

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 10 (2013), pp. 16-32

Trajectoires, profils et insertion professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa en République Démocratique du Congo

Firmin Phambu Ntoto

Université Catholique de Louvain
fphambu@yahoo.fr

Résumé

Ce texte traite de l'univers du travail des enseignants du secondaire de Kinshasa en République Démocratique du Congo. Il aborde leur vie professionnelle en mettant en exergue la flexibilité et l'atypisme de leurs trajectoires scolaires et professionnelles ainsi que le contenu et les conditions de leur emploi. En effet, l'orientation scolaire de nombre d'entre eux n'est pas toujours en harmonie avec leur choix professionnel futur et les motivations de ce choix restent pour le moins très floues. De plus, les modes d'accès à la profession enseignante sont devenus quasi aléatoires et se font sur base des critères définis selon des circonstances peu objectives. En conséquence, le statut social des enseignants, loin de faire l'unanimité, a perdu en crédibilité et les représentations de la fonction sont devenues de surcroît fort ambiguës; ce qui pourrait ainsi remettre en cause la consolidation d'une identité professionnelle déjà « carencée ». La formation continue et l'accompagnement socioprofessionnel sont proposés, dès lors, comme des palliatifs.

Mots-clés : Enseignants – Trajectoires – Atypisme – Insertion – Profils

Introduction

En République Démocratique du Congo (RDC), comme dans la plupart des pays en voie de développement, la fin des « États providences »¹ en Occident a sensiblement modifié le contexte et les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Ces conditions varient en Afrique selon les pays, les établissements et les réseaux (privés ou publics) (Ndiaye, 2003). Elles varient également selon les publics et les situations géographiques (ville/campagne, périphérie/centre-ville). En RDC notamment, elles ont montré leurs limites et sont aujourd'hui reconnues comme assez hétérogènes et déprimantes. Pour Gasibirege (1994, p. 356), « les aspirations à la promotion sociale des Congolais ne sont pas les seuls responsables du manque d'attrait pour la formation pédagogique et le métier d'enseignant ». Selon lui, « les mauvaises conditions de vie et de travail des enseignants effraient les jeunes et les démotivent dès leur formation initiale ». Ce manque d'attrait pour le métier d'enseignant est conditionné par la transformation simultanée des aspirations et des conditions de vie et de travail. Avec un système éducatif en crise (Matangila, 2003) et une *école trahie* (Ekwa, 2004), on observe dans l'opinion publique congolaise une désaffection de plus en plus marquée pour la fonction enseignante. Et dans le groupe de ceux qui prestent comme enseignants ou qui

veulent s'y engager, il est fait état d'une proportion croissante de sujets non qualifiés pédagogiquement. S'il est établi que la préparation professionnelle fait émerger des identités nouvelles, on peut se demander si l'absence d'une formation professionnelle spécifique n'a pas des effets dommageables sur l'identité professionnelle, les représentations identitaires et les pratiques. La présence d'un nombre important d'enseignants du secondaire non qualifiés devient très préoccupante. Elle porte préjudice à la construction d'une identité collective déjà « carencée » (Gohier *et al.*, 1999). Cette présence enfreint ainsi la déstabilisation de certains préjugés que l'enseignant pourrait avoir au début de sa carrière.

La profession d'enseignant du secondaire qui jouissait, il y a près de six décennies, d'un prestige en RDC, exerçait une véritable fascination sur ceux qui en avaient la vocation. Peu après l'accession du pays à la souveraineté nationale, le 30 juin 1960, des mutations profondes et permanentes de l'environnement sociopolitique congolais ont déstabilisé les secteurs vitaux et ont affecté également le système scolaire dont les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) ont subi le contrecoup de ce qui est ressenti aujourd'hui comme un malaise par certains usagers de l'école.

La légitimité du statut d'enseignant du secondaire a été remise en question. Le type de trajectoires pédagogiques et professionnelles de ceux-ci ainsi que le contexte global de l'exercice professionnel sont devenus problématiques. Ils font douter de la qualité du personnel enseignant et de la capacité pour l'institution scolaire à accomplir ses missions fondamentales de formation, d'éducation et de socialisation à court, moyen et long termes. L'efficacité du système, son efficience et son équité sont devenues quasi hypothétiques. Par ailleurs, de nombreuses recherches indiquent qu'un relèvement de la qualité des enseignants serait une des mesures susceptibles d'améliorer l'efficacité des institutions scolaires (OCDE, mars 2006, p. 25).

Dans le cas spécifique de la RDC, pays compté parmi les plus pauvres de la planète (Petithomme, 2009), le système scolaire reste un moyen incontournable pour contribuer à son développement. De plus en plus de diplômés du supérieur parmi les enseignants du secondaire sont recrutés indistinctement dans toutes les filières d'études de l'enseignement supérieur et universitaire, tant publiques que privées sans qualification pédagogique. D'aucuns estiment que le mode actuel de pilotage du système éducatif ainsi que l'atypisme des trajectoires pédagogiques et professionnelles du personnel enseignant sont, entre autres, des éléments révélateurs des lacunes profondes qui le traversent.

Le système, en recrutant prioritairement sur base des titres académiques et en négligeant bien souvent la prise en compte de la composante pédagogique ou psychopédagogique, peut-il encore garantir la qualité de l'enseignement offert et l'exercice efficient du rôle social qu'on en attend ? La question principale qui se pose est celle du profil social des enseignants. Qui sont ces enseignants ? Quelle est leur origine socioculturelle ? Quelles sont leurs représentations du métier d'enseignant, celles de leurs trajectoires scolaires et professionnelles ? Comment ont-ils été préparés à cet emploi et comment y ont-ils accédé ? Quelles sont leurs aspirations et leur mobilité sociale ? En d'autres termes, quels sont les motifs sous-jacents de leur choix professionnel ainsi que ceux de leur satisfaction ou insatisfaction dans ce métier ? Trouvent-ils réellement leur compte aujourd'hui dans la fonction sociale qu'ils assument ? Voilà autant de questions autour desquelles s'articule cet article.

Son objectif est de faire une analyse descriptive des trajectoires, des profils des enseignants du secondaire et de la politique de leur insertion professionnelle, à Kinshasa, en RDC. Le

texte de cet article décrit l'intérêt scientifique de l'état de la question, l'approche théorique, les orientations méthodologiques de notre propre recherche et les résultats de celle-ci suivis de la discussion.

1. État de la question et approche théorique

Cette réflexion a été poursuivie dans le cadre d'une dissertation doctorale portant sur *la morphologie sociospatiale et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa en RDC*. A l'instar de Dubar (1996, pp. 105-106), nous postulons que la construction d'une identité sociale ne peut être rendue possible qu'à partir des représentations individuelles et subjectives. La prise de conscience par l'enseignant de ses propres représentations permettrait son développement personnel (Blin, 1997, p. 46) et l'émergence de certains affects positifs pour son emploi. Dans ce sens, l'identité est perçue comme la résultante d'une forme de socialisation de l'individu à travers une intériorisation de valeurs, de normes et de représentations sociales.

