***Uirtus* (Peer-reviewed Journal of Arts and Humanities)**
Available online at https://uirtus.net/
E-mail: soumissions@uirtus.net / revueuirtus@gmail.com
Vol. 5, No. 2, August 2025, Pages: 438-451
DOI: https://doi.org/10.59384/uirtus.2025.2961
ISSN: 2710 - 4699

La scolarité des enfants autochtones à Loundoungou en République du Congo : entre marginalisation systémique et résilience éducative

The Schooling of Indigenous Children in Loundoungou, Republic of the Congo: Between Systemic Marginalization and Educational Resilience

Guy Joseph Moussavou

Article history:

Submitted: June 17, 2025
Revised: July 28, 2025
Accepted: August 6, 2025

Keywords:
Schooling, indigenous children, educational inequalities, Republic of Congo

Mots clés :
Scolarisation, enfants autochtones, inégalités éducatives, République du Congo

Abstract

This article examines the challenges of schooling for indigenous children in Loundoungou, Republic of Congo, where they experience systemic marginalisation from Bantu children. Through a qualitative analysis based on interviews with teachers and field observations, we examine the structural, socio-cultural and pedagogical obstacles facing these children. The results reveal a complex dynamic of exclusion, influenced by historical, economic and identity-related factors. Despite these difficulties, some indigenous children manage to succeed at school, demonstrating educational resilience. Recommendations are put forward for inclusive and equitable education.

Résumé

Cet article examine les défis de la scolarisation des enfants autochtones à Loundoungou, en République du Congo, où ils subissent une exclusion systémique opérée par les enfants bantous. Grâce à une analyse qualitative basée sur des entretiens avec des enseignants et des observations sur le terrain, nous examinons les barrières structurelles, socioculturelles et pédagogiques auxquelles ces enfants sont confrontés. Les résultats révèlent une dynamique complexe de marginalisation influencée par des facteurs historiques, économiques et identitaires. Malgré ces défis, certains enfants autochtones parviennent à réussir sur le plan scolaire, faisant preuve d'une résilience remarquable. Des suggestions sont faites pour une éducation inclusive et équitable.

Uirtus © 2025
This is an open access article under CC BY 4.0 license.

Corresponding author:
Guy Joseph Moussavou
Ecole Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi,
et Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH), Congo
E-mail : guy.moussavou@gmail.com

Introduction

L'éducation des populations autochtones en Afrique centrale reste un défi majeur, marqué par des inégalités persistantes (Hugon). A Loundoungou, village rural congolais, les enfants autochtones (communément appelés « Bayaka ») fréquentent une école publique aux ressources limitées, où ils sont victimes de discrimination de la part des élèves bantous. Cette scolarisation est confrontée à des défis structurels et socioculturels majeurs, malgré les efforts des enseignants. Ces défis, qui sont vrais pour les Bayaka, le sont aussi pour les Baaka ou Mbenze (selon les groupes), historiquement marginalisés dans divers domaines, dont celui de l'éducation marquée par des rapports de domination avec la population bantoue, un manque de ressources éducatives et des pratiques pédagogiques inadaptées.

Cette marginalisation des enfants issus de communautés traditionnellement nomades ou semi-nomades, s'explique globalement en raison des insuffisances structurelles du système éducatif congolais, et en raison de la discrimination persistante des enfants bantous, majoritaires dans les écoles. Les réalités locales témoignent des dynamiques complexes d'exclusion, ainsi que des stratégies de résilience mises en œuvre par les élèves autochtones et leurs enseignants.

Dans un contexte d'une école publique avec des ressources limitées et des conditions d'apprentissage précaires, les Bantous imposent leur domination aux autochtones, que ce soit par l'occupation des bancs de l'école, l'intimidation ou même la violence physique, nécessitant parfois l'intervention des enseignants et des autorités locales. Malgré ces obstacles, certains enfants autochtones parviennent à exceller sur le plan scolaire. Voilà donc le contexte qui nous a amené à élaborer cette recherche sur la scolarité des enfants autochtones à Loundoungou en République du Congo : entre marginalisation et résilience.

