

Les enseignants du secondaire à Kinshasa

Morphologie sociospatiale, identité et satisfaction
professionnelle

Les enseignants du secondaire à Kinshasa

Morphologie sociospatiale, identité et satisfaction
professionnelle

Firmin PHAMBU NTOTO

Promoteurs

Michèle Garant (UCL)
Vincent Dupriez (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2014

Présidente du jury

Mariane Frenay (UCL)

Membres du comité d'accompagnement

Branka Cattonar (UCL)

Mathieu Kabeya (UNIKIN)

Membre du jury

Jean-Marie De Ketele (UCL)

© Presses universitaires de Louvain, 2014

Dépôt légal : D/201x/9964/xx

ISBN : 978-2-87588-xxx-x

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Table des matières

Table des matières	5
Résumé - Abstract	13
Remerciements.....	15
Dédicace	16
Introduction générale.....	17
Première partie. Cadrage théorique et contextuel	23
Chapitre 1. Origine et contexte global de la recherche	25
Introduction	25
1. En amont de la recherche	25
1.1 Autoperception des enseignants du Zaïre (Lumeka, 1985)	26
1.2 Morphologie du corps enseignant congolais (Kupelesa, 2006)	26
1.3 Conceptions des enseignants du Sénégal(2003)	29
1.4 Univers professionnel, motivation des enseignants (Sane, 2001)	30
1.5 Synthèse des études antérieures et délimitation de la recherche	30
2. Considérations socioculturelles d'ordre général sur le champ d'investigation.....	31
2.1 Environnement social et spatial de la recherche	31
2.1.1 Subdivisions administratives de la ville de Kinshasa.....	34
2.1.2 Évolution de la population de Kinshasa	37
2.2 Contexte culturel de la recherche	38
2.2.1 Le système éducatif congolais : un système hybride en quête permanente d'identité.....	38
2.2.2 Administration et distribution du pouvoir au sein de l'EPSP	44
2.2.3 Fondement juridique du système éducatif congolais.....	45
2.2.4 Finalités des structures pédagogiques de l'EPSP	46
2.2.5 Régimes et structures de gestion des écoles de l'EPSP	47
2.2.6 Gestion courante des écoles de l'EPSP et affaiblissement du leadership	49
2.2.7 Les infrastructures scolaires : taux d'encadrement et de scolarisation ..	51
Conclusion	51

Chapitre 2. Enjeux et perspectives d'une profession controversée	53
Introduction	53
1. Institutionnalisation, évolution et paradoxes d'une fonction.....	53
2. Institutions de formation des enseignants en RDC et état du marché de l'emploi	55
3. Quelques indicateurs de l'enseignement secondaire à Kinshasa et en RDC	57
3.1 Écoles secondaires publiques et écoles privées (2008/2009)	57
3.2 Effectifs des élèves inscrits (2008/2009)	57
3.3 Effectifs totaux des enseignants (2008/2009)	59
3.3.1 Les femmes dans l'enseignement secondaire (2008-2009)	60
3.3.2 Enseignants par qualification	60
4. Trajectoires pédagogiques et professionnelles de l'enseignant du secondaire.....	62
4.1 Accès à la profession : recrutement et sélection des enseignants	62
4.2 Insertion socioprofessionnelle	64
4.3 Formation en cours d'emploi	65
Conclusion	66
Chapitre 3. La question de l'identité professionnelle	67
Introduction	67
1. Quelques courants de la théorie sur l'identité	67
1.1 L'approche psychologique d'Erikson (1968, 1972)	67
1.2 L'approche déterministe et interactionniste de Dubar (1991)	69
1.3 L'approche constructiviste d Mucchielli (1980)	70
1.4 L'approche déterministe de Bourdieu (1972).....	71
1.5 L'essentiel de ces approches	72
2. L'identité : un processus en construction, déconstruction et reconstruction	73
2.1 L'identité comme construit social multidimensionnel	74
2.2 Les représentations identitaires et l'identification comme processus de structuration de « Soi »	76
2.3 L'identité comme fruit des représentations	78
2.4 La socialisation comme processus de construction identitaire	79
3. L'identité sociale	79
3.1 L'identité sociale individuelle ou personnelle	80
3.2 L'identité sociale collective.....	80
3.3 L'identité enseignante.....	81