Comme dans toute « communauté de pratiques » (Albarello, 2004), le corps enseignant a ses normes collectives et ses valeurs propres défendues et acceptées par les membres qui s'y identifient. Le besoin d'appartenance à un groupe est un facteur important de motivation, d'équilibre affectif et de fierté pour les membres qui revendiquent une identification qui, socialement, les distingue d'une autre catégorie sociale. C'est à travers ses institutions ou ses groupes sociaux structurés que la société assure sa stabilité. Les institutions sociales structurent les comportements des individus à partir des rôles sociaux qu'ils jouent et des statuts sociaux qui les différencient. Un système social ne peut être compris qu'à partir des fonctions qui le font survivre. La construction de ses projets ou l'atteinte des objectifs des membres qui le compose traduisent les idéaux véhiculés et partagés par la société globale. En ce sens, la motivation et les attentes sociales du corps enseignant à travers les statuts et les rôles des enseignants sont corrélatives aux conditions de fonctionnement, aux caractéristiques intrinsèques et extrinsèques de leur travail.

A l'instar d'autres professions, l'exercice de la fonction enseignante inclut donc la notion d'obligation de résultats (*accountability*). *Être enseignant* ne s'improvise donc pas et implique normalement une formation initiale avant d'enseigner et/ou une formation continue lorsque l'on enseigne déjà. C'est dire que l'acte d'enseigner suppose tout un processus d'insertion dans une communauté de vie. Elle se prépare et, en même temps, guide les comportements affichés des membres qui s'inscrivent volontairement dans un service public comme fonctionnaires de l'État. Derrière cette catégorisation administrative, il y a donc des années de formation, il y a l'apprentissage d'un métier à part entière, fait de connaissances, de compétences, de savoir-faire, d'attitudes, d'interrogations, de remise en question (Courtyllon, 2005). Sans pour autant minimiser le rôle des habitus et de la vocation professionnelle, les enseignants sont revêtus d'un statut social et sont par ce fait appelés à jouer des rôles sociaux qui impliquent au préalable un processus ad hoc de « socialisation professionnelle » (Perrenoud, 1994). C'est ce que soulignent Barbier et Letablier (2005) qui soutiennent que le pilotage des interventions pour les enseignants, partagées ou non, peut difficilement se faire sans une bonne connaissance formalisée ou en acte de ces constructions étant donné que les activités d'éducation ne sont jamais que des interventions sur des constructions identitaires en cours. Les limites de la profession enseignante sont de ce fait traditionnellement fondées sur des savoirs et une expertise érigés en base de connaissances systématisées et codifiées (Chapoulie, 1973 ; Lang, 1999).

Du point de vue d'une approche fonctionnaliste de la profession, il y a lieu de se demander si le statut d'enseignant congolais du secondaire n'a pas progressivement perdu ses repères traditionnels et que la description de ses contours soit devenue très difficile. En paraphrasant Berger et Luckmann (1986), il y a des raisons de croire que l'école congolaise, au regard de son statut actuel, est devenue un carrefour d'identités plurielles où l'identité dite « enseignante » est sans cesse en réélaboration ou en renégociation faisant fi à une formation initiale spécifique pourtant longue et exigeante.

Par ailleurs, dans la mesure où l'enseignant est obligé de travailler pour gagner sa vie, sa profession se doit d'être prise comme une condition essentielle qui lui permet d'abord d'améliorer son mieux être, avant de se concevoir comme une fin pour soi. De là à s'interroger alors sur les déterminants motivationnels ou socioculturels de ceux qui, qualifiés ou non, assument et trouvent attractive une fonction dont le prestige social laisse perplexes à certains égards. Quoi qu'il en soit, la satisfaction professionnelle et l'insatisfaction professionnelle ont une incidence sur la qualité de vie, sur la motivation des enseignants du secondaire. Quoique variant selon le contexte, cette satisfaction professionnelle pour les enseignants est un paramètre fondamental dans leur vie professionnelle. Elle renforce leur volonté de s'engager ou non dans l'exercice et la poursuite d'une activité professionnelle quelconque.

Autant les recherches abondent dans plusieurs sens sur la satisfaction professionnelle des enseignants, autant les critères d'appréciation diffèrent selon les auteurs. Maroy (2002) analyse la satisfaction des enseignants en Communauté Française de Belgique en privilégiant l'influence des conditions d'exercice du métier. L'enquête internationale (Enquête TALIS, 2008) sur *les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage* concernant 24 pays appartenant à l'OCDE montre que l'indiscipline des élèves et la modestie des salaires contribuent fortement à la démotivation des enseignants. L'étude de Kupelesa (2006) en milieu congolais (RDC) met en exergue le fait que le facteur humain au sein de l'établissement scolaire constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais et que, paradoxalement, cette satisfaction est en corrélation négative avec le salaire peu élevé et le manque de considération sociale. Une autre étude de Cattonar et Maroy (2001) montre que les enseignants sont généralement insatisfaits et peu mobilisés pour leur emploi.

Beaucoup de recherches axées les taxinomies relatives à la satisfaction au travail soulignent l'importance des indicateurs relatifs aux dispositions personnelles du travailleur (intérêt, qualifications...), au contenu du travail (caractéristiques de la tâche et facteurs organisationnels du travail), aux conditions d'emploi (rémunération, sécurité sociale, perspectives d'avenir), à la qualité des rapports socioprofessionnels, aux modalités du travail au quotidien (flexibilité de l'horaire, le développement professionnel, autonomie dans le travail...). Selon qu'elle est positivement ou négativement corrélée avec ces différents indicateurs, la satisfaction au travail détermine les représentations identitaires et le comportement des travailleurs.

Partant de l'hypothèse que le type de formation suivie par l'enseignant du secondaire et, plus largement, son profil professionnel, sont importants pour l'exercice de sa fonction, le présent article s'intéresse aux questions de contenu du travail, des trajectoires pédagogique et professionnelle, de profil social et celles d'insertion d'enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa en RDC. Il se situe au croisement de la satisfaction professionnelle avec les représentations de la fonction enseignante.

2. Orientations méthodologiques de l'étude

2.1. Échantillon et choix de la méthode

L'étude a porté sur des observations réalisées de novembre 2010 à février 2011 dans 28 écoles secondaires² de la Ville-Province de Kinshasa. Il s'agit d'une enquête par questionnaire à laquelle ont répondu 601 enseignants. Celles-ci ont été choisies de manière occasionnelle ou accidentelle et les participants l'ont été en fonction de leur présence sur le site et de leur disponibilité le jour de l'enquête. Car il n'est pas facile de réaliser une enquête avec un tel type d'échantillon de façon aléatoire pour plusieurs raisons dont notamment l'absentéisme et d'autres facteurs subséquents. Comme variable caractéristique de l'échantillon, nous avons retenu le genre. Le genre, comme variable nominale à distribution bimodale, est représenté à raison de 13,5 % des femmes contre 86,5 % d'hommes.

Quant à la collecte des données, l'enquête proprement dite a cherché à répondre aux préoccupations suivantes telles que décrites dans la problématique. Il s'agit :

- de la proportion des enseignants du secondaire par régimes de gestion,
- de l'origine socioculturelle des enseignants,
- des représentations du métier d'enseignant,
- des trajectoires scolaires et professionnelles,
- de la préparation et de l'accès à l'emploi,
- des aspirations et de leur mobilité sociale en termes de satisfaction ou d'insatisfaction au métier d'enseignant.