La problématique des populations autochtones en lien avec leur rapport à l'école a déjà fait l'objet de nombreuses recherches dont nous restituons ici les travaux de quelques auteurs :

> Sur le plan mondial, les peuples autochtones comptent une population de 370 millions et constituent 15% des personnes les plus marginalisées. Cette marginalisation est marquée par des barrières linguistiques dans certains pays ne leur permettant pas d'accéder à une

> scolarisation de base (CARE). Ces populations ont subi des injustices historiques qui les ont empêchées d'exercer leur droit au développement, conformément à leurs propres besoins et intérêts. Cette situation interpelle sur l'urgence de considérer que les peuples autochtones, dans l'exercice de leurs droits, ne doivent faire l'objet d'aucune forme de discrimination (Déclaration des Nations sur les Peuples autochtones).

Pourtant, malgré une « éducation pour tous » prônée par les Objectifs du Développement Durable, les populations autochtones continuent à être marginalisées dans leur scolarisation. La marginalisation des enfants autochtones s'inscrit dans une relation historique de domination. Les Bantous, majoritaires, reproduisent les schémas d'exclusion, tandis que les autochtones intériorisent leur statut de subordonnés (Klieman). La réussite scolaire chez les enfants autochtones arrive à peine à suivre le rythme en matière d'enseignement, que la probabilité d'obtenir un diplôme post secondaire est deux fois moins grande, et que le risque d'abandonner l'école est deux fois plus élevé (Wotherspoon).

Du point de vue sous-régional, les peuples autochtones ont été écartés et mis à l'écart par le système colonial et par les gouvernements de la période post-coloniale. Ces populations discriminées s'estiment ne pas être reconnues comme des citoyens du Bassin du Congo (Rodary 172). Elles sont marginalisées par des processus de développement qui privilégient la sédentarité sur le nomadisme, ou le développement touristique et la conservation de la nature. Elles sont considérées comme « primitives » par rapport aux communautés agricoles et urbaines bantoues. En considération de ce « primitivisme », les pays dont elles sont issues n'apprécient pas les connaissances sophistiquées de ces sociétés, lorsqu'ils ne les ignorent pas délibérément. Ces pays considèrent que leurs connaissances sur le maintien des équilibres écologiques ou leurs systèmes économiques et culturels doivent être éliminées par des processus de modernisation (Bellier 31, 182). Ainsi, les enfants autochtones d'Afrique centrale sont souvent exclus des systèmes éducatifs formels pour des raisons de mobilité saisonnière et de discrimination ethnique (Hewlett ; Klieman).

Au plan national, les non-Bayaka affichent une attitude discriminatoire envers les Bayaka qui se poursuit jusque dans l'environnement scolaire ; cette

discrimination est un défi majeur qui se poursuit après la scolarisation lors de la recherche d'emploi, conduisant ainsi de nombreux Bayaka à devenir des travailleurs des Bantous, suite à la perte de leurs territoires forestiers traditionnels (Dasa Bombjaková et *al.* 117). En considérant que les cultures autochtones sont absentes des programmes scolaires, le manque d'adaptation de ces programmes est l'une des raisons qui exclut les enfants autochtones du système d'éducation formelle (Bakingu Bakibangou, et Mawete 55). Cette problématique vise à répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les obstacles à l'éducation des enfants autochtones ?
2. Comment se manifeste la marginalisation des enfants bantous ?
3. Quelles sont les stratégies éducatives qui permettent une intégration efficace ?

