

Article

Décrochage et difficultés d'adaptation scolaire des enfants autochtones pygmées : cas de trois écoles de la commune de Mulekera, ville de Beni (RDC)

KASEREKA MUPANDA Erickson

Institut Supérieur Pédagogique de Beni, Domaine des sciences psychologiques et de l'éducation, B.P. 2 Beni, République Démocratique du Congo

Correspondant: mupandaerickson@gmail.com

Abstract: Cette étude examine l'ampleur du décrochage scolaire et les facteurs associés aux difficultés d'adaptation des enfants autochtones pygmées dans trois écoles primaires de la commune de Mulekera, à Beni (RDC), durant l'année scolaire 2023-2024. Le dispositif combine les archives scolaires de 756 élèves, dont 105 élèves pygmées, avec un questionnaire administré à 27 enseignants et des entretiens menés auprès de 30 parents pygmées. Les données administratives montrent un décrochage de 65,7 % chez les élèves pygmées contre 4,0 % chez les élèves non pygmées ($\chi^2(1)=313,49$; $p<0,001$; $RR=16,45$; $IC95\%$ [11,02-24,58]). Parmi les élèves pygmées, le décrochage atteint 92,9 % chez les filles contre 47,6 % chez les garçons ($\chi^2(1)=22,89$; $p<0,001$; $RR=1,95$; $IC95\%$ [1,49-2,56]). Les enseignants et les parents évoquent principalement la discontinuité de la fréquentation liée aux activités de subsistance et à la mobilité, la stigmatisation, le faible suivi scolaire, certaines pratiques matrimoniales précoces, le manque de fournitures et une offre éducative insuffisamment ajustée aux réalités socioculturelles. Les résultats plaident pour une lecture systémique plutôt que déficitaire de l'« inadaptation », articulant protection contre la discrimination, continuité pédagogique, participation communautaire et pertinence culturelle. Leur portée demeure locale et descriptive, et les informations relatives à l'approbation éthique doivent être complétées avant soumission.

Mots clés: enfants autochtones pygmées ; décrochage scolaire ; inclusion scolaire ; discrimination ; genre ; Beni ; République Démocratique du Congo.

Citation: Kasereka Mupanda, E. Décrochage et difficultés d'adaptation scolaire des enfants autochtones pygmées : cas de trois écoles de la commune de Mulekera, ville de Beni (RDC). *Etincelle*. 2026, Vol. 26, no. 2. <https://doi.org/10.61532/rime262151>

Reçu: 02 Juin 2026

Accepté: 10 Juillet 2026

Publié: 12 août 2026

Note de l'éditeur: Ishango-uac reste neutre en ce qui concerne les revendications juridictionnelles dans les cartes géographiques publiées et les affiliations institutionnelles des auteurs.



Copyright: © 2026 par l'auteur. Soumis pour une publication en libre accès selon les termes et conditions de la licence Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

1.1. Contexte et problématique

L'éducation est un droit fondamental et un levier de participation sociale. En République Démocratique du Congo (RDC), ce droit est garanti par l'article 43 de la Constitution et a été renforcé, pour les peuples autochtones pygmées, par la Loi n° 22/030 du 15 juillet 2022. Ses articles 22 à 24 rendent obligatoire et gratuit l'accès des enfants autochtones pygmées aux niveaux primaire, secondaire et de formation professionnelle dans les établissements publics, prévoient des contenus éducatifs reflétant leur diversité culturelle et imposent des mesures de lutte contre les préjugés et la discrimination (République Démocratique du Congo, 2022). Dès lors, la faible rétention scolaire ne peut plus être appréhendée uniquement comme une question d'accès : elle interroge aussi la capacité de l'école à retenir, protéger et faire réussir les enfants une fois inscrits.

Les travaux disponibles en RDC décrivent depuis plusieurs années une scolarisation particulièrement fragile des enfants pygmées. Au Sud-Kivu, Ziulu et al. (2017) ont

documenté une progression des inscriptions accompagnée d'une fréquentation irrégulière et d'un décrochage moyen d'environ 34 %, qu'ils associent notamment à la pauvreté, à la discrimination, aux contraintes culturelles et à l'inadéquation de l'offre scolaire. Dans le territoire de Wamba, Kayomba et al. (2019) décrivent également une déperdition scolaire élevée et des facteurs liés à la pauvreté, aux discriminations, à la culture et aux effets des conflits. Fufulafu Zaniwe (2021) insiste, pour sa part, sur l'importance de l'engagement des acteurs locaux et de la recherche collective de solutions avec les communautés.