2.2. Résultats

S'agissant des données descriptives, nous avons recouru à la technique statistique du pourcentage pour l'analyse des résultats.

2.2.1. Proportion des enseignants par régimes de gestion

Tableau 1. Proportion des enseignants du secondaire par régimes de gestion

| RÉGIME DE GESTION ³ | % AU NIVEAU NATIONAL (2010) | % DANS LA VILLE DE KINSHASA (2010) | % DANS L'ÉCHANTILLON (n=601) |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Écoles non conventionnées | 23,4 | 13,3 | 14,3 |
| Écoles conventionnées | 63,5 | 39,5 | 60,7 |
| Écoles privées | 13,1 | 47,2 | 25,0 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Sources : Annuaires statistiques de l'EPSP – 2010.

Du point de vue de leur situation géographique, les écoles de Kinshasa sont réparties en trois provinces éducationnelles à savoir : la province de Kinshasa-Ouest, la province de Kinshasa-Centre et la province de Kinshasa-Est. Compte tenu du caractère occasionnel⁴ de notre échantillonnage, la proportion d'écoles secondaires et d'enseignants par régimes de gestion ou province éducationnelle n'a pas été expressément prise en compte. Les sujets retenus proviennent de 28 écoles dont 14 écoles soit 50 % de Kinshasa-Ouest de l'échantillon, 11 écoles, soit 39 % de Kinshasa-Centre et 3 écoles, soit 11 % de Kinshasa-Est.

Selon le régime de gestion, ces écoles sont réparties en raison de 14,3 % pour le réseau officiel ; 60,7 % pour le réseau confessionnel (conventionné) et 25 % pour le réseau privé agréé. La moyenne de participation par école est de 21 sujets. Trois indicateurs ont été retenus pour l'analyse. Il s'agit des filières d'études suivies par chacun des participants du niveau du diplôme le plus élevé dont ils sont détenteurs et du niveau d'instruction des pères. Ces indicateurs nous permettent d'apprécier, d'une part, la nature de la formation initiale ainsi que l'influence probable de l'origine socioculturelle dans leur orientation scolaire et professionnelle et, d'autre part, l'adéquation de cette formation avec les exigences professionnelles requises pour l'exercice de la profession d'enseignant du secondaire.

2.2.2. Trajectoires scolaires et orientation pédagogique

La pertinence de la question des trajectoires scolaires dans cette étude tient au fait qu'elles rendent mieux compte, d'une part de la complexité du groupe professionnel d'enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, et d'autre part, de leurs déterminants socioculturels à travers leur investissement éducatif (Paul, J.- J., 1999).

Au sortir du secondaire et choix de l'orientation pédagogique

Tableau 2. Filières d'études et niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant⁵

| FILIÈRES D'ÉTUDES | Niveau du diplôme le plus élevé de l'enquêté | | | | Total |
|----------------------------|--|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | Secondaire cycle court | Secondaire cycle long | Graduat | Licence | |
| Qualifiés pédagogiques | — | — | 65,8% | 34,2% | 100,0% |
| Non qualifiés pédagogiques | 11% | 2,6% | 66,5% | 19,9% | 100,0% |
| Total | 3,5% | 0,8% | 66,1% | 29,6% | 100,0% |

(Le Khi-deux et le V.de Cramer sont très significatifs au seuil de ,01).

Les diplômes de nos participants ont été regroupés en quatre niveaux : secondaire cycle court, secondaire cycle long, graduat et licence. Le tableau ci-dessus présente le pourcentage de ces diplômés suivant leurs qualifications. Il en ressort que la majorité (95,7 %) du corps enseignant du secondaire, toutes filières confondues, possède un diplôme d'université ou d'enseignement supérieur (**Tableau 2**) en raison de 66,1 % pour les gradués⁶ et 29,6 % pour les licenciés. Par ailleurs, 68,3 % d'entre eux⁷ ont le profil requis pour enseigner au secondaire (porteurs d'un diplôme de formation pédagogique ou d'un certificat ou diplôme d'agrégation et près d'un tiers⁸, soit 31,7 %, n'est pas qualifié pour cette fonction. L'étude note la présence de 4,3 % des enseignants qui n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du secondaire. Ceux-ci se retrouvent principalement dans l'enseignement secondaire technique, et leur présence se justifie par le manque du personnel qualifié pour l'encadrement pratique des élèves.

Cette situation est sans doute d'autant mieux tolérée que dans ce type d'enseignement on compte encore beaucoup d'enseignants expérimentés (généralement très âgés) auxquels il peut être recouru comme référents pour les plus jeunes en dépit de leur défaut de qualification et de leur âge très avancé⁹. Si on fait référence à une progression « normale »¹⁰ au sein du système éducatif congolais, on observe que la majorité des trajectoires scolaires des répondants sont discontinues. En effet, sur 26,6 % qui ont suivi la section pédagogique au secondaire pouvant donner accès à un enseignement supérieur de type pédagogique, 21 % sont restés constants dans leur trajectoire scolaire. Cette affluence d'enseignants non-qualifiés ou à vocation tardive pour la profession indique aussi que de plus en plus de titres scolaires

sont décernés aux jeunes congolais. Par faute de débouchés correspondants sur le marché de l'emploi, nombre d'entre eux postulent dans l'enseignement. D'aucuns, parmi les usagers du système éducatif, estiment que le manque de conviction dans le travail pour les uns et l'amateurisme pédagogique pour les autres prestant parfois sans formation requise, seraient, entre autres, l'un des principaux facteurs explicatifs de la baisse du niveau et de la qualité de l'enseignement offert en RDC en général et à Kinshasa en particulier (Mopondi, 2010, p. 13).

Filières d'études et formations en cours d'emploi

Enseigner est une tâche complexe qui revêt des volets de type pédagogique, administratif, juridique, psychologique, méthodologique, déontologique, etc. Une formation professionnelle appropriée des enseignants et l'atteinte des objectifs scolaires sont intimement liées. A défaut d'une formation initiale classique de type pédagogique, la formation en cours d'emploi apparaît comme une alternative pour pallier la carence des pratiques professionnelles de certains enseignants non qualifiés du secondaire.

En répartissant les sujets de notre échantillon par filières d'études, on constate qu'il y a 70,5 % d'enseignants qualifiés. Le groupe de non qualifiés représente près d'un tiers du corps enseignant (29,5 %) mais aucune disposition particulière n'est officiellement prévue pour leur insertion professionnelle sinon quelques timides mesures d'encadrement. Un malaise profond est régulièrement évoqué dans la mesure où l'État congolais ne prend pratiquement plus ses responsabilités pour offrir des formations de remise à niveau au personnel enseignant. Et pourtant, étant donné le contexte actuel de paupérisation de la fonction enseignante et de relativisation des qualifications traditionnelles, un effort de professionnalisation engageant les enseignants dans un processus de formation permanente serait plus que souhaitable et nécessaire afin de garantir un tant soit peu l'efficacité et l'efficience de l'institution scolaire qui, pour 52,4 % des répondants, a tendance à privilégier la quantité (population scolaire) à la qualité.

