, elle ne se limite pas au marché du travail, elle pense l'éducation à partir du pouvoir que l'agent a sur sa propre vie. Son but n'est pas de domestiquer des élèves, de leur inculquer un ensemble déterminé de normes et de valeurs, qui, de surcroît, ne leur permettra pas de les convertir en fonction. Dans cette perspective, l'éducation-culture transmise par le système congolais réduit la liberté de choix individuel et est moins appropriée pour lutter contre la pauvreté à l'inverse de l'éducation-capacité (Callens, 2002, p. 34). Son champ d'action est plus étroit que celui de l'éducation-capacité à appréhender et à s'adapter de manière efficace aux changements sociétaux ou aux changements économiques, jugés nécessaires, en y apportant des réponses appropriées et cohérentes. Si l'accès à l'éducation-culture est la condition nécessaire pour réduire le niveau de pauvreté dans les pays en développement, elle n'en est pas la condition suffisante, son cadre constitutif n'est pas celui de la détresse, ni de la famine, qui constituent des éléments essentiels de la pauvreté. Alors, appréhender l'éducation sous l'optique de capacités revient à définir la pauvreté comme un effondrement des capacités (Callens, 2002, p. 41) et à admettre, comme chez Montesquieu, qu'elle n'est pas liée à l'absence du patrimoine, mais plutôt à l'incapacité de travailler (Larrère, 2010, p. 24).

¹ Institut National des statistiques de la RDC (2014).

3. Les déterminants du développement des églises de réveil en RDC

La RDC est l'un des pays les plus pauvres de la planète, qui traverse depuis le début des années 1990 une crise « multidimensionnelle », qui est à la fois, économique, politique, sociale et spirituelle, pour ne pas dire cognitive, et qui affecte autant l'intellect des congolais, leur dignité, leur capacité, tout en déstructurant leur cohésion sociale. Avec près de 80 % de la population, qui vivent avec moins d'un dollar par jour et les diplômés des écoles secondaires et de l'enseignement supérieur qui restent sans emploi durant des années (Banque mondiale, 2005a, p. 37), l'État congolais se trouve dans un état de déliquescence totale et n'arrive plus sans l'aide extérieure à fournir les services de base à sa population.

3.1 Enchevêtrement des facteurs explicatifs

Expliquer le phénomène de la prolifération des églises de réveil par les seuls facteurs économiques revient à ne pas prendre en compte certains éléments d'ordre sociologique, politique, culturel et anthropologique pouvant expliquer ce phénomène. Le développement des églises de réveil en RDC prend son essor au début des années 1990, peu de temps après la mise en place des mesures d'ajustement structurel. Ces mesures se sont traduites par l'exode rural, la montée massive du chômage, l'aggravation de la prostitution et de la délinquance juvénile. Face à un État failli et à l'inertie des églises chrétiennes catholiques, qui jadis s'occupaient des pauvres et des malades dans les campagnes et dans les zones défavorisées¹, les églises dites de réveil, qui jadis sommeillaient, se sont soudainement réveillées pour exploiter un terrain propice à leur essor, en devenant « des églises de réveil ». Pour recruter de fidèles, elles mettent en place de stratagèmes dont certains sont fondés sur la peur ou la sorcellerie, en ciblant une population vulnérable, en lui promettant un avenir meilleur par la résolution de ses difficultés à travers des solutions « miracles », basées sur des manifestations miraculeuses du Saint-Esprit. Si elles s'adressent en priorité à une population précaire, à qui elles prétendent apporter des solutions « miracles », les classes moyennes et les élites congolaises ne restent pas insensibles à leur « offre évangélique ». Les perspectives d'ascension sociale, la valorisation de la réussite individuelle, la culture entrepreneuriale et militante développée au sein de ces églises séduisent autant l'élite congolaise (Fath et Mayrargue, 2014).