La littérature récente invite toutefois à déplacer le regard d'une supposée « inadaptation » intrinsèque de l'enfant vers l'interaction entre l'apprenant et son environnement scolaire, social et institutionnel. Les Batwa de l'Est de la RDC sont confrontés à des inégalités structurelles et à une marginalisation ancienne, ce qui impose d'inscrire l'éducation dans une perspective de droits, de dignité et de relations intercommunautaires (Brandt et al., 2023 ; Sindani, 2024). Dans un contexte proche, Akena et al. (2026) montrent que le déplacement des Batwa hors de leur habitat forestier peut désorganiser les formes autochtones de transmission des savoirs et soulignent l'intérêt de mieux articuler les pédagogies autochtones et l'éducation formelle. Cette perspective est cohérente avec la loi congolaise de 2022, qui exige des dispositifs éducatifs tenant compte de l'histoire, des langues, des coutumes et des aspirations des peuples autochtones pygmées.

Les contraintes scolaires s'inscrivent également dans un environnement congolais plus large où la fréquentation peut être affectée par la vulnérabilité économique, le travail des enfants, l'orphelinage et les conflits. Mihigo et al. (2024) montrent, à partir de données nationales, une relation négative entre travail des enfants et fréquentation scolaire, ainsi qu'une vulnérabilité accrue de certains enfants orphelins. Dans le contexte congolais, Mugisho (2024) documente aussi les liens entre guerre, décrochage scolaire et maternité adolescente, rappelant que la trajectoire des filles peut cumuler plusieurs facteurs de risque. Plus généralement, même dans d'autres niveaux d'enseignement, Mpia (2020) a souligné que les difficultés éducatives en RDC renvoient aussi à la qualité de l'offre, à l'expertise pédagogique et à la gouvernance ; cette contribution ne porte pas sur les enfants pygmées, mais elle soutient l'intérêt d'une lecture systémique plutôt que d'une attribution exclusive de l'échec aux apprenants.

1.2. Question, objectifs et contribution de l'étude

Dans la commune de Mulekera, en ville de Beni, les données empiriques récentes sur la rétention scolaire des enfants autochtones pygmées restent limitées. La présente étude cherche donc à répondre à quatre questions : quelle est l'ampleur du décrochage parmi les élèves pygmées comparativement aux élèves non pygmées ? Les filles pygmées sont-elles plus touchées que les garçons ? Quels facteurs et quelles conséquences sont perçus par les enseignants et les parents ? Enfin, quelles mesures d'inclusion apparaissent prioritaires dans ce contexte local ?

L'étude apporte trois contributions. Premièrement, elle quantifie le différentiel de décrochage à partir des archives de trois écoles durant l'année 2023-2024 et complète les pourcentages descriptifs par des tests d'association et des rapports de risque. Deuxièmement, elle confronte les données administratives aux perceptions de deux catégories d'acteurs - enseignants et parents - afin de distinguer les obstacles scolaires, relationnels, familiaux et socioculturels. Troisièmement, elle relit les stratégies proposées à la lumière du cadre juridique congolais de 2022 et de travaux récents sur l'éducation des populations autochtones. L'article privilégie ainsi le terme « décrochage » pour l'issue observée et réserve l'expression « difficultés d'adaptation scolaire » à l'interaction entre l'enfant et le milieu, afin d'éviter de pathologiser les élèves.

2. Cadre conceptuel et travaux connexes

2.1. Du concept d'« inadaptation » au décrochage scolaire

Dans le manuscrit initial, l'inadaptation est essentiellement inférée à partir des abandons et des difficultés de fréquentation. Or, le décrochage est une issue observable, tandis que l'adaptation est un processus multidimensionnel. Pour cette raison, l'analyse distingue le fait administratif de quitter l'école avant les examens de fin d'année des mécanismes susceptibles d'y contribuer. Les données disponibles ne permettent pas de diagnostiquer une inadaptation psychologique individuelle ; elles permettent en revanche d'étudier les écarts de décrochage et les perceptions des adultes concernant les obstacles à la continuité scolaire.