Le présent article contribue à une meilleure compréhension des inégalités éducatives en Afrique rurale et ouvre des pistes de réflexion sur des politiques scolaires plus inclusives qui prennent en compte les spécificités culturelles des peuples autochtones. A travers une approche qualitative basée sur des entretiens avec les enseignants, nous examinerons :

1. Les obstacles structurels et sociaux : manque de ressources éducatives, absentéisme lié aux migrations saisonnières, discrimination ethnique ;
2. Les stratégies d'enseignement adaptées : gestion des classes multigrades, méthodes d'enseignement personnalisées pour les élèves autochtones ;
3. Les dynamiques identitaires et culturelles : tensions entre l'assimilation et la préservation des traditions autochtones, rôle des enseignants en tant que médiateurs.

2. Méthodologie

Cette recherche est basée sur des entretiens semi-structurés avec les 2 enseignants locaux dont le responsable de l'école, 7 élèves autochtones identifiés dans l'école, 3 parents d'élèves de la communauté bantoue choisis en fonction de leur disponibilité et interviewés sur leur perception des enfants autochtones. Elle porte sur l'analyse thématique des discours sur des dynamiques identitaires, les conditions matérielles et pédagogiques, les stratégies d'adaptation des enseignants, les interactions entre enfants autochtones et bantous, les dynamiques de marginalisation.

Le choix porté sur l'analyse thématique inductive se justifie par sa

flexibilité et la possibilité qu'elle offre d'interroger les données qualitatives de manière approfondie sans être assujetti à un cadre théorique rigide préalablement conçu. Cette approche donne la possibilité de faire émerger des thèmes à partir des données issues du terrain en offrant ainsi une compréhension du contexte qui peut être nuancée. Ainsi, des concepts et phénomènes nouveaux auxquels le chercheur n'aura pas pensé peuvent être étudiés et lui permettre d'extraire le sens qui se trouve derrières les informations données par les peuples autochtones.

3. Les résultats et leur analyse

Après un codage thématique manuel du discours émergeant, l'analyse des résultats porte **sur les dynamiques identitaires, les conditions scolaires précaires et défis éducatifs, la marginalisation systémique par les élèves bantous, et la résilience et réussite malgré tout.** Soulignons que les verbatims repris dans cet article désignent *E1* comme l'enseignant 1 et *a1* comme l'autochtone 1

3.1. Dynamiques identitaires

Les deux enseignants ont une ancienneté de 15 et 20 ans dans l'enseignement et ont un statut d'enseignants bénévoles dans une école publique. On note un manque de formation professionnelle initiale de ces enseignants, car les deux enseignants de cette école ont reçu à peine une formation sur le tas qui a duré 6 mois. N'étant donc pas formés à la pédagogie différenciée, ces enseignants reproduisent des méthodes rigides (approche par objectifs), inefficaces pour les enfants autochtones. Au Congo, les enseignants bénévoles, au sens de Gouëdard (2024, p.22), sont ceux qui font partie d'une catégorie d'enseignants très précaire recrutée localement aux niveaux préscolaire et primaires par les parents d'élèves pour pallier le manque d'enseignants à l'école publique.

Le recrutement à l'année scolaire de ces enseignants n'est pas soumis au contrôle du ministère en charge de l'enseignement, et ils ne sont pris en charge que pendant les 9 mois que dure une année scolaire. Comme le soulignent Joncheray et Dorier (2010), le recours spécifique aux bénévoles, qui devient massif dans les écoles rurales du pays, date des années 1990, mais que toutefois, de nombreuses classes demeurent sans enseignant.

3.2. Conditions scolaires précaires et défis éducatifs

L'école publique de Loundoungou est une école publique avec seulement deux enseignants pour 170 élèves répartis en six classes, dont 7 enfants autochtones. Les enseignants gèrent des classes multigrades surchargées comportant 3 niveaux par enseignant face au manque de personnel (du CP1 au CE1, et du CE2 au CM2), avec un manque criant de matériel pédagogique (plusieurs classes dans la même salle) ; ce qui complique l'enseignement : *« Nous avons trop de difficultés. Nous manquons de matériel. Même les livres de cours manquent parfois. » (E1).* Les enseignants expliquent que cette organisation repose sur des méthodes empiriques (division du tableau, rotation des groupes), mais qu'elle nuit à la qualité des apprentissages.