3.1.1 Facteurs économiques : le système éducatif et la pauvreté

L'éducation comme le note Hugon (2005, p. 21), est un processus de socialisation, qui vise à intégrer les élèves dans la société tout en développant leurs capacités. Ses effets sur le développement économique et la réduction de la pauvreté dépendent du milieu, qui conditionne l'éducabilité des enfants, le contenu et la qualité des connaissances véhiculées par le système éducatif. À ce titre, l'investissement éducatif doit, entre autres, stimuler l'esprit expérimental et les aptitudes, afin d'aboutir à des habitudes et à des attitudes permettant de filtrer certains systèmes de valeurs. Mais au-delà de ces caractéristiques, la qualité première d'un bon système éducatif est d'affranchir l'individu, en lui conférant les capacités de

¹ Jusqu'aux années 1970, avant que le régime Mobutu ait cherché à déstabiliser l'église catholique congolaise, celle-ci prenait toujours en charge la pauvreté, sinon pour y remédier, du moins pour l'alléger.

réfléchir en homme libre, ensuite, de produire des savoirs, de développer des intelligences et de former des compétences.

Pourtant, lorsque nous scrutons le système éducatif congolais, il est inapproprié à former un stock de capital humain pouvant faire face à certains enjeux sociétaux. Il ne peut dans son état actuel, constituer le fer de lance de l'économie congolaise. Il est « désajusté » au système de production et génère un chômage massif, qui touche largement toutes les couches de la société et les diplômés de tous les cycles (Hugon, 2005). Il conduit à l'émergence d'un chômage intellectuel, à la déqualification de nombreux emplois et correspond aux systèmes éducatifs qui favorisent le développement du secteur dit informel, qui absorbe un nombre croissant de déscolarisés, voire de diplômés. C'est un système propre aux économies sous-développées, qui prépare les individus à s'accommoder à l'équilibre de la pauvreté et à accepter une société inégalitaire, où les revenus et les emplois sont plus liés à des positions dans des réseaux de pouvoir qu'à la contribution à la création de richesses. Il accentue la déstructuration sociale, en privant la population de liberté et des capacités de filtrer certains systèmes de valeurs et de s'adapter aux changements économiques, sociaux et politiques.

Si l'éducation est un bien de première nécessité, elle doit avant tout, selon Perroux (1966), développer chez les plus défavorisés le respect de soi-même et leur conférer une liberté constructive et instrumentale, ouvrant accès à des nouvelles libertés (Sen, 2000). N'est-ce pas que les inégalités scolaires, quelles que soient leurs origines, marquent l'avenir des individus (Sen, 1999) ? Ces inégalités, dans une conception *contractualiste* à la Rawls (1979) doivent être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste égalité des chances, et fonctionner au plus grand bénéfice des membres les plus défavorisés de la société (Hugon, 2005, p. 20). En renforçant les inégalités scolaires, la « marchéisation » de l'éducation en RDC encourage l'analphabétisme et la pauvreté. Cela laisse croire que la décision d'adhésion à une église de réveil en RDC résulte d'une rationalité de la part d'un individu, dans un pays où le système éducatif repose sur le paradigme d'un système d'éducation-culture. Face à la maladie, à la montée de la misère et du chômage, les actions classiques de l'éducation-culture ne suffisent pas, elles perdent de leur signification. Même ceux qui sont considérés comme les plus « éduqués », sont séduits par l'offre des églises de réveil faute de libertés et de capacités. En privant de libertés les individus qui en sont victimes, le système éducatif congolais les prive également de toutes les autres libertés qui en dépendent, ainsi que les capacités de faire, d'agir, de réfléchir et de penser (Sen, 1999, p. 61).