Cette clarification modifie également l'interprétation des causes. Des expressions telles que « manque de motivation » ou « insouciance » sont ici rapportées comme perceptions des enquêtés, non comme caractéristiques établies des enfants ou des familles. Elles peuvent traduire des contraintes de mobilité, de subsistance, de discrimination, d'accessibilité ou de pertinence curriculaire que le devis de l'étude ne permet pas de départager causalement. Une approche rigoureuse consiste donc à parler de facteurs perçus associés au décrochage plutôt que de causes démontrées.

2.2. Éducation autochtone, pertinence culturelle et discrimination

Les recherches portant sur les populations autochtones montrent que l'inclusion scolaire ne se réduit pas à l'ouverture d'une place en classe. Elle suppose aussi un environnement qui reconnaît les savoirs, les pratiques et les identités des communautés. Akena et al. (2026), à propos des Batwa d'Ouganda, décrivent des pédagogies autochtones fondées notamment sur l'oralité, les récits, les arts et l'apprentissage expérientiel, dont la continuité est fragilisée par les déplacements. Au Cameroun, Nguenpang (2024) observe que l'existence de projets éducatifs ne garantit pas automatiquement une forte scolarisation des enfants Baka et souligne l'importance de l'adaptation des interventions, de la sensibilisation, de la formation des enseignants et de l'implication des parents.

En RDC, la discrimination constitue un enjeu particulièrement documenté. Ziulu et al. (2017) l'identifient parmi les déterminants du décrochage au Sud-Kivu ; Brandt et al. (2023) replacent la marginalisation des Batwa dans des inégalités structurelles plus larges ; Sindani (2024) analyse le droit à l'éducation des populations autochtones dans une perspective de protection intégrée des droits humains. Ces travaux convergent avec l'article 24 de la Loi n° 22/030, qui prévoit explicitement la lutte contre les préjugés et la discrimination en coopération avec les peuples autochtones pygmées.

3. Méthodologie

3.1. Site, période et dessin de l'étude

L'étude a été menée dans la commune de Mulekera, l'une des communes de la ville de Beni, dans la province du Nord-Kivu en RDC. Elle porte sur l'année scolaire 2023-2024 et concerne trois établissements primaires accueillant des enfants pygmées : le Complexe Scolaire Le Berceau, le Complexe Scolaire Lumière de la Nation et l'École Primaire Nyaleke. Le dispositif est descriptif et combine des données quantitatives issues des archives scolaires avec des données de perception recueillies auprès d'enseignants et de parents.

La population scolaire documentée par les archives comprend 756 élèves, dont 651 élèves non pygmées et 105 élèves pygmées. Les données permettent d'identifier les élèves inscrits, ceux ayant abandonné avant la fin de l'année et, parmi les élèves pygmées, la répartition des abandons selon le sexe. Les données adultes proviennent de 27

enseignants des trois écoles et de 30 parents pygmées ayant un enfant inscrit dans ces établissements, soit 57 répondants au total.

Tableau 1 : Sources de données et participants de l'étude

Source / catégorie	Effectif	Dénominateur	Part (%)
Élèves non pygmées (archives)	651	756	86,1
Élèves pygmées (archives)	105	756	13,9
Enseignants (questionnaire)	27	57	47,4
Parents pygmées (entretiens)	30	57	52,6

Note : les 756 élèves constituent la population scolaire documentée dans les trois écoles ; les 57 adultes constituent les répondants aux instruments de perception. Les deux dénominateurs ne doivent pas être confondus.

3.2. Instruments et variables

Deux instruments ont été mobilisés auprès des adultes : un questionnaire administré aux 27 enseignants et un guide d'entretien utilisé avec les 30 parents. Les thèmes rapportés portent sur les facteurs perçus du décrochage ou des difficultés d'adaptation, leurs conséquences et les mécanismes susceptibles d'améliorer l'intégration scolaire. Le manuscrit source ne fournit ni la version complète des instruments, ni une procédure de validation psychométrique ou de prétest ; les résultats correspondants doivent donc être interprétés comme des fréquences de réponses ou de mentions, et non comme des scores issus d'une échelle validée.