En considérant les proportions des trois positions positives d'une échelle de Likert de six, 82,5 % d'enseignants interrogés estiment que le mérite du succès des élèves est avant tout le fruit du travail réalisé au sein de l'école elle-même et non de l'État congolais (13,5 %). Mais quel crédit faut-il accorder à ce succès quand nous savons que les pratiques d'évaluation sont entachées d'irrégularités¹¹ et que le personnel est peu motivé ? Certes, des possibilités ponctuelles de recyclage des enseignants existent mais elles ne sauraient remédier aux profondes lacunes du système éducatif. Et pourtant, comme le soutiennent si bien Maroy et Cattonar (2002), « la formation des enseignants est appelée à se développer et à devenir permanente: elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière ». Suivant notre enquête, nous avons observé une adéquation entre l'offre de formation (types de formation organisée) et la demande de formation (formation souhaitée).

Tableau 3. Types de formation

| Offre de formation ou types de formation organisée | | Demande de formation ou types de formation souhaitée | |
|--|---------------|--|---------------|
| Pédagogiques | 59,0% | Pédagogiques | 18,1% |
| Psychologiques | 1,9% | Psychologiques | 6,8% |
| Méthodologiques | 32,7% | Méthodologiques | 11,8% |
| Déontologiques | 3,4% | Déontologiques | 13,0% |
| Générales | 3,0% | Générales | 6,3% |
| – | – | Aucun besoin exprimé | 43,9% |
| Total | 100,0% | | 100,0% |

Pour 21,6 % d'enseignants interrogés, les écoles secondaires n'organisent jamais de formations de remise à niveau au vrai sens du mot. Et si elles sont organisées, elles sont peu diversifiées et principalement de type pédagogique (59 %) et méthodologique (32,7 %). Très peu de moments sont consacrés à la formation psychologique (1,9 %) et déontologique (3,4 %).

Figure 1. Nature des formations organisées

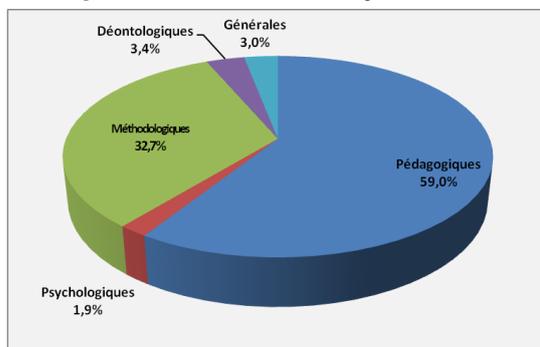
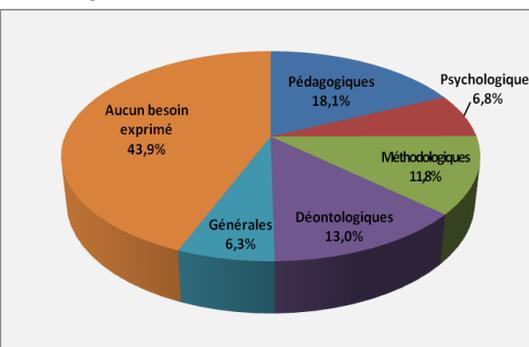


Figure 2. Nature de la formation recherchée



Source : personnelle

Concernant ces moments de formation organisés par l'école ou autres instances, près de 56 % des enseignants de l'échantillon approuvent cette pratique. 64,8 % se disent satisfaits des retombées de ces formations sur le rendement (résultats) de leurs élèves alors que 76,9 % estiment qu'ils ont un réel bénéfice sur la qualité de leurs enseignements. Dans les deux cas, le degré de satisfaction est quasi identique lorsque l'on compare les moyennes au niveau des trois réseaux d'enseignement du pays. On peut de toutes manières considérer que la formation permanente des enseignants du secondaire, pensée et pratiquée, est loin de suppléer aux limites psychopédagogiques reconnues par les enseignants du secondaire eux-mêmes de la ville de Kinshasa.

Pourtant, l'évolution du monde scolaire et de la société est si imprévisible que, pour être continuellement efficace, l'enseignant du secondaire en RDC, en dépit de la situation précaire dans laquelle il travaille, est tenu de se mettre à jour, de revisiter régulièrement ses méthodes pédagogiques et de toujours remettre en question ses pratiques professionnelles. Une élévation du niveau de formation et une centration sur des registres proprement professionnels (Lang, 1999) pourraient sans nul doute aider à revaloriser et à rehausser l'image d'une profession dont la mission sociale est incontournable pour le développement de la nation congolaise. Ceci est d'autant plus important que les efforts de transformation du métier d'enseignant dans notre pays devraient non seulement viser un changement des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien aussi un changement plus profond engageant l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant.

Le leadership¹² éducatif congolais gagnerait en qualité par l'adoption et par l'adaptation de nouveaux modèles de professionnalité prônés dans le monde occidental (Altet *et al.*, 2002 ; Schön, 1996), au contexte et aux conditions actuelles de travail de l'enseignant du secondaire.

Orientation scolaire et origine culturelle

Il appert des analyses statistiques qu'il n'y a pas d'inter corrélation entre le diplôme des parents et les trajectoires pédagogiques de leurs enfants. Par contre, en se basant sur le niveau d'instruction des parents, le croisement du niveau d'études du père avec celui du diplôme le plus élevé de l'enquête montre que près de 44,2 % des enseignants (dont 30,3% des parents sans diplôme et 13,9% des parents du niveau primaire) sont d'origine culturelle populaire,

44 % d'origine culturelle moyenne (dont 17,3% et 26,7% des parents du niveau secondaire) et 11,8 % d'origine culturelle supérieure (avec un titre académique). Nous ne disposons pas d'informations suffisantes sur les autres corporations socioprofessionnelles pour déduire que ces enseignants seraient, par rapport à la génération de leurs parents, en mobilité sociale ascendante. Cela ne nous dispense pas de constater néanmoins que dans le groupe de 30,3 % de l'échantillon dont les pères n'ont quasi pas de diplôme, 88,2 % de répondants sont, soit gradués, soit licenciés.

Tableau 4. Croisement du diplôme du père avec le niveau du diplôme le plus élevé de l'enquêté
(V de Cramer : ,115)

| NIVEAU DU DIPLÔME DU PÈRE | NIVEAU DU DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ DE L'ENQUÊTÉ | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|---------------|
| | TPC | SCC | SCL | G3SA | G3A | G3P | L2SA | L2A | L2P | Total |
| Sans diplôme | 0,9% | 0,1% | 0,2% | 7,0% | 0,0% | 12,3% | 2,7% | 1,6% | 5,5% | 30,3% |
| Primaire certifié | 0,2% | 0,0% | 0,0% | 3,2% | 0,0% | 6,4% | 0,9% | 1,4% | 1,8% | 13,9% |
| 1 ^e ou 2 ^e post-primaire | 0,7% | 0,2% | 0,2% | 3,2% | 0,2% | 7,8% | 0,7% | 0,2% | 4,1% | 17,3% |
| 3 ^e à 6 ^e secondaires | 0,7% | 0,2% | 0,2% | 6,1% | 0,0% | 11,8% | 2,0% | 2,1% | 3,7% | 26,7% |
| Supérieur ou universitaire | 0,5% | 0,0% | 0,2% | 2,3% | 0,0% | 5,2% | 0,0% | 0,5% | 3,0% | 11,8% |
| Total | 3,0% | 0,5% | 0,8% | 21,8% | 0,2% | 43,5% | 6,3% | 5,8% | 18,1% | 100,0% |