3.1.2 Facteurs socio-culturels : les croyances et le système politique congolais

La compréhension des comportements africains passe, selon la tradition anthropologique, par la prise en compte préalable des structures sociales et des systèmes de valeurs qui ne peuvent être comparés à l'archétype de la rationalité occidentale. Lorsque l'avenir ne fait plus rêver, que le poids du quotidien est tellement important, cela peut conduire certains individus à une très forte préférence pour l'irrationnel au sens occidental du terme. Dans cette perspective, les églises de réveil deviennent des communautés dans lesquelles on échange des conseils, des obligations d'amitiés, de solidarités interindividuelles au détriment de la solidarité lignagère et ethnique. Elles constituent des espaces où une nouvelle culture personnelle et relationnelle peut s'épanouir et se formaliser. Elles représentent des lieux de compensation et de ressourcement pour ceux qui se trouvent déstabilisés par leur difficulté à trouver un statut professionnel et/ou social (Dorier-Apprill *et al.*, 2005). Dans un univers aussi incertain où est

la société congolaise, marqué par la faillite de l'État régalien, où se conjuguent le chômage de masse, les injustices économiques, sociales et matérielles et l'absence quasi-totale des services publics de base, les individus ont généralement besoin d'être reliés aux systèmes des représentations symboliques, qui trouvent leurs origines dans les couches tectoniques du parcours des communautés dans lesquelles ils appartiennent (Hugon, 1967 ; Zaoual, 2005). Dans ces conditions, les églises de réveil constituent, en l'absence d'un État providence, ce qu'on appelle des zones d'ancrage et de réduction d'incertitudes et représentent « un système d'assurance et de protection sociale » dans l'imaginaire collectif.

Dans de nombreuses sociétés africaines, les individus vivent dans des milieux conditionnés par des systèmes de valeurs, qui souvent les empêchent de comprendre et d'expliquer certains événements au-delà de leur « site cosmogonique ». Il leur arrive d'expliquer les événements dont ils sont victimes et qu'ils ne maîtrisent de façon métaphysique, en recourant à la magie, aux marabouts ou aux gourous pour y trouver une réponse. À ce titre, il n'est pas surprenant de voir certaines personnes intégrer ces églises dans le but de se protéger contre la sorcellerie, de guérir une maladie incurable (cancer, VIH, ...), ou d'échapper à un mauvais sort. Certaines élites de la RDC y adhèrent juste pour ne pas perdre leur statut et/ou se prémunir contre la mort. Nombreux sont des jeunes qui rejoignent ces églises dans l'espoir de trouver un travail, un conjoint, ou obtenir un visa européen à travers les manifestations miraculeuses du Saint-Esprit. Dans un tel environnement, ce n'est pas un hasard que l'homme encastré dans des valeurs « cosmogoniques » aille rechercher un refuge du côté de ces églises, en prospectant des repères en dehors de toutes considérations raisonnables, y compris lorsqu'il cherche à accroître ses performances.

Par ailleurs, en raison de leur forte capacité de ré-ancrage, ces églises encastrent les effets pervers de la crise économique en leur donnant une autre coloration à travers la promesse d'un avenir meilleur. Elles minorent ainsi l'impact des crises économiques et de la mauvaise gouvernance d'un État failli en lui disputant la prétention de régenter la société (Zaoual, 2005). Si la prolifération des églises de réveil a été si importante en RDC, force est de reconnaître que le développement de ces églises a été encouragé dans les années 1970, à l'époque du Parti-État sous le régime Mobutu dans le cadre des politiques « nationalistes de recours à l'authenticité » mises en place pour contrebalancer l'influence de l'impérialisme occidental et de la toute puissante église catholique qu'il considérait comme un pôle de contestations ou de contre-pouvoirs (Dorrier-Apprill *et al.*, 2005). Après la chute du régime Mobutu en 1997, le nouveau pouvoir fut certes hostile au développement des églises de réveil. Faute de les éradiquer parce qu'elles sont déjà bien ancrées dans les mœurs congolaises et sur l'ensemble du territoire, il cherchera à les contrôler via divers stratagèmes pour reconquérir l'opinion publique et conserver le pouvoir. Conscients du rôle que peuvent jouer ces églises au sein de la société, les nouveaux dirigeants vont continuer à encourager leur création et leur développement à travers des financements publics implicites, dans le but de les manipuler et les utiliser comme relais sociaux pour amortir et apaiser des contestations politiques et sociales.