La variable principale est le décrochage scolaire au cours de l'année 2023-2024, défini à partir des archives comme l'abandon avant la participation aux examens de fin d'année. Pour les élèves pygmées, le sexe est disponible sous les catégories garçon et fille. Les réponses des enseignants et des parents peuvent comporter plusieurs motifs par répondant ; par conséquent, les pourcentages thématiques ne sont pas destinés à totaliser 100 %.

3.3. Analyse statistique

Les effectifs ont été recalculés en pourcentages à partir des dénominateurs disponibles. Deux tableaux de contingence 2x2 ont été analysés par le test du χ^2 de Pearson : (i) statut pygmée/non pygmée $\times$ décrochage/rétention et (ii) sexe féminin/masculin parmi les élèves pygmées $\times$ décrochage/rétention. La taille de l'effet est exprimée par le rapport de risque (RR) avec intervalle de confiance à 95 %. Le seuil de signification est fixé à 0,05. Cette stratégie remplace le test initial qui comparait simplement le nombre d'abandons et de participants aux examens à une répartition théorique, car la question scientifique porte sur l'association entre appartenance au groupe, sexe et décrochage.

3.4. Précautions terminologiques et éthiques

Le terme « peuples autochtones pygmées » est employé parce qu'il correspond à la terminologie de la Loi n° 22/030. Le manuscrit source ne documente pas l'auto-identification ethnonymique plus précise des communautés concernées. Il ne fournit pas non plus le nom d'un comité d'éthique, un numéro d'approbation, ni une description formalisée du consentement des adultes et des mesures de protection des données scolaires. Ces informations doivent être ajoutées ou clarifiées par l'auteur avant soumission définitive. Aucune donnée individuelle nominative n'est reproduite dans le présent article.

4. Résultats

4.1. Ampleur du décrochage selon le statut pygmée/non pygmée

Parmi les 651 élèves non pygmées inscrits, 26 ont abandonné, soit 4,0 %. Parmi les 105 élèves pygmées, 69 ont abandonné et 36 ont participé aux examens de fin d'année, soit un taux de décrochage de 65,7 %. À l'échelle des trois écoles, 95 abandons sont documentés sur 756 élèves (12,6 %). Le contraste entre élèves pygmées et non pygmées est statistiquement très marqué : $\chi^2(1)=313,49$, $p<0,001$. Le risque de décrochage est environ 16,45 fois plus élevé chez les élèves pygmées que chez les élèves non pygmées (RR=16,45 ; IC95 % [11,02-24,58]).

Tableau 2 : Décrochage scolaire selon le statut pygmée/non pygmée

Groupe	Inscrits	Décrochages	Retenus / fin d'ani	Décrochage (%)
Élèves non pygmées	651	26	625	4,0
Élèves pygmées	105	69	36	65,7
Total	756	95	661	12,6

Test d'association : χ^2 de Pearson(1)=313,49 ; $p<0,001$. Rapport de risque (pygmées vs non pygmées)=16,45 ; IC95 % [11,02-24,58]. Source des effectifs : archives des trois écoles, année scolaire 2023-2024.

4.2. Décrochage des élèves pygmées selon le sexe

Les 105 élèves pygmées comprennent 63 garçons (60,0 %) et 42 filles (40,0 %). Trente garçons sur 63 ont abandonné (47,6 %), contre 39 filles sur 42 (92,9 %). L'association entre sexe et décrochage est statistiquement significative : $\chi^2(1)=22,89$, $p<0,001$. Le risque de décrochage des filles est près de deux fois celui des garçons (RR=1,95 ; IC95 % [1,49-2,56]). Ce résultat confirme un gradient de vulnérabilité particulièrement préoccupant pour les filles dans les écoles observées, sans permettre à lui seul d'identifier le mécanisme causal.

Tableau 3 : Décrochage des élèves pygmées selon le sexe

Sexe	Inscrits	Décrochages	Retenus / fin d'ani	Décrochage (%)
Garçons	63	30	33	47,6
Filles	42	39	3	92,9
Total	105	69	36	65,7

Test d'association : χ^2 de Pearson(1)=22,89 ; $p<0,001$. Rapport de risque (filles vs garçons)=1,95 ; IC95 % [1,49-2,56].