Légende¹³ : TPC : technique professionnelle cycle court, SCC : secondaire cycle court, SCL : secondaire cycle long ; G3SA : gradué sans agrégation, G3A : gradué avec agrégation, G3P : gradué en pédagogie ; L2SA : licencié sans agrégation, L2A : licencié avec agrégation, L2P : licencié en pédagogie

Cette trajectoire pédagogique ascendante pourrait bien trouver une explication dans l'effet de résilience¹⁴ ou de démocratisation quantitative¹⁵ de l'enseignement en RDC - entendue ici comme l'accès de toutes les catégories sociales à tous les niveaux scolaires et universitaires. Cette massification universitaire a sensiblement réduit, d'un certain point de vue, les inégalités sociales en matière de formation même si, malgré tout, le coût onéreux des études par rapport aux revenus, limitent encore l'accès à ceux qui disposent des ressources financières conséquentes.

La majorité (soit 93,9 %) de ceux dont les parents sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou universitaire sont, eux aussi, gradués ou licenciés.¹⁶ Nous sommes dans ce deuxième cas en face d'une mobilité sociale horizontale, fruit sans nul doute d'une socialisation secondaire ou de l'habitus en tant que produit du travail d'inculcation et d'appropriation. Les proportions des effectifs dans les deux groupes pourraient confirmer, d'une part, une tendance générale perceptible dans toutes les professions en RDC selon laquelle la proportion de hauts diplômés dans la génération des parents serait assez faible et, d'autre part que les enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa d'un haut niveau de formation¹⁷ proviendraient majoritairement des couches sociales culturellement moins favorisées.

De plus, étant donné que l'identité d'un individu reste avant tout l'aboutissement d'un processus de socialisation, on aurait aussi tendance à croire que le choix de la profession pour nos répondants pourrait être le fruit du capital culturel ou de l'origine socioculturelle comme précédemment dit. Mais les résultats de notre enquête à ce sujet indiquent plutôt le contraire. En effet, il est fait état, dans les résultats de notre étude, d'une grande diversité de professions des parents d'enseignants du secondaire. Dans l'ensemble des professions, on ne compte que 10,2 % de pères qui ont, durant leur vie active, exercé la fonction d'enseignant, tous niveaux confondus.

2.2.4. Préparation et accès à la profession

Une approche multidimensionnelle de la profession d'enseignant du secondaire de la ville de Kinshasa nous a permis de révéler et de rendre compte des divers déterminants individuels et structurels qui fondent sa carrière professionnelle. Dans cette perspective, il importait d'observer le mode d'accès à la fonction actuelle, la mobilité éventuelle dans la vie active, les motifs du désengagement et plus largement la satisfaction professionnelle et le processus de développement personnel.

Choix professionnel et mobiles du désengagement de l'enseignant du secondaire

Pour les auteurs de tendance psychanalytique (comme Erickson, cité par Huberman *et al.* 1989), le choix d'une identité professionnelle constitue une étape décisive dans le développement personnel et correspond à une plus forte affirmation du Moi. Chercher à refaire son orientation professionnelle quand on est déjà enseignant est à notre avis synonyme d'une insatisfaction. Ce processus pourrait expliquer en partie le fait que le choix de ce métier en RDC est le plus souvent un choix professionnel par défaut. C'est sans doute le cas des 21,2 % ou des 17,3 % de nos participants qui pourraient respectivement se réorienter ou refaire des études en vue d'une reconversion professionnelle ou d'un emploi qui leur donnerait plus d'autonomie ou de considération sociale. Nous estimons qu'à l'instar de ce qui est vécu ailleurs, notamment en Communauté Française de Belgique (Cattonar, 2005), certains enseignants le sont devenus à l'issue d'une « sélection négative », après avoir échoué dans d'autres orientations et faute de pouvoir accéder à d'autres emplois plus prestigieux. En RDC, le choix rapide du métier d'enseignant et les modes de recrutement aléatoires par l'employeur, sont les deux faces d'une même réalité : celle d'une profession de moins en moins attractive ou peu structurée.

C'est ainsi que les mobiles du choix de la profession enseignante restent fort complexes. Un nombre réduit de notre échantillon d'étude (24,8 % des répondants) déclare faire son choix comme enseignant faute de mieux ; 46,2 % d'entre eux évoquent la flexibilité de l'horaire de travail comme une des principales raisons pour lesquelles ils avaient opté pour le métier d'enseignant du secondaire. L'attrait pour la pédagogie proprement dite l'est à raison de 9,1 %. On peut supposer pour ceux-ci qu'ils aient choisi leur métier avec un fort engagement et dire, en paraphrasant Dupont *et al.* cités par Danvers (2003, p. 338), que « leurs intérêts pourraient correspondre à des tendances ou à des dispositions durables (dont le développement semble être associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné ».

Par ailleurs, il ressort de notre investigation que les modes de recrutement des candidats pour un poste vacant d'enseignant en RDC sont assez aléatoires et quelque peu « altérés », en raison de la précarité du marché de l'emploi et de la spécificité du secteur éducatif congolais géré majoritairement suivant un régime contractuel. A cet effet, 57 % d'enseignants ont été recrutés par des modes traditionnels en vigueur en RDC (30,9 % engagés suite à une offre d'emploi et 26,1 % suite à un concours de recrutement), alors que 23,6 % ont été engagés suivant une candidature spontanée et 12,8 % recommandés par des personnes ou des structures extérieures à l'école. La faible régulation du processus de sélection et la variabilité des modes d'accessibilité à la profession de manière générale ne permettent plus de discerner les motivations et de tenir compte des types de qualification des candidats. L'inadéquation entre le diplôme et l'emploi est de ce point de vue concoctée dans la mesure où l'obtention d'un diplôme ne garantit pas nécessairement un emploi correspondant.

Aspirations professionnelles et représentations du métier d'enseignant

Le moment succédant à la scolarité en RDC, est généralement marqué par une incertitude à trouver du travail. La détention d'un titre académique ne garantit pas nécessairement un emploi correspondant au profil professionnel. La compétence, la formation et la spécialisation des enseignants du secondaire sont théoriquement énoncées comme étant des conditions de recrutement mais, en pratique, un diplôme de niveau supérieur obtenu à l'issue d'un cursus universitaire, quel qu'il soit, est devenu de facto un critère satisfaisant pour pouvoir occuper un poste d'enseignant du secondaire.

Le postulat de l'adéquation *formation-emploi* selon lequel « à chaque emploi correspond un profil de formation unique sanctionnée par un diplôme » (Tanguy, 1986) est remis en cause. C'est ce qui ressort de notre investigation où la moitié des participants avait travaillé auparavant dans le secteur marchand¹⁸. Interrogés sur la principale raison pour laquelle ils ont renoncé à leur premier emploi, peu de participants manifestent un choix préférentiel et responsable en faveur de la fonction enseignante.