Ces conditions scolaires précaires soulignent une stratégie d'enseignement dans un contexte marginalisé où l'enseignant adapte ses pratiques d'enseignement malgré le manque de ressources :

- classes à plusieurs niveaux : alternance d'horaires (CP le matin, CE l'après-midi) et division du tableau en 4 pour gérer plusieurs niveaux scolaires ;
- enseignement en groupe : travail en petits groupes avec des chefs d'équipe pour compenser le manque de manuels ;
- bricolage pédagogique : utilisation d'anciens manuels et partage d'idées entre enseignants pour compenser le manque de formation. On note un manque cruel de matériel marqué par une absence de guides pédagogiques et un nombre insuffisant de livres (3 à 4 exemplaires par classe). Les guides et manuels sont rares, ce qui oblige les enseignants à improviser et à considérer *« le Livre Programme comme étant la Bible » (E2).*

A ces conditions précaires, on peut ajouter des obstacles à la scolarisation marqués par le manque d'implication des parents (un seul parent autochtone envoie régulièrement ses enfants à l'école, les parents autochtones ne valorisent pas l'école, préférant transmettre les savoirs traditionnels liés à la chasse et la cueillette), et l'inefficacité de l'éducation gratuite, car, bien que la scolarité soit gratuite pour les autochtones (exonérations de frais de scolarité, dons de cahiers), cela ne suffit pas à les attirer.

Les enfants autochtones, bien que minoritaires (7 sur 170 élèves), sont souvent absents en raison des voyages familiaux en forêt que nous évoquons dans la section liée à la résilience de enfants autochtones. Ainsi, l'école apparaît ici comme un espace de (re)production des inégalités.

3.3. Marginalisation systémique par les élèves bantous

Les enfants autochtones font l'objet d'une exclusion active. Cette discrimination systémique se manifeste par :

- l'exclusion spatiale marquée par la place en classe où les enfants autochtones sont souvent chassés de leur place par les Bantous qui les relèguent au fond de la classe : *« Quand un enfant autochtone s'assoit sur un banc, l'enfant Bantou, quand il arrive, même s'il est en retard, il chasse l'indigène »* (E2) ; *« Quand l'autochtone est assis, le Bantou vient et le chasse » (E1).* Ici, les enfants autochtones sont relégués à des positions subalternes dans la classe ;
- la violence physique et psychologique marquées par des pressions psychologiques et des violences symboliques à l'encontre des élèves autochtones : un incident rapporté décrit deux étudiants bantous agressant et blessant une jeune fille autochtone, illustrant un climat de domination. La violence psychologique se caractérise par des enfants autochtones qui sont intimidés, qui deviennent réticents à participer au cours (peur de répondre au tableau) et sont victimes de moqueries ;
- la stigmatisation sociale : les Bantous sont perçus comme « toujours supérieurs », tandis que les autochtones intériorisent leur infériorité et sont sujets à l'humiliation, comme le soulignent ces propos : *« le Bantou est toujours supérieur à l'autochtone ici » (a4). Ces* relations de pouvoir ethniques, qui révèlent la supériorité sociale des Bantous, entraîne une exclusion systémique, renforcée par des stéréotypes comme : *« les autochtones ne savent pas économiser » (a2).*

Cette relation de domination entre les Bantous et les peuples autochtones s'étend aux mariages asymétriques où les hommes bantous épousent des femmes autochtones, mais l'inverse est rare, et à l'acculturation paradoxale marquée par des jeunes autochtones qui admirent et adoptent les pratiques culturelles bantoues (musique, danse), tout en restant marginalisés. Les enseignants tentent de contrer cette dynamique en donnant la priorité aux autochtones et en punissant les harceleurs, mais les représailles persistent pendant les récréations. Ces dynamiques de marginalisation révèlent le rôle de l'école comme étant un espace de (re)production des inégalités.