4.3. Facteurs perçus par les enseignants

Les enseignants rapportent plusieurs facteurs susceptibles de fragiliser la continuité scolaire. Vingt-quatre sur 27 (88,9 %) mentionnent des pratiques culturelles ou des rythmes de vie qu'ils associent à l'irrégularité scolaire. À l'intérieur de cette catégorie, ils citent notamment le nomadisme ou la mobilité (67 %), les activités saisonnières de cueillette ou de ramassage (59 %), le mariage précoce (44 %), la chasse (30 %) et la pêche (22 %). Douze enseignants sur 27 (44,4 %) évoquent l'absence de motivation aux études et neuf sur 27 (33,3 %) la méconnaissance de l'importance des études. Trois sur 27 (11,1 %) identifient explicitement la stigmatisation par les condisciples. Le pourcentage de 33,3 % pour la méconnaissance est recalculé à partir de l'effectif 9/27 ; il corrige le 27 % indiqué dans le manuscrit source.

À l'inverse, environ 70 % des enseignants estiment que la faiblesse des moyens financiers parentaux n'est pas le principal facteur dans ces écoles, en raison des appuis

fournis par des ONG, des Églises, des personnes de bonne volonté ou les établissements eux-mêmes. Cette perception doit être nuancée par les entretiens parentaux, où le manque de fournitures scolaires apparaît encore comme une difficulté. Le contraste entre les deux groupes souligne l'intérêt de ne pas réduire les obstacles à une seule explication financière.

4.4. Facteurs perçus par les parents

Les 30 parents évoquent la stigmatisation des enfants par certains enseignants (37 %) et par les condisciples non pygmées (33 %), le manque de fournitures scolaires (37 %), l'absence de suivi scolaire par les parents (34 %), le mariage précoce ou certaines pratiques maritales (33 %), l'analphabétisme parental (30 %), la mobilité liée à la recherche de moyens de subsistance - cueillette, ramassage, pêche ou chasse - (27 %) et l'insouciance attribuée à certains parents vis-à-vis des études (27 %). Ces proportions représentent des réponses multiples et décrivent les perceptions recueillies ; elles ne constituent pas une estimation causale de la contribution respective de chaque facteur.

4.5. Conséquences perçues et mécanismes proposés

Du côté des enseignants, les conséquences les plus souvent rapportées sont le manque de considération sociale (48 %), le sous-développement (37 %), l'analphabétisme (22 %) et la difficulté d'accéder à des emplois mieux rémunérés faute de niveau scolaire requis (19 %). Les parents évoquent surtout le risque de ne pas accéder à des fonctions élevées (60 %), la sous-estimation par les non-pygmées (54 %) et le sous-développement de la communauté (30 %). Ces formulations reflètent le vocabulaire des répondants et doivent être lues comme des représentations des effets sociaux de la non-scolarisation.

Les mécanismes proposés convergent vers cinq axes : (1) sensibiliser et accompagner les parents dans le suivi scolaire ; (2) maintenir un contact régulier école-famille ; (3) construire un climat de classe exempt de stigmatisation, avec des activités collectives et des responsabilités confiées aux élèves pygmées ; (4) sécuriser les ressources nécessaires à la fréquentation, notamment les fournitures scolaires ; et (5) adapter l'offre éducative aux réalités des communautés, par la formation des enseignants, une plus grande proximité des écoles et des programmes sensibles aux rythmes de vie et à la culture. Certains enseignants proposent aussi d'inscrire explicitement dans les règlements scolaires des clauses contre la discrimination.

5. Discussion

5.1. Un différentiel de décrochage d'une ampleur critique

Le principal résultat est l'écart considérable entre le taux de décrochage des élèves pygmées (65,7 %) et celui des élèves non pygmées (4,0 %) dans les trois écoles observées. L'effet ne se limite pas à une différence de pourcentages : le rapport de risque montre que, dans ce contexte local, un élève pygmée inscrit a été environ seize fois plus exposé au décrochage durant l'année 2023-2024. Ce niveau est supérieur au décrochage moyen de 34 % rapporté au Sud-Kivu par Ziulu et al. (2017), tout en restant inférieur à certains niveaux de déperdition décrits historiquement à Wamba par Kayomba et al. (2019). Les différences de période, de territoire, de composition des écoles et de définition des indicateurs interdisent cependant une comparaison directe des taux.