Autrement dit, les principaux mobiles de démission de ceux qui ont eu un emploi avant de se convertir dans l'enseignement ne correspondent pas avec leur désir de s'engager dans l'enseignement¹⁹. L'item *envie d'enseigner* n'est en effet choisi que par 8 % des répondants. Cette faible proportion de répondants laisse entrevoir le malaise ressenti au travail, le manque de conviction, ou encore le peu d'intérêt que les futurs enseignants et les enseignants en exercice accordent à ce métier.

L'insatisfaction des enseignants au travail est plus manifeste lorsqu'on examine les motivations de nature financières. En effet, interrogés sur leur éventuelle décision devant une nouvelle opportunité d'emploi plus rémunérateur en dehors de l'enseignement, les résultats de l'enquête indiquent que 6,9 % d'entre eux resteraient toujours comme enseignants contre 58,1 % qui démissionneraient. On dénombre 35 % qui disent vouloir demeurer enseignants sous réserve de l'amélioration des conditions salariales et sociales décentes. On peut supposer, pour le premier et le dernier groupe, un maintien à profession enseignante.

En faisant un regroupement en fonction de l'âge de ceux qui posent des conditions, on dénombre 29,5 % de moins de 40 ans, 41,5 % dont l'âge varie entre 40 et 50 ans et 29,0 % de plus de 50 ans ne le feraient que partiellement alors que 6 % s'y accrocheraient. Même si certains considèrent que le travail est avant tout une question d'argent pour les salariés, les conditions de travail (salaire et autres avantages sociaux). Selon notre enquête, celles-ci n'ont pas d'impact significatif sur la motivation des enseignants (8,43 % de la variance expliquée des valeurs propres).

Concernant l'intérêt pour la matière enseignée, 90,7 % des répondants en sont satisfaits. Quant au niveau d'études dans lequel ils enseignent, 75,2 % en sont également satisfaits. Ils se sentent suffisamment motivés, tout comme dans les relations interpersonnelles avec le directeur de l'école (78,5 %) et avec les collègues (88,5 %). Par contre, les relations avec les parents d'élèves sont jugées insatisfaisantes par 57,6 % des répondants. De même, les conditions matérielles de travail sont jugées en dessous de leurs attentes (57,7 % d'insatisfaits). Nos résultats corroborent ceux observés par Kupelesa (2004) sur la même population qui affirme que le facteur humain au sein de l'établissement scolaire constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais et que, paradoxalement, cette satisfaction était négativement corrélée au salaire peu élevé et au peu de considération sociale. S'ils

devaient refaire leur choix professionnel sur neuf professions proposées, à peine 8,1 % de répondants disent vouloir rester enseignants. Par ailleurs, 64,2 % des répondants se voient autonomes dans leur travail qu'ils estiment être très bénéfique pour leur développement personnel. Les enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa (80,2 %) ont visiblement du plaisir à assumer leur fonction sociale même si cela n'améliore guère leurs conditions de vie. Parmi les éléments qui sont considérés comme motivants dans leur fonction, les enseignants citent en premier lieu l'ambiance entre collègues (78,8 %), les visites de classes (73,9 %), l'organisation de l'école (71,3 %) et l'autonomie dans le travail (65,7 %). Le salaire de l'État (99,1 %), le régime de retraite (93,7 %) et la reconnaissance sociale du métier (78,7 %), sont des aspects perçus, dans des proportions très importantes, comme parmi les principales sources de démotivation des enseignants dans l'exercice de leur fonction.

L'auto-perception négative des enseignants apparaît davantage lorsqu'on les interroge sur leur statut social. En effet, en rapport avec le statut social, l'accent est placé davantage sur ce qu'ils font plutôt que sur ce qu'ils sont. 49,6 % de répondants se considèrent comme des professionnels contre 13,8 % qui revendiquent leur identité de pédagogue et 13,6 % celle de psychologue. En dehors de l'école, 33,1 % d'entre eux déclinaient volontiers leur identité devant un étranger comme enseignant (Mon métier ? « Je suis enseignant ») alors que 25,3 % affirment qu'ils la nieraient, préférant plutôt que rien ne soit dit ou connu de ce qu'ils font ou de ce qu'ils sont. La propension pour cette dénégation est plus accentuée chez les sujets enseignants dans les écoles Conventionnées comparativement à ceux des écoles publiques dans des proportions respectives de 34,7 % et 29,3 %. A ce sujet, 12,8 % d'enseignants privilégieraient leur discipline (« je suis enseignant de telle discipline... ») tandis que le grade et la qualification (« je suis gradué, licencié... ») seraient mis à l'avant-plan 12,6 % de répondants. En se comparant à leurs collègues du primaire, 39,6 % des enseignants du secondaire estiment leur position sociale meilleure. 60,9 % estiment que cette différence tient à « leur statut social » qui, selon eux, est malgré tout plus prestigieux, toutes choses étant égales par ailleurs.

Conclusion

En RDC, la profession enseignante, est d'une manière générale, secouée par la remise en cause de son statut, tributaire de l'évolution de la situation sociopolitique du pays plongée dans la précarité. Son professionnalisme implique une transformation du regard sur le savoir, le savoir-être, le savoir enseigner et le rapport avec l'élève. Cette transformation qui prend appui sur la formation initiale, confère des attitudes et des aptitudes spécifiques. Ce sont ces aptitudes qui sont utiles pour acquérir des compétences professionnelles favorables à l'exercice de la fonction enseignante. La préparation d'un cours, la gestion d'une classe, la maîtrise et l'organisation du contenu de la matière, l'évaluation des travaux des élèves ... sont autant de compétences nécessaires qui ne s'improvisent pas et qui consolident l'identité d'un enseignant tout au long de sa carrière.

Pour la ville de Kinshasa, les profils pédagogique et social des enseignants du secondaire ne sont pas clairement définis. Ils sont devenus de plus en plus flous et leurs trajectoires professionnelles discontinues et atypiques. Cette situation témoigne d'une véritable crise identitaire qui handicape ce groupe professionnel. A l'instar des autres cadres africains (Maingari, 2005), le niveau socioéconomique, malgré leur haut niveau de formation, contribue, entre autres, à une perception négative de la profession enseignante et à sa dévalorisation progressive par la société. Remédier à cette situation appelle à une systématisation de pratiques de GRH, mais aussi et surtout à une revalorisation effective de la profession et de la fonction enseignantes par l'autorité de tutelle. Il est regrettable de constater que le devenir

d'un enseignant du secondaire soit, dans une certaine mesure, un choix opéré par défaut, soit par des sujets qui auraient échoué dans des filières professionnelles auxquelles ils aspiraient, soit par des sujets en mal des débouchés professionnels immédiats et qui opteraient l'enseignement comme un tremplin, un métier de transition. Les représentations identitaires de la profession enseignante peuvent expliquer, en partie, la facilité de désertion observée chez les enseignants du secondaire d'une manière générale et chez ceux de Kinshasa en particulier, conséquemment à de multiples opportunités du secteur informel ou libéral qui se présentent et qui confèrent un meilleur statut social.

Une mise en place d'une politique cohérente de GRH prenant en compte la dynamique et la transformation du marché de l'emploi dans l'ensemble du pays s'impose. Ceci pourrait, d'une part, réguler la mobilité et l'instabilité du corps enseignant du secondaire et, d'autre part, conforter la perception et l'auto-perception de la profession pour que finalement soient stabilisés dans la fonction ceux qui en ont réellement la vocation. La précarité et la flexibilité des conditions actuelles d'accès à ce métier altèrent non seulement l'image de la profession enseignante mais nuit aussi à son prestige social.