3.2 Données statistiques et analyse descriptive

Dans cette section, nous utilisons des données statistiques disponibles sur les églises de réveil en RDC, susceptibles de nous aider à appréhender le phénomène étudié. Le développement des églises pentecôtistes anticatholiques est un phénomène récent en RDC, il date du début

des années 1990. Ainsi, nous sommes limités par la disponibilité des données sur ce phénomène. D'un point de vue méthodologique, nous avons choisi d'estimer le développement des églises de réveil à partir d'une fonction puissance pour mieux rendre compte de l'impact des dépenses publiques allouées à l'éducation nationale, de la pression démographique et du revenu national brut sur le développement des églises de réveil en RDC. Ce qui conduit à la spécification du modèle théorique suivant :

$$Y_t = A.K_t^\alpha.L_t^\beta + H_t^c + Z_t^d \quad (1)$$

Les résidus ε_t sont supposés vérifier les conditions classiques. Notre modèle met en relation, d'une part, le nombre d'églises de réveil, Y_t , et d'autre part, des variables stratégiques comme la qualité du système éducatif H_t , estimée par les dépenses totales allouées à l'éducation, la pression démographique L_t , mesurée par le nombre d'habitants, les dépenses totales de l'Etat Z_t , et le revenu national brut K_t . Après quelques manipulations mathématiques, nous pouvons sans perte de généralité linéariser l'équation (1) pour l'estimer par la méthode des moindres carrés ordinaires. Elle peut alors s'écrire de la manière suivante :

$$\begin{aligned} \text{Log } Y_t &= \text{Log } A + \alpha.\text{Log}K + \beta.\text{Log}L + c.\text{Log } H_t + d.\text{Log}Z_t + \varepsilon_t \quad (2) \\ y_t &= a + \alpha.k_t + \beta.l_t + c.h_t + d.z_t + \varepsilon_t \quad (3) \end{aligned}$$

(i). Estimation du modèle théorique

Dependent Variable: LNBER

Method: Least Squares

Date: 12/03/18 Time: 03:30

Sample: 2000 2015

Included observations: 16

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic
LPOP	0.285447	0.073500	3.883624
LDPTE	0.214773	0.021969	9.776246
LRNB	0.294205	0.121171	2.428019
LDTE	-0.062981	0.024850	-2.534484

R-squared	0.969933	Mean dependent var
Adjusted R-squared	0.962416	S.D. dependent var
S.E. of regression	0.126504	Akaike info criterion
Sum squared resid	0.192040	Schwarz criterion
Log likelihood	12.67811	Hannan-Quinn criter.
Durbin-Watson stat	1.532197	

Estimation Command:

=====
 LS LNBER LPOP LDPTE LRNB LDTE

Estimation Equation:

=====
 LNBER = C(1)*LPOP + C(2)*LDPTE + C(3)*LRNB + C(4)*LDTE

Substituted Coefficients:

=====

$$\text{LNBER} = 0.28544662443 * \text{LPOP} + 0.214772862319 * \text{LDPTE} + 0.294205030809 * \text{LRNB} - 0.0629809265967 * \text{LDTE}$$

(ii). *Interprétation des résultats*

L'analyse des résultats¹ obtenus indique qu'en RDC, les quatre variables stratégiques de notre modèle sont significatives, elle nous enseigne également que les trois variables suivantes : la pression démographique (*POP*), le revenu national (*RNB*) et les dépenses publiques allouées au secteur éducatif (*DPTE*), ont un impact positif sur l'augmentation du nombre des églises de réveil (Y_t) en RDC. En revanche, en ce qui concerne les dépenses totales de l'État (*DTE*), elles influencent négativement le développement du nombre d'églises de réveil. Ce résultat peut s'interpréter de la manière suivante : si l'État congolais augmente de 1 % ses dépenses dans la production des biens publics productifs tels que les écoles, les hôpitaux, les logements sociaux, tout en assistant les plus démunis, le nombre d'églises de réveil va diminuer de 6,2 %. Ce chiffre peut paraître excessif, mais cela s'explique par le fait que l'économie congolaise est une économie de prédation et de rente qui encourage l'exode rural et le chômage. Elle est caractérisée par une corruption excessive, et une part importante de ressources du pays est confisquée par une élite politique et militaire malhonnête, qui, au lieu d'investir dans des biens publics productifs, préfère investir dans des biens privés, non productifs et ostentatoires. Ce qui explique pourquoi la majorité des jeunes congolais sont délaissés et n'ont pas accès aux biens publics de base.