L'écart observé est difficilement compatible avec une explication centrée sur la seule « motivation » de l'enfant. Il suggère un faisceau de barrières cumulatives. La littérature congolaise antérieure met déjà en avant le déséquilibre entre offre et demande éducatives, la pauvreté, les pratiques discriminatoires et la faible adéquation de certains dispositifs scolaires aux réalités des populations pygmées (Ziulu et al., 2017 ; Kayomba et al., 2019 ; Fufulafu Zaniwe, 2021). Le cadre légal de 2022 renforce cette

interprétation en faisant de la lutte contre la discrimination et de la pertinence culturelle des obligations publiques, non de simples mesures facultatives.

5.2. Une vulnérabilité particulièrement forte des filles

Le second résultat majeur concerne les filles : 39 des 42 filles pygmées inscrites ont abandonné avant la fin de l'année, contre 30 des 63 garçons. Le risque relatif de 1,95 indique une vulnérabilité presque doublée. Les données qualitatives mentionnent le mariage précoce ou certaines pratiques maritales, mais l'étude ne relie pas individuellement ces facteurs aux 39 cas de décrochage et ne permet donc pas de conclure à une causalité. La prudence est d'autant plus nécessaire que le conflit, la mobilité, le travail domestique ou de subsistance, la sécurité et d'autres contraintes peuvent se cumuler. Les travaux de Mugisho (2024) sur la RDC rappellent justement que guerre, décrochage et maternité adolescente peuvent être interdépendants dans les trajectoires des adolescentes.

Sur le plan des politiques publiques, ce résultat appelle des mesures sensibles au genre à l'intérieur des politiques destinées aux peuples autochtones. L'article 18 de la Loi n° 22/030 prévoit d'ailleurs des politiques et programmes visant la promotion des droits de la femme et de l'enfant autochtones pygmées. Une stratégie locale devrait donc suivre séparément l'assiduité des filles, documenter les motifs de sortie et organiser des réponses précoces avec les familles et les acteurs communautaires, plutôt que d'attendre l'abandon définitif.

5.3. Discrimination, relations scolaires et pertinence culturelle

Les parents signalent la stigmatisation aussi bien par les pairs que par certains enseignants. Même si ces résultats sont fondés sur des perceptions et non sur une observation directe des interactions en classe, ils sont cohérents avec des recherches antérieures en RDC qui situent la discrimination au cœur de la marginalisation scolaire des populations pygmées (Ziulu et al., 2017 ; Brandt et al., 2023 ; Sindani, 2024). Dans ce cadre, l'insertion de dispositions anti-discrimination dans les règlements intérieurs, la formation des enseignants et la création d'activités coopératives ne sont pas de simples recommandations relationnelles : elles constituent des mesures de protection et d'inclusion qui donnent un contenu opérationnel à l'article 24 de la Loi n° 22/030.

La question de la mobilité et des activités saisonnières doit également être traitée sans assimiler la culture à un obstacle en soi. Akena et al. (2026) montrent que les systèmes de connaissance batwa possèdent leurs propres modalités de transmission et que les ruptures territoriales peuvent fragiliser ces systèmes. L'enjeu est donc de construire des passerelles : calendrier et rattrapage flexibles lorsque cela est possible, recours à des médiateurs communautaires, contenus qui valorisent l'histoire et les savoirs autochtones, et participation des communautés à la planification. Cette orientation rejoint les articles 20, 21 et 23 de la loi congolaise de 2022, qui mettent l'accent sur la participation et la diversité culturelle.

5.4. Ressources économiques, suivi parental et offre scolaire

Les perceptions relatives aux ressources financières sont contrastées. Une majorité d'enseignants estime que les aides existantes réduisent le poids direct des frais ou des fournitures, tandis que 37 % des parents mentionnent encore le manque de fournitures. Ce décalage peut signifier que la présence d'un mécanisme d'aide ne garantit ni sa régularité, ni sa suffisance, ni sa couverture de tous les coûts indirects. Les résultats nationaux de Mihigo et al. (2024) montrent par ailleurs que les contraintes de travail et de vulnérabilité familiale restent étroitement liées à la fréquentation scolaire en RDC. Dans Mulekera, il serait donc utile de distinguer, lors d'une étude ultérieure, frais directs, fournitures, alimentation, transport, coût d'opportunité du temps de l'enfant et instabilité des revenus.