Vu le caractère flou des représentations identitaires et des motivations des enseignants qui, qualifiés ou non, revendiquent, à tort ou à raison, le statut d'enseignant du secondaire, le système éducatif congolais et son leadership gagneraient en qualité. Par ailleurs, il serait indiqué de rendre coercitifs les critères et les exigences d'embauche par la mise en place d'un système permanent d'insertion professionnelle et de formation continuée. Étant donné que le nombre croissant de nouveaux enseignants du secondaire à Kinshasa découvre l'univers du travail enseignant sans y avoir été préalablement préparés, l'ambiance du travail collectif avec les anciens collègues qui les accueillent, l'esprit de corps qu'ils ont l'occasion de développer, sont tant de facteurs qui influent progressivement sur le degré de leur intégration et sur leur autonomie professionnelle. C'est tout un processus décisif qui rassure et qui marque de son empreinte la vie professionnelle. Cette approche pédagogique implique que soit privilégiée une qualité des relations ou des rapports professionnels futurs avec les collègues enseignants, les élèves, la direction scolaire, les parents et les autres partenaires éducatifs. L'ensemble de ces pratiques concerne aussi bien les simples gestes quotidiens au travail que les activités de service beaucoup plus complexes (formation continuée, travail en unités pédagogiques, échanges ou discussion entre collègues sur des questions pédagogiques, réunions de service, séminaires ou débats autour des questions financières ou politiques...). Elles sont d'autant plus souhaitées qu'elles stimulent la communication et la qualité des relations interpersonnelles, l'évaluation, le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, la coopération avec les autres partenaires éducatifs, l'adaptation aux mutations de l'environnement de l'institution scolaire, etc. Elles motivent, donnent un sentiment de succès et constituent un des moments le plus important pour l'émergence ou la consolidation de l'intelligence professionnelle.

Notes

1. L'État-providence est une conception de l'État où celui-ci étend son champ d'intervention et de régulation dans les domaines économiques et sociaux. Elle se traduit par un ensemble de mesures ayant pour but de redistribuer les richesses et de prendre en charge différents risques sociaux comme la maladie, l'indigence, la vieillesse, l'emploi, la famille... L'État-providence est fondé sur la solidarité entre les différentes classes sociales et la recherche de la justice sociale. (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Etat-providence.htm>, consulté le 28 février 2013).

2. Les données des enseignants répartis indistinctement par niveaux et filière d'études, par régimes de gestion et par provinces éducationnelles recueillies par notre enquête, ont été traitées à l'aide d'un logiciel PASW Statistics 19.
3. Depuis la nationalisation des toutes les écoles du pays intervenue en 1976, le système éducatif congolais est, légalement constitué de trois types d'écoles à savoir : les écoles officielles (ENC – écoles publiques non conventionnées), les écoles privées agréées (EPR) et les écoles publiques conventionnées(EP). Il existe six principaux réseaux d'écoles conventionnées. Il s'agit notamment des écoles conventionnées catholiques (ECC) ; des écoles conventionnées protestantes(ECP) ; des écoles conventionnées kimbanguistes (ECK) ; des écoles conventionnées islamiques (ECI) ; des écoles conventionnées de la fraternité (ECF) et des écoles conventionnées de l'armée du salut (ECS). Les écoles publiques non conventionnées dépendent directement de l'État tandis que les écoles publiques conventionnées (EP) relèvent principalement de la tutelle de grandes confessions religieuses.
4. Le choix des enseignants fait sur base de leur présence à l'école le jour de notre enquête, le manque de collaboration de certains promoteurs des établissements privés et le mode de fonctionnement assez opaque de la plupart de ceux-ci (écoles privées) ont eu un impact sur les effectifs dans l'échantillon constitué.
5. Les informations relatives au niveau du diplôme le plus élevé de l'enseignant ont été regroupées par cycles d'études pour plus de visibilité.
6. 44,8 % des gradués en pédagogie, 2 % des gradués avec agrégation, 21,1 % des gradués sans agrégation.
7. 5,5 % de licenciés agrégés, 17,8 % de licenciés en pédagogie, 44,8% de gradués en pédagogie et 0,2 % de régents.
8. Secondaire-cycle long : 0,8 %; secondaire cycle court : 0,5 %; technique professionnelle cycle court : 3,0 %; gradués sans agrégation : 21,1 %et licenciés sans agrégation : 6,3 %.
9. Une étude récente relative à la revalorisation de la fonction enseignante en RDC (EPSP-Novembre 2012) a fait le recensement du personnel en âge de retraite. Elle a dénombré 23 000 enseignants ayant dépassé l'âge légal (plus de 65 ans) ou ayant totalisé plus de 34 ans de carrière. Mais face au coût élevé de cette mise en retraite estimée à 67 055 059 dollars et l'impossibilité de voter un budget pour la cause, tous restent sur les listings des enseignants actifs.
10. Une trajectoire d'études est dite normale dans la mesure où elle est conforme à la logique de progression du système éducatif congolais. Elle est dite atypique ou anormale dès lors que la filière d'études poursuivie au niveau du cycle supérieur (graduat ou licence) est une réorientation c'est-à-dire. n'est pas un enchaînement d'études correspondant à celles suivies au secondaire.
11. La corruption est un fléau qui a affecté la plupart des secteurs vitaux de la RDC dont l'enseignement. Pour Tshimuanga, M. Ph. (2009, p. 241), « la tricherie et la corruption au sein des écoles sont deux antivaleurs qui désignent des fléaux qui gangrènent le fonctionnement de beaucoup d'établissements scolaires aussi bien publics que privés. La concussion, la complaisance, le monnayage des notes, le harcèlement sexuel, l'achat de mémoires et de diplômes y sont monnaie courante. Extirper ces maux de l'enseignement national tout comme dans la société congolaise est un grand défi à relever ».
12. Le leadership éducatif représenté par le Ministère de l'EPSP est devenu, au cours des dernières décennies, incapable de répondre aux attentes des enseignants congolais. Cet affaiblissement du Pouvoir Organisateur de l'enseignement congolais annihile tous les efforts de suivi et du contrôle du travail des enseignants par ses services dont les sanctions (positives ou négatives) sont devenues relativement improductives et aléatoires.
13. Les trois couleurs différencient les trajectoires ascendantes (bleu), stables (vert) et descendantes (rose).
14. Sur le plan socioculturel, la majorité d'enseignants du secondaire pourraient considérer comme traumatiques et éprouvantes les conditions de vie de leurs parents ou proches parents. Dans ce contexte, le mot résilience signifie pour nous leur capacité à se refaire une nouvelle vie et de

chercher leur épanouissement par des voies et moyens susceptibles de surmonter les épreuves qu'ils ont vécues en famille ou dans leur milieu d'origine. C'est un mot qui, sur le plan psychologique, fait écho dans cette recherche à une sorte de protection de ces enseignants contre l'adversité ou contre les effets destructeurs de leur environnement socioculturel plongé dans la précarité.