3.4. Résilience et réussite malgré tout

Malgré ces obstacles, il y a des stratégies individuelles justifiées par certains enfants autochtones qui excellent par de bons résultats. Cette analyse s'explique par un élève de CP2 qui s'est classé 6e sur 47, ainsi que quatre des sept enfants autochtones qui ont réussi leur CEP (Certificat d'Études Primaires). Un de ces sept élèves autochtones se distingue par sa participation active, démontrant que l'inclusion est possible avec un soutien approprié.

Cette résilience se manifeste aussi par des enseignants qui ont adopté des stratégies de supervision renforcée, comme stipulé dans les par les propos suivants : *« Je n'ai choisi que leurs bancs. Ils sont au milieu, les autres au fond. [...] Si vous menacez l'indigène, un coup de règle, vous verrez, il sera puni. »* (E1).

Cette situation révèle des stratégies de résistance qui émergent par le placement stratégique où l'enseignant place les autochtones au milieu de la classe, des menaces de sanctions marquées par les Bantous violents qui sont punis : *« on les fait s'agenouiller » (E1),* ainsi que par le suivi individualisé justifié par l'enseignant qui rend visite aux familles autochtones pour les encourager à inscrire leur enfant à l'école.

La résilience des enfants autochtone est tout de même limitée, car la majorité d'entre eux éprouve des difficultés caractérisées par la dépréciation de soi qui s'identifie par le complexe d'infériorité par rapport aux Bantous et un abandon saisonnier marqué par des absences prolongées dues aux migrations familiales. Ici, il s'agit des obstacles à la scolarisation caractérisés par la mobilité saisonnière où les familles autochtones quittent le village pendant la saison sèche pour la pêche ou la cueillette ; ce qui perturbe la continuité de l'enseignement. Cette résilience et ces adaptations soulignent le rôle limité des institutions marquée par une absence de politiques éducatives inclusives.

4. Discussion

4.1. Discrimination structurelle

La marginalisation des enfants autochtones s'inscrit dans une relation historique de domination (Klieman). Les Bantous, majoritaires, reproduisent les schémas d'exclusion, tandis que les autochtones intériorisent leur statut de subordonnés. Cette marginalisation des peuples autochtones est évoquée par la Convention relative aux droits des personnes handicapées stipulant que les groupes sous-représentés, comme les populations autochtones, subissent des

discriminations et une stigmatisation disproportionnée les empêchant de participer entièrement aux différentes dimensions de la vie politique, de jouir pleinement de leurs droits et d'exercer leur droit au développement. Cette marginalisation systémique et structurelle est due aux relations historiquement inégales et aux barrières comportementales et environnementales qui empêchent les populations autochtones de jouir entièrement des droits qui leur sont conférés dans cette Convention dédiée aux personnes défavorisées, sur la base de l'égalité avec les autres (UN 2, 8).

La marginalisation des peuples autochtones est assimilable au racisme à l'endroit des peuples autochtones ; les représentations collectives de la population dominante à leur sujet, ici, la domination des Bantous, illustre « les processus par lesquels les autochtones sont occultés et sténotypés dans l'espace social » à travers des expressions courantes comme l'autochtone « violent, onéreux, saoul, noble et sauvage » (Cotton). La marginalisation des enfants autochtones dans les écoles se manifeste par le manque d'adaptation des programmes scolaires ne prenant pas en compte les cultures autochtones (Bakingu Bakibangou, et Mawete 55).