La responsabilisation des parents ne devrait pas se transformer en culpabilisation. L'analphabétisme parental, la mobilité et les contraintes de subsistance peuvent limiter la capacité de suivi scolaire même lorsque les familles valorisent l'éducation. Nguen-nang (2024) montre d'ailleurs, dans un contexte Baka au Cameroun, que la multiplication de projets éducatifs ne suffit pas toujours à résoudre la faible scolarisation. Les mécanismes d'accompagnement doivent être co-construits, réguliers et évalués à partir d'indicateurs de présence, de rétention et de progression scolaire.

5.5. Implications pour l'action

À partir des résultats et du cadre juridique, quatre priorités sont proposées. Premièrement, instaurer un suivi d'alerte précoce de l'assiduité par sexe et par groupe, avec contact rapide des familles après des absences répétées. Deuxièmement, adopter un protocole scolaire anti-stigmatisation comprenant règles explicites, mécanisme de signalement, formation des enseignants et activités coopératives. Troisièmement, organiser une concertation régulière avec les représentants des communautés autochtones pour adapter les modalités de soutien, les calendriers de rattrapage et les contenus de sensibilisation. Quatrièmement, documenter la couverture réelle des kits et autres ap-puis matériels afin de vérifier qu'ils réduisent effectivement les ruptures de fréquentation.

Ces interventions gagneraient à être évaluées par un suivi longitudinal. Les écoles pourraient enregistrer mensuellement présence, absences prolongées, retours, passage de classe et motif de sortie, puis comparer ces indicateurs avant et après intervention. Une telle démarche permettrait de passer d'un diagnostic fondé sur une seule année et sur des perceptions d'adultes à une évaluation plus solide des mécanismes qui améliorent réellement la rétention.

5.6. Limites de l'étude

Plusieurs limites doivent encadrer l'interprétation. L'étude porte sur trois écoles d'une seule commune et ne peut être généralisée à l'ensemble des enfants autochtones pygmées de Beni ou de la RDC. Les archives ne fournissent pas, dans le manuscrit source, de données par classe, âge, école, niveau socioéconomique ou durée d'absence, ce qui empêche des analyses multivariées. Le devis est descriptif et transversal sur une année scolaire : il met en évidence des associations, non des causalités. Les réponses des enseignants et parents sont rapportées principalement sous forme de pourcentages et sans verbatim, ce qui limite la profondeur de l'analyse qualitative. Les modalités d'échantillonnage des 30 parents, la validation des instruments et les procédures éthiques ne sont pas suffisamment documentées. Enfin, l'étude ne recueille pas directement la voix des enfants, alors que leur expérience serait essentielle pour comprendre les mécanismes de stigmatisation, de motivation et de persévérance.

6. Conclusion

Dans les trois écoles de Mulekera étudiées, le décrochage scolaire des enfants autochtones pygmées atteint un niveau critique : près de deux tiers des 105 élèves pygmées inscrits ont abandonné avant la fin de l'année 2023-2024, contre 4 % des élèves non pygmées. La vulnérabilité est encore plus forte chez les filles, dont 92,9 % ont décroché. Les perceptions des enseignants et des parents font apparaître un ensemble de facteurs imbriqués : mobilité et activités de subsistance, stigmatisation, faible continuité du suivi scolaire, certaines pratiques matrimoniales précoces, insuffisance de fournitures et inadéquation partielle de l'environnement scolaire aux réalités des communautés.

Ces résultats invitent à abandonner une lecture qui ferait de l'« inadaptation » une propriété de l'enfant pygmée. Le problème se situe à l'interface entre trajectoires familiales, relations scolaires, organisation de l'offre, ressources et reconnaissance culturelle. La Loi n° 22/030 de 2022 offre désormais un cadre normatif clair pour agir : gratuité et accès, contenus culturellement pertinents, participation des communautés et lutte contre la discrimination. Pour Mulekera, les priorités immédiates sont le suivi précoce de l'assiduité, une réponse spécifique au décrochage des filles, la prévention de la stigmatisation, la consolidation des appuis matériels et la co-construction de dispositifs scolaires avec les communautés autochtones. Une prochaine recherche longitudinale, intégrant directement la voix des enfants et des données détaillées par école, est nécessaire pour identifier les facteurs causaux et mesurer l'efficacité des interventions.