De même, les résultats de notre étude confirment que les variables *POP*, *RNB* et *DPTE* affectent positivement la variable dépendante. En ce qui concerne la pression démographique, face à un État failli, qui a démissionné de son rôle de protecteur, et à l'inertie des églises « chrétiennes classiques », toute augmentation de la population congolaise ne peut qu'alimenter l'armée de réserves de chômeurs, par conséquent, le nombre des fidèles et d'églises. Notre modèle stipule qu'une augmentation de la population congolaise de 1 % aura comme conséquence, *ceteris paribus*, une augmentation de l'ordre de 28,5 % du nombre d'églises de réveil en RDC.

Pour ce qui est de revenu national (*RNB*), une hausse de revenu national congolais de 1 % se traduit par une augmentation de l'ordre de 29,4 % du nombre d'églises. Ces résultats s'expliquent par le fait que l'économie congolaise est caractérisée, comme toute économie de rente, par une répartition de revenu qui reste très inégalitaire au détriment des plus démunis. Ce pays étant pris en captivité par une élite corrompue, toute amélioration du revenu national congolais risque de ne point contribuer au financement des biens publics productifs, ni à une meilleure répartition des ressources. Elle servira plutôt à financer des biens privés.

De même, les résultats de notre étude confirment que les *DPTE* contribuent positivement au développement des églises de réveil. C'est-à-dire, une amélioration du budget de l'éducation nationale de l'ordre de 1 % se traduit par un accroissement des églises de réveil de l'ordre de 21, 4 %. Ce résultat contre-intuitif peut s'expliquer par le fait que les programmes d'ajustements structurels ont provoqué une réduction considérable des dépenses publiques dans le secteur éducatif congolais, cela a créé une sensible désaffectation de l'école publique au profit de l'école privée (Arestoff, 2001, p. 706). Les enfants pauvres, qui sont majoritairement

¹ Les données de notre estimation et les différents tests effectués pour valider le modèle sont disponibles sur simple demande auprès aux auteurs, qui ont utilisé le logiciel Eviews 8.

scolarisés dans l'enseignement public, sont conscients qu'au sortir de leur formation, ils n'auront pas les capacités à transformer leur capital humain à un fonctionnement. En effet, l'amélioration du budget du secteur éducatif se traduit généralement par une augmentation du nombre des diplômés, mais le fait qu'ils n'ont aucune chance de trouver un emploi, ils finiront par chercher des « solutions miracles » du côté des églises de réveil.