15. Sous l'impulsion du mouvement d'incitation à la démocratisation de l'enseignement pour la zone Afrique initié par l'Unesco à travers les principes de l'Éducation pour Tous (Rapport Education Pour Tous en Afrique – Repères pour l'Action – 2005), l'institution scolaire et l'Université congolaise connaissent une importante transformation qui a réduit sensiblement la corrélation statistique entre le parcours scolaire des élèves et leur origine sociale.
16. Licenciés avec agrégation : 4,5 %, licenciés en pédagogie : 25,8 %, gradués en pédagogie : 43,9 % et gradués sans agrégation : 19,7 %.
17. 95,6 % du total disposent des titres académiques - Licenciés sans agrégation : 6,2 %, licenciés avec agrégation : 5,9 %, licenciés en pédagogie : 18,2 %, gradués en pédagogie : 43,5 % et gradués sans agrégation : 21,7 %-.
18. Entreprise privée : 35,4 %, fonction publique : 11,4 %, entreprise publique : 5,7 %, secteur informel : 20,6 %, enseignement : 14,3 %, liturgie : 7,4 %, politique : 1,1 % et 4,0 % pour autres secteurs non identifiés.
19. Dépôt de bilan : 13,7 %, mauvaises conditions : 9,1 %, salaire insignifiant : 13,7 %, inadéquation avec ma formation : 28,6 % et autre raison : 18,9 %.

Références bibliographiques

- ALBARELLO, L. *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale ?*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002.
- BARBIER, J.-C. et LETABLIER, M.-T. (sous la direction/édition) *Politiques sociales : enjeux méthodologiques et épistémologiques des comparaisons internationales*, Bruxelles, Peter Lang, 2005.
- BECKERS, J. *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1^{ère} éd. 1966, 1986.
- BLIN, J.-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- BOURDONCLE, R. *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- CHARLIER, J. E. Identités d'écoles, identités d'élèves (sous la direction de M. Crahay), *Évaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1994.
- CATTONAR, B. *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat, sociologie, université catholique de Louvain, 2005.
- CHAPOULIE, J. M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, édition de la maison des sciences de l'homme, 1987.
- COURTILLON, J. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 4 : *Parcours et stratégies de formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2005.
- DANVERS, F. *500 mots-clefs pour l'étude et la formation tout au long de la vie*, Presses Univ. Septentrion, 2003.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991,1996, 2011.

- EKWA, B. I. M. *L'École trahie*, Kinshasa, Médiaspaul, 2004.
- GASIBIREGE, S. *La qualification des instituteurs au Zaïre (1948-1986)*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve, 1994.
- GOHIER, C. H. et al. *L'Enseignant: un professionnel*, Québec, PUQ, 1999.
- HETU, J.-C. et al. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation? De transformation ?*, Paris, De Boeck Supérieur, 1999.
- HUBERMAN, A. M. et GROUNAUER, M.-M. *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires: résumé d'une recherche démentielle*, Genève, Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1989.
- HUBERT, B. et CLEMENT, O. *Le monde peut-il nourrir tout le monde ? : sécuriser l'alimentation de la planète*, Paris, Editions Quae, 2006.
- KUPELESA, I. *Morphologie du corps enseignant congolais et son degré de satisfaction au travail. Cas des écoles catholiques de Kinshasa*, Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Pontificia Universita Salesiana, Rome, 2006.
- LANG, V. *La professionnalisation des enseignants*, Paris, P.U.F, 1999.
- LESSARD, C. et BOURDONCLE, R. *Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques, utilités et limites*, Paris: PUF, 1998.
- LESSARD, C. & TARDIF, M. *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Paris, De Boeck Supérieur, 2005.
- MAINGARI, D. *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- MAROY, C. *L'Enseignement secondaire et ses enseignants: une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002.
- MATANGILA, M. L. (2003), *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa: défis et éthique*, Mémoire de Licence, Université de Kinshasa, 2003.
- MOPONDI, M. B. *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- NDIAYE, B. D. *L'étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, 2003.
- OCDE. *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)*, Paris, mars 2006.
- PAUL, J.-J. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf Editeur, 1999.
- PETITHOMME, M. *Les élites postcoloniales et le pouvoir politique en Afrique subsaharienne: la politique contre le développement*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- SCHÖN, D. A. *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions logiques, 1996.
- TANGUY, L. (sous la direction) *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, la Documentation française, 1986.

Resumen

Este texto trata del mundo del trabajo docente en la República Democrática del Congo. Aborda la vida profesional de los profesores de la escuela secundaria en la ciudad de Kinshasa, destacando la flexibilidad y la naturaleza atípica de sus trayectorias escolares y profesionales, así como el contenido de su trabajo y las condiciones de su empleo. En efecto, la orientación escolar de muchos profesores de secundaria en la República Democrática del Congo no siempre está en armonía con su elección profesional futura y las razones de esta elección quedan por lo menos muy vagas. Además, los modos de acceso a la profesión docente se volvieron aleatorios y se basan en criterios definidos según circunstancias poco objetivas. En consecuencia, el estatuto social de los docentes, lejos de ser unánime, ha perdido credibilidad, y las representaciones de la función se han vuelto en otra parte muy ambiguo, lo que podría así socavar la consolidación de una identidad profesional ya “deficiente”. La formación continua y el acompañamiento socio-profesional son propuestos, por lo tanto, como paliativos.

Palabras clave: Profesores – Trayectorias – Atipismos – Inserción – Perfiles

Abstract

This text deals with the world of teaching in the Democratic Republic of Congo. It describes the professional lives of secondary school teachers of the city of Kinshasa, highlighting the flexibility and the atypical nature of their school and career path as well as the contents of their work and the conditions of their employment. Indeed, the professional orientation of many secondary teachers in Democratic Republic of Congo is not always in accordance with their future career choice and the reasons for this choice remain at least very vague. Furthermore, access to the teaching profession has become unpredictable and is based on criteria defined according to few objective circumstances. Consequently, the social status of the teachers, far from making unanimity, has lost in credibility, and the representations of the function has become moreover very ambiguous, which could well undermine the consolidation of an already "deficient" professional identity. In-service training and socio-professional coaching are offered, therefore, as palliatives.

Keywords: Teachers – Trajectories – Atypism – Insertion – Profiles

Resumo

Neste texto trata-se do universo do trabalho dos docentes do ensino secundário da cidade de Kinshasa na República Democrática do Congo. Aborda-se a sua vida profissional, destacando a flexibilidade e a natureza atípica das suas trajectórias escolares e profissionais, bem como o conteúdo e as suas condições de emprego. De facto, a orientação profissional de muitos deles nem sempre está de acordo com a sua futura escolha profissional e as motivações desta escolha são, às vezes, muito vagas. Além disso, o acesso à profissão docente é quase aleatório e baseado em critérios definidos segundo circunstâncias pouco objectivas. Consequentemente, o estatuto social dos professores, longe de provocar unanimidade, perdeu em credibilidade e as representações da função tornaram-se aliás muito ambíguas, o que poderá muito bem pôr em causa a consolidação de uma identidade profissional já «deficiente». A formação contínua e o acompanhamento socioprofissional são oferecidos, portanto, como paliativos.

Palavras-chave: Professores – Trajectórias – Atipismo – Inserção – Perfis