4.2. L'échec des politiques d'inclusion

Bien que la scolarité soit gratuite pour les populations autochtones, leur taux de fréquentation reste faible. Ce faible taux de fréquentation entraîne une faible réussite scolaire, et que le risque d'abandonner l'école est deux fois plus élevé que chez les enfants Bantous. Les mesures incitatives (exonération des frais de scolarité, dons de carnets) sont insuffisantes face aux barrières culturelles liées à au nomadisme et à la méfiance à l'égard des écoles. (Wotherspoon). Cet échec des politiques d'inclusion s'explique par le fait que les populations autochtones ont subi des injustices historiques qui les ont empêchées d'exercer leur droit au développent, et donc à la scolarisation, malgré une « éducation pour tous » inscrite dans les Objectifs du Développement Durable (Déclaration des Nations sur les Peuples autochtones). Cette marginalisation est marquée par une politique d'exclusion caractérisée par des barrières linguistiques dans certains pays ne permettant pas aux populations autochtones d'accéder à une scolarisation de base (CARE).

Il y a une absence des éléments culturels dans les programmes

scolaires, alors que l'apprentissage des enfants autochtones serait rendu facile avec l'intégration dans des programmes scolaires des éléments de leur culture ; il ne peut y avoir apprentissage que si l'on place les élèves autochtones dans des situations concrètes leur permettant de revenir leur expérience, car les enfants autochtones ne sont pas à l'aise dans l'utilisation des ressources scolaires éloignés de leur culture (BakinguBakibangou, et Mawete 55). Ainsi, l'inefficacité des politiques d'inclusion est caractérisée par une absence des cultures autochtones dans les programmes scolaires et un manque d'adaptation de ces programmes aux réalités des autochtones ; ce qui induit une exclusion des enfants de ces populations du système d'éducation formelle. Ces populations sont exclues des systèmes éducatifs formels et sont reléguées à un statut de subordonnés par la reproduction d'une relation historique de domination et des schémas d'exclusion (Hewlett ; Klieman). Il s'agit donc d'une attitude discriminatoire qui se poursuit après la scolarisation lors de la recherche d'emploi, conduisant ainsi de nombreux autochtones à devenir des travailleurs des Bantous (Bombjaková et *al.* 117). Ainsi, les populations autochtones continuent à être marginalisées dans leur scolarisation.

4.3. Pistes pour une pédagogie adaptée

La déclaration des Nations sur les Peuples autochtones (2007) interpelle sur l'urgence de considérer que les peuples autochtones, dans l'exercice de leurs droits, ne doivent faire l'objet d'aucune forme de discrimination.

Les pistes envisagées pour une pédagogie adaptée sont :

- une formation des enseignants aux classes multigrades et à l'interculturalité ;
- une implication des parents autochtones par le biais de médiateurs locaux ;
- la lutte contre la violence scolaire par des campagnes de sensibilisation ;
- une intégration, dans des pratiques d'enseignement, des outils pédagogiques pour enseigner le récit de vie basé sur le savoir-faire autochtone en classe, car le récit de vie a pour potentiel pédagogique « *d'expérimenter dès le premier cycle du primaire, la mise en pratique de la prise de parole et de l'écoute* ».

Lorsque le récit est utilisé en classe, *« il contribue au développement de l'écoute active*

(compréhension orale), stimule l'échange, favorise la réflexivité et met les apprenants en confiance, les incitant à communiquer à leur tour ». Ainsi, *« l'enseignant peut également l'utiliser pour travailler autrement des stratégies de lecture de compréhension et d'anticipation, par exemple pour formuler des prédictions, inférer des éléments implicites de l'histoire, dégager les idées principales, établir des liens personnels avec l'histoire »* (Lavoie et Blanchet 26-27). Globalement, le récit de vie permet *« de réfléchir, de s'informer, de décrire, de ressentir le présent ou d'appréhender le futur par le retour réflexif sur le passé »* (Lavoie et Blanchet 206). Ainsi, cette marginalisation, qui révèle un préjudice notoire, nécessite des mesures de réparations adéquates et effectives visant à remédier à la marginalisation économique, sociale, politique et culturelle des peuples autochtones, en incluant collectivement et individuellement des mesures à même de renverser l'héritage du passé (Décoste 228).