4. Conclusion et recommandations

Au terme de cette analyse consacrée au développement des églises de réveil en RDC, il apparaît clairement que le système éducatif congolais, qui fut conçu sur le modèle colonial reste inadapté aux réalités locales. Il est donc en parfaite inadéquation avec le système productif au point de favoriser un chômage de masse. La pression démographique congolaise et l'incapacité de l'État congolais à fournir les services publics de base à sa population accentuent la misère et le niveau de pauvreté, qui favorisent le développement des églises de réveil. Contrairement aux églises institutionnelles, notamment catholiques, qui représentent plus de 80 % des croyants en RDC, les églises de réveil changent la donne, en permettant à chaque fidèle de trouver une place et de jouer un rôle particulier au sein de la communauté religieuse. Les croyants sont placés sur un même pied d'égalité, sans hiérarchie cléricale. Démultipliant les fonctions paroissiales et associatives, les églises de réveil deviennent des lieux de compensation et de ressourcement pour ceux qui peinent à trouver un statut professionnel et/ou social (elles recréent du lien social). Leurs discours « schumpétérien », faisant l'apologie de l'esprit entrepreneurial, condamnant la pauvreté, qui serait alimentée, selon elles, par la solidarité lignagère africaine séduisent la jeunesse congolaise. Ces discours brisent les tabous de la tradition africaine, pour ne pas dire congolaise, et dépassent le fondement de la solidarité lignagère congolaise fondée sur la contrainte familiale en le substituant par de nouvelles logiques de solidarités interindividuelles, qui transcendent les clivages ethno-régionaux (Dorier-Apprill et Ziavoula, 2005, p. 137). Pour ces églises, il n'y a pas de développement économique sans Réveil, entendu comme changement des modèles familiaux, transformation des mentalités (abandon de la sorcellerie, du fétichisme, du culte des ancêtres, ...) par le biais de la Bible. Pour cette population misérable et abandonnée, ces discours ressourcent et redonnent l'envie d'espérer.

En distillant l'esprit de création des richesses, la prolifération de ces églises pourrait paraître comme un atout pour l'économie congolaise, qui peine à impulser la croissance et à réduire son niveau de pauvreté. Si le gouvernement congolais tient à rester le seul garant de l'intérêt général, à ne plus disputer avec ces églises la prétention de régenter la société, ne devrait-il pas cesser de les utiliser comme des amortisseurs de contestations sociales et politiques pour les considérer comme des partenaires du développement économique ? Mais, comme ces églises se nourrissent de la misère et de la pauvreté du peuple, vont-elles réellement jouer le jeu ? En RDC comme dans bon nombre d'États africains, où les institutions ne sont pas soutenues, lorsque les agents privés sont assignés à accomplir une mission de service public quand ils sont livrés à eux-mêmes, ils semblent dans l'incapacité de conduire spontanément au bien-être collectif. D'où la nécessité d'un organe de coordination pour les régler afin d'éviter tout dérapage (Guellec et Ralle, 2003, p. 105).

Bibliographie

- Aghion, Ph. & Howitt, P. (1992), « A Model of Growth Through Creative Destruction », *Econometrica*, vol. 60, 323-351.
- Aghion, Ph. & Cohen É. (2004), *Education et croissance*, Paris, Conseil d'Analyse Economique, La Documentation française.
- Arestoff, F. & Berthélémy J.-C. (2003), « Les stratégies d'éducation et le développement en Afrique », dans P. Bauchet et P. Germain, *L'éducation fondement du développement durable en Afrique*, Paris, Cahiers des sciences morales et politiques, Presses Universitaires de France.
- Arestoff, F. (2001), « Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement. Une analyse micro-économétrique », *Revue économique*, 3, vol. 52, 705-715.
- D'Autume, A. (1994), « Choix éducatifs, équilibre général et croissance économique », *Économie & prévision*, n° 116, 35-48.
- Ballet, J., Dumbi C. & Lallau B. (2009), « Enfants sorciers à Kinshasa (RD Congo) et développement des Églises du Réveil », *Mondes en développement*, vol. 2, n° 146, 47-58.
- BANQUE MONDIALE, (2005a), *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : priorités et alternatives*. Département du développement humain / Région Afrique, Document de Travail.
- BANQUE MONDIALE, (2005b), *L'Initiative de la stratégie de réduction de la pauvreté. Conclusions de dix études de cas de pays ayant bénéficié du soutien de la Banque mondiale et du FMI*, Washington D.C.
- Barro, R. (1990), « Government Spending in a Simple Model of Endogeneous Growth », *Journal of Political Economy*, vol. 98, n° 5, 103-125.
- Benhabib, J. & Spiegel M. M. (1994), « The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data », *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173.
- Becker, G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York, Columbia University Press for the NBER.
- Callens, S. (2002), « La capacité d'apprendre », *Mondes en développement*, vol. 4, n° 120, 33-44.
- Caselli, F., Esquivel G. & Lefort F. (1996), « Reopening the Convergence Debate: A New Look at Cross-Country Growth Empirics », *Journal of Economic Growth*, 1, 363-389.
- Charlot, S. (1997), « La relation éducation-croissance : apports théoriques récents et tests empiriques », *Rapport de recherche, Laboratoire d'Analyse et des Techniques Économiques (LATEC), Université de Bourgogne, Dijon*.
- Dessus, S. (2000), « Capital humain et croissance : le rôle retrouvé du système éducatif », *Économie publique*, 2, n° 6, 95-115.
- Dorier-Appill, É. & Ziavoula R. (2005), « La diffusion de la culture évangélique en Afrique centrale. Théologie, éthique et réseaux », *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*, 4, n° 119, 129-156.
- Droy, I. (2005), « Pauvreté, enclavement et accès à l'école primaire en milieu rural guinéen », *Monde en développement*, 4, n° 132, 111-127.
- Dubois, J.-L. & Mahieu F.-R. (2009), « Sen, Liberté et Pratiques du Développement », *Revue Tiers Monde*, 2, n° 198, 245-261.
- Denison, E. F. (1962), « United States Economic Growth », *Journal of Business*, vol. 35, n° 2, 109-121.
- Épaulard, A. (2003), « Croissance et réduction de la pauvreté dans les pays en développement et les pays en transition », *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome XLII, n° 2, 9-20.
- Fath, S. & Mayrargue C. (2014), « Les nouveaux christianismes en Afrique : introduction thématique », *Afrique contemporaine*, 4, 252, 13-26.
- Guellec, D. & Ralle P. (2003), *Les nouvelles théories de la croissance*. Paris, éditions La Découverte, collection Repères.