Contributions : Conceptualisation, K.M.E.; méthodologie, K.M.E.; validation, K.M.E. ; Investigation, K.M.E.; ressources, K.M.E.; Traitement des données, K.M.E.; écrire le manuscrit, K.M.E.; visualisation, K.M.E.; supervision, K.M.E.; correction du manuscrit, K.M.E.

L'auteur a lu et approuvé la version publiée de ce manuscrit.

Sponsor financier : Cette recherche n'a reçu aucun soutien financier.

Disponibilité des données : Les données ne sont pas disponibles.

Remerciement : Non applicable.

Conflits d'intérêt : L'auteur déclare aucun conflit d'intérêt.

Références

1. Akena, F. A., Ayiga, N., & Carnahan, S. (2026). The effects of the eviction of the Batwa from their Indigenous Forest habitat on their Indigenous Education System. *The Canadian Journal of Indigenous Studies*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.36939/cjis/vol2no1/art26>
2. Brandt, C., Kithumbu, O., Kulumbwa, E., & Marchais, G. (2023). The multiple faces of 'conscientisation': exploring links between structural inequalities, education and violence. *Globalisation, Societies and Education*, 21(1), 114-134. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.2017860>
3. Fufulafu Zaniwe, F.-A. (2021). De l'engagement des acteurs locaux dans le processus de l'intégration des pygmées au système éducationnel en chefferies et secteur du Territoire de Wamba en République Démocratique du Congo. *IJRDO - Journal of Educational Research*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.53555/er.v6i3.4234>
4. Kayomba, J. L., Bolinda wa Bolinda, & Aliodri, M. (2019). Evolution de la scolarité des élèves pygmées du territoire de Wamba (RDC) de 2001 à 2017: état des lieux et facteurs conditionnels. *IJRDO - Journal of Social Science and Humanities Research*, 4(5), 188-202. <https://doi.org/10.53555/sshr.v4i5.2841>
5. Mihigo, I. M., Vermeylen, G., & Munguakonkwa, D. B. (2024). Child labour, school attendance and orphaned children in the Democratic Republic of the Congo. *Discover Global Society*, 2, Article 8. <https://doi.org/10.1007/s44282-024-00029-9>
6. Mpia, H. N. (2020). Des griefs de l'échec de l'enseignement de l'informatique dans des universités de la RDC : enjeux socio-didactiques de la crise. *Revue Internationale Multidisciplinaire Etincelle*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.61532/rime221111>
7. Mugisho, G. (2024). War, school dropout and adolescent motherhood in the Democratic Republic of the Congo: evidence from the 2007 and 2013/2014 Demographic and Health Surveys. *Journal of Population Research*, 41, Article 25. <https://doi.org/10.1007/s12546-024-09345-y>

8. Nguepnang, K. A. (2024). Projets éducatifs et scolarisation des enfants pygmées de l'arrondissement d'Abong Mbang [Mémoire de master, Université de Yaoundé I]. DICAMES. <https://hdl.handle.net/20.500.12177/12074>
9. République Démocratique du Congo. (2006, révisée en 2011). Constitution de la République Démocratique du Congo, article 43.
10. République Démocratique du Congo. (2022). Loi n° 22/030 du 15 juillet 2022 portant protection et promotion des droits des peuples autochtones pygmées. Journal officiel de la République Démocratique du Congo, numéro spécial du 14 novembre 2022.
11. Sindani, J. K. (2024). Vers une approche intégrée des droits à la santé et à l'éducation des populations autochtones: perspectives de l'affaire Batwa c. RDC devant la Commission africaine. *African Human Rights Yearbook*, 8, 580-601. <https://doi.org/10.29053/2523-1367/2024/v8a23>
12. Ziulu, E., Mokonzi Bambanota, G., & Bengé, Z. (2017). Diagnostic de la scolarisation des enfants pygmées dans la province du Sud-Kivu en République Démocratique du Congo. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 31(2), 262-271. <https://ijisr.issr-journals.org/abstract.php?article=IJISR-17-026-07>