Conclusion

Cet article a porté sur la scolarité des enfants autochtones à Loundoungou en République du Congo : entre marginalisation systémique et résilience éducative. Basé sur une étude qualitative par entretiens semi-directifs auprès des enseignants locaux, des parents d'élèves bantous et des élèves autochtones autour des conditions scolaires et défis éducatifs, de la résilience et la réussite, et des dynamiques de marginalisation, il s'est intéressé aux interactions entre enfants autochtones et bantous en classe, à l'adaptation pédagogique concernant les stratégies des enseignants dans les classes multigrades ainsi qu'aux facteurs culturels. Les résultats obtenus révèlent une école jouant le rôle de l'espace de (re)production des inégalités, car les enfants autochtones subissent une marginalisation systémique de la part des enfants bantous, révélant des barrières structurelles, pédagogiques et socioculturelles auxquelles ces enfants sont confrontés, ainsi que les stratégies de résilience mises en œuvre par les acteurs de l'éducation.

En effet, les enfants autochtones de Loundoungou sont exclus du système éducatif formel. Leur scolarisation est marquée par des rapports de domination avec la population bantoue, un manque de ressources éducatives et des pratiques pédagogiques inadaptées. Ils subissent une discrimination ethnique marquée par des enfants bantous qui dominent l'environnement scolaire, excluant physiquement et psychologiquement les enfants autochtones. Les propos des personnes interviewées ont révélé des

dynamiques complexes d'exclusion, ainsi que des stratégies de résilience mises en œuvre par les élèves autochtones et leurs enseignants. « Les Bantous imposent leur domination aux autochtones », que ce soit par l'occupation des bancs de l'école, l'intimidation ou même la violence physique, ils « les chassent de leur place en classe ».

En somme, les Bayaka, traditionnellement nomades ou semi-nomades, vivent de la chasse et de la cueillette, et travaillent parfois pour la CIB (Compagnie Industrielle du Bois). L'école publique, bien que gérée par l'État, fonctionne avec des ressources limitées : deux enseignants pour 170 élèves, des ressources pédagogiques insuffisantes et des classes à plusieurs niveaux. Les enfants autochtones, minoritaires (sept sur 170 élèves), subissent une discrimination active de la part des enfants bantous, ce qui influe sur leur parcours scolaire. Cette situation met en lumière une école marquée par des insuffisances structurelles du système éducatif congolais, des pratiques pédagogiques inadaptées et des rapports de domination stigmatisés par une discrimination persistante des enfants bantous, majoritaires dans les écoles.

Par ailleurs, l'échec scolaire est marqué par la mobilité saisonnière où les familles autochtones se déplacent pour la chasse et la cueillette, ce qui perturbe la scolarisation des enfants qui s'absentent de l'école et accompagnent leurs parents dans la forêt pendant des mois. Ce rapport à l'école est ambivalent : certains parents hésitent à envoyer leurs enfants à l'école, préférant les emmener dans la forêt pendant ces périodes de chasse. Sur les politiques éducatives, il y a un manque d'adaptation des programmes scolaires ne prenant pas en compte les cultures autochtones.

Cet article met en lumière que malgré ces obstacles, certains enfants autochtones parviennent à exceller sur le plan scolaire, comme le montre le cas d'un élève classé sixième sur 47 au CP2. Il interpelle sur l'urgence de considérer que les peuples autochtones ne doivent faire l'objet d'aucune forme de discrimination et ouvre sur des perspectives d'une formation des enseignants à l'interculturalité, d'une implication des parents autochtones par le biais de médiateurs locaux, de la lutte contre la violence scolaire par des campagnes de sensibilisation, et d'une intégration des outils pédagogiques pour enseigner le récit de vie basé sur le savoir-faire autochtone, qui au sens de MELS, a pour potentiel pédagogique « *d'expérimenter, dès le premier cycle du primaire, la mise en pratique de la prise de parole et de l'écoute* ». Comme toute

recherche qualitative, cet article n'a pas eu pour ambition de s'appuyer sur un échantillon qui produirait des résultats généralisables. L'accent est porté sur la profondeur des informations récoltées. Tout de même, une recherche ouvrant sur des données statistiques permettrait de comparer des données et de suivre des indicateurs dans le temps.