- Gurgand, M. (2000a), « Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation », *Revue française d'économie*, 15, n° 2, 121-156.
- Gurgand, M. (2000), « Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ? », *Économie publique*, 2, 71-93.
- Henaff, N. (2003), « Quel financement pour l'École en Afrique ? », *Cahiers d'études africaines*, 1, n° 169-170, 167-188.
- Henaff, N., Lange M.-F. & Martin J.-Y. (2009), « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-économie*, 1, n° 3, 187 – 194.
- Henaff, N. & Lange M.-F. (2011), « Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction », *Autrepart*, 3, n° 59, 3-18.
- Hugon, Ph. (1967), « Les blocages socio-culturels en Afrique noire », *Revue Tiers Monde*, 8, n° 31, 699-709.
- Hugon, Ph. (1970), « Intégration de l'enseignement africain au développement », *Revue Tiers Monde*, 11, n° 41, 17-46.
- Hugon, Ph. (2001), « L'économie des conflits en Afrique », *Revue internationale et stratégique*, 3, n° 43, 152-169.
- Hugon, Ph. (2005), « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement », *Mondes en développement*, 4, n° 132, 13-28.
- Hugon, Ph. (2008), « Variables démographiques et éducation en Afrique ou le mirage des Objectifs du millénaire pour le développement », *Mondes en développement*, 2, n° 142, 83-96.
- Institut National des Statistiques de la RDC 2014.
- Jorgeson, D. W. (1984), « The Contribution of Education to U.S. Economic Growth, 1948-1973 », U.S. department of education, National Institute of Education, Educational Resources Information Center ERIC).
- Kalombo Kapuku, S. (2014), « La pentecôtisation du protestantisme à Kinshasa », *Afrique contemporaine*, 4, n° 252, 51-71.
- Kiambu Di Tuema, J. (2018), « Politiques de l'éducation et développement du capital humain: le cas de la République Démocratique du Congo (RDC) », *Marché et organisation*, 87-108.
- Lange, M.-F. (1991), « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, 105-121.
- Lamarche, T. (2003), « L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? », *Politiques et management public*, vol. 21, n° 1, 109-130.
- Larrère, C. (2010), « Montesquieu et les pauvres », *Cahiers d'économie politique*, 2, n° 59, 24-43.
- Lau, L. J., Jamison D. T. & Louat F. F. (1990), « Education and Productivity in Developing Countries: An Aggregate Production Function Approach », *Working paper WPS*, 612, 1-35.
- Léné, A. (2005), « L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques », *Education et sociétés*, 1, n° 15, 91-103.
- Lévy-Garboua, L. (1994), « Formation sur le tas et rendements de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir », *Économie & prévision*, 5, n° 116, 79-88.
- Lewandowski, S. (2011), « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, 3, n° 59, 37-56.
- Logossah, K. D. A. (1994), « Capital humain et croissance économique : une revue de littérature », *Economie & prévision*, vol. 5, n° 116, 17-34.
- Lucas, R. E. Jr. (1988), « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, n° 22(1), 3-42.
- Mankiw, N. G., Romer D. & Weil D. N. (1992), « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *Quarterly Journal of Economics*, n° 107-2, 407-37.