Œuvres citées

BakinguBakibangou, Yvette, et Samuel Mawete. « Décrochage et vécu scolaires des élèves autochtones de la circonscription scolaire de Zanaga, République du Congo ». *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol. 8, no. 2, 2021, pp. 48-58. https://doi.org/10.20431/2349-0381.0802006.

Bellier, Irène. *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*. L'Harmattan, 2013, collection Horizons autochtones.

Bombjaková, Daša, Sheina Lew-Levy, et al. « L'éducation des BaYaka. De la forêt aux écoles ORA (Observer, réfléchir, agir) ». *Hunter Gatherer Research*, vol. 6, nos 1-2, janv. 2020.

CARE. « Peuples autochtones. Encourager l'accès à l'éducation et protéger la diversité linguistique ». 2019, https://www.carefrance.org/actualites/peuples-autochtones-education-langues/. Consulté le 30 juillet 2025.

Cotton, Marie-Ève. « Maîtres chez nous ? Racisme envers les peuples autochtones au Québec et au Canada ». *L'autre*, vol. 9, no. 3, 2008, pp. 361-371.

Décoste, Éloïse. « Femmes autochtones et discrimination au Canada : analyse du droit à la réparation des peuples autochtones à la lumière de la notion de fait internationalement illicite à caractère continu ». *Revue québécoise de droit international*, vol. 35, no. 2, 2022, pp. 195-232. https://doi.org/10.7202/1113513ar.

Gouëdard, Pierre. « Teachers for All – Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo ». *UNICEF Innocenti*, Florence, mai 2024.

Hewlett, Bonnie L. *Vies vulnérables : l'expérience de la mort et de la perte chez les adolescents Aka et Ngandu de la République centrafricaine*. Routledge, Londres.

Joncheray, Mathilde, et Élisabeth Dorier. « L'éducation en crise au Sud du Congo-Brazzaville : quel réinvestissement de l'État ? » *Autrepart*, no. 54, 2010, pp. 97-117.

Klieman, Kairn. « Vers une histoire du Gabon précolonial : agriculteurs et spécialistes des forêts le long du fleuve Ogooué, 500 av. J.-C. – 1000 apr. J.-C. » Dans Michael C. Reed et James F. Barnes (dir.), *Culture, Ecology, and Politics in Gabon's Rainforest*, Edwin Mellen Press, Lewistown (NY), pp. 99-135.

Lavoie, Constance, et Patricia-Anne Blanchet. « Outils pédagogiques pour enseigner le récit de vie : savoir-faire autochtone en classe ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, no. 3, pp. 22-25.

Ministère congolais de l'Éducation nationale. *Rapport sur la scolarisation des enfants autochtones de la Likouala*. Brazzaville, 2023.

Rodary, Estienne. « L'organisation des peuples autochtones en Afrique ». *Écologie & Politique*, no. 42, 2011, pp. 171-186.

UN. *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. 2007.

UN. *Conférence des États parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Seizième session*, CRPD/CSP/2023/4, New York, 13-15 juin 2023.

UNESCO. *Éducation inclusive pour les enfants autochtones : pratiques mondiales*. 2022.

Wotherspoon, Terry. « Les Autochtones, les politiques sociales et la différenciation sociale au Canada ». Dans Danielle Juteau (dir.), *La différenciation sociale : modèles et processus*, Presses de l'Université de Montréal, 2018, pp. 155-203. https://books.openedition.org/pum/21151.

How to cite this article/Comment citer cet article:
MLA: Moussavou, Guy Joseph. "La scolarité des enfants autochtones à Loundoungou en République du Congo : entre marginalisation systémique et résilience éducative." *Uirtus*, vol. 5, no. 2, August 2025, pp. 438-451, https://doi.org/10.59384/uirtus.2025.2961.