- Michaelowa, K. (2000), « Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone », Documents de Travail du Centre de développement de l'OCDE, n° 157, Paris, éditions OCDE.
- Mills, P. & Quinet A. (1992), « Dépenses publiques et croissance », Revue française d'économie, vol. 7, n° 3, 29-60.
- Mincer, J. (1958), « Investments in Human Capital and Personal Income Distribution », Journal of Political Economy, 66, 281-302.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, New York, Columbia University Press for NBER.
- Morrisson, C. (2002), « Santé, éducation et réduction de la pauvreté », Cahier de politique économique, n° 19, Paris, Centre de Développement de l'OCDE.
- Page, A. (1964), « La mesure des effets économiques de l'éducation », Revue économique, vol 15, n°2, 209-273.
- Perroux, F. (1966), « Les blocages de la croissance et du développement. La croissance, le développement, les progrès, le progrès (définition) », Revue Tiers Monde, 239 -250.
- PNUD (2000), *Vaincre la Pauvreté Humaine*, Rapport du PNUD sur la pauvreté 2000, New York 10017.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos H. A. (2002), « Returns to Investment in Education, A Further Update », Policy Research Working Paper, n° 2881, The World Bank: Latin America and the Caribbean Region, Education Sector Unit.
- Psacharopoulos, G. (1994), « Returns to Investments in Education: a Global Update », World Development, n° 22, 1325-43.
- Pritchett, L. (1999), « Where has all the Education Gone ? », Policy Research Working Paper 1581, The World Bank, Washington, DC, 48 pages.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, traduction française 1987, *Théorie de la justice*. Paris, Seuil.
- Rivzi, F. (2016), « Privatisation de l'éducation : tendances et conséquences », Recherche et Prospective en Education, n° 18, Paris, UNESCO.
- Romer, P. M. (1986), « Increasing Returns and Long-Run Growth », Journal of Political Economy, vol. 94, 1002-37.
- Schultz, T. W. (1961), « Investment in Human Capital », American Economic Review, 1-17.
- Sen, A. K. (1999), *L'économie est une science morale*. Paris, La Découverte.
- Sen, A. K. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris, Odile Jacob,
- Smith, A. (1776), *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des Nations*, Paris, Economica (Nouvelle traduction 31 mai 2000).
- Solow, R. M. (1957), « Technical Change and the Aggregate Production Function », The Review of Economics and Statistics, vol. 39, n° 3, 312-320.
- Trotignon, J. (1993), « Pourquoi les politiques d'ajustement ont-elles généralement mieux réussi en Asie du Sud-Est qu'en Afrique ? », Economie et Statistique, n° 264, 33-51.
- UNESCO (2004), « Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Éducation pour tous, l'exigence de qualité. ».
- Vinokur, A. (1987), « La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement », Revue Tiers Monde, vol. 28, n° 112, 919-934.
- Zaoual, H. (2005), « Minorité et diversité : une introduction à la pensée post-globale », Document de Travail du LabRii, n° 113, Université du Littoral Côtes d'Opale, Dunkerque.