4. Tensions identitaires ou crises d'identités.....	82
Conclusion	84
Chapitre 4. Contribution à la clarification de la notion de satisfaction professionnelle.....	85
Introduction	85
1. Motivation et satisfaction : un rapprochement conceptuel	86
2. Modèles théoriques de la motivation et de la satisfaction	87
2.1 Avant 1950 : Les théories de l'École Scientifique du Travail	87
2.1.1 La phase taylorienne (1911)	87
2.1.2 L'école des relations humaines avec Mayo (1888-1949)	88
2.2 La période après 1950	88
2.2.1 La théorie de Maslow	88
2.2.2 Les théories X et Y de Mac Gregor (1906-1964)	89
2.2.3 La théorie d'Herzberg (1959)	90
2.3 Les modèles contemporains de la motivation	91
2.3.1 Le modèle de McClelland (1917-1998)	91
2.3.2 La théorie de Stacey (1965)	91
3. Quelques généralités sur les déterminants de la satisfaction professionnelle.....	91
3.1 Le profil social ou déterminants sociobiographiques	92
3.2 Les relations interpersonnelles	92
3.3 Le contexte et les conditions de travail.....	92
3.4 La situation professionnelle	93
4. Critères de satisfaction professionnelle des enseignants	93
Conclusion	94
Chapitre 5. La professionnalisation des enseignants	95
Introduction	95
1. Professionnalisation et professionnalisme : des néologismes plurivoques	96
2. Quelques approches théoriques et sociologiques des professions.....	97
2.1 L'approche fonctionnaliste comme mode d'analyse des professions.....	97
2.2 L'approche interactionniste comme mode d'analyse des professions.....	100
2.3 Le courant néowébérien et néomarxiste comme mode d'analyse.....	101
2.4 Éléments de synthèse de ces approches.....	101

3. L'identité enseignante comme résultat d'un processus de professionnalisation	102
3.1 L'institution scolaire comme lieu de conversion identitaire	103
3.2 Typologies de professionnalisation des enseignants	107
3.3 Regards croisés sur quelques modèles de professionnalisation	108
3.4 La carrière de l'enseignant : voie de professionnalisation ?	110
4. L'approche fonctionnaliste comme mode d'approche théorique	111
5. Professionnalisation des enseignants à Kinshasa: quels modèles ?	113
Conclusion	114
Chapitre 6. De la morphologie sociospatiale à l'identité	115
Introduction	115
1. Morphologie sociale : clarification du concept	115
2. Différentes approches du concept	116
2.1 Approche durkheimienne (1902)	116
2.2 La morphologie selon Mauss (1872-1924)	116
2.3 La morphologie selon Halbwachs (1938-1984)	117
2.4 L'essentiel de ces différentes approches	119
3. Cadre d'analyse de la morphologie sociospatiale des enseignants	120
Conclusion	123
Conclusion de la première partie	125
Deuxième partie. La recherche empirique	127
Chapitre 7. Démarche méthodologique, construction et administration de l'outil d'observation.....	129
Introduction	129
1. Questions de recherche et référents théoriques	129
2. Opérationnalisation de la démarche et schéma interprétatif	131
2.1. La démarche et les principales variables	132
2.1 Le schéma explicatif	133
3. La satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : Quelques hypothèses	134
4. L'outil d'observation : élaboration et administration	135
4.1 Observations préliminaires et pré-test.....	135
4.2 Élaboration du questionnaire	136

4.2.1 Représentations du métier et satisfaction professionnelle	136
4.2.2 Caractéristiques morphologiques et objectivation	137
4.3 Le questionnaire et son administration	140
5. L'échantillon et sa représentativité	142
6. Le traitement des données	144
Conclusion	144
Chapitre 8. Les enseignants du secondaire à Kinshasa : une approche morphologique.....	145
Introduction	145
1. Enseigner : une affaire d'hommes	145
2. Enseigner : un métier de jeunes	146
3. Enseigner : un métier attractif pour les femmes.....	147
4. Enseigner à Kinshasa : un métier d'immigrants de proximité ...	148
5. Enseigner : un métier de locataires vivant en couple.....	150
6. Enseigner : un métier associé à un processus de mobilité sociale et culturelle	151
Conclusion	154
Chapitre 9. L'identité professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa : éléments objectifs et subjectifs	157
Introduction	157
1. L'identité d'enseignant du secondaire : éléments objectifs	157
1.1 Enseigner, un choix professionnel tardif	157
1.2 Enseigner, un choix de mobilité sociale et culturelle.....	160
1.3 Enseigner, un choix fait en fonction des conditions de travail	162
1.4 Enseigner : être diversement recruté	163
1.5 Enseigner : un métier en perte d'attractivité.....	163
1.6 Enseigner : avoir une diversité de positionnements et vivre des tensions	165
1.7 Le fonctionnaire dans un service public	165
2. Identité professionnelle spécifique : éléments subjectifs	167
2.1 Enseigner : un travail satisfaisant.....	167
2.2 Enseigner, un métier d'expert et d'apprenti perpétuel	168
2.3 L'enseignant, un acteur social	171
2.3.1 Appartenances extrascolaires.....	172
2.3.2 L'enseignant et la représentation de l'activité de service	173
2.3.3 Enseigner et se détendre.....	174

2.3.4 Enseigner et avoir de bonnes raisons de choisir ce métier	174
2.3.5 L'enseignant et l'image de soi	175
Conclusion	177
Chapitre 10. Satisfaction professionnelle des enseignants : facteurs associés	179
Introduction	179
1. Récapitulatif des hypothèses et présentation des techniques d'analyse des données	179
2. Restructuration de variables	180
2.1 La satisfaction professionnelle comme variable dépendante	180
2.1.1 La satisfaction professionnelle : qualité de la représentation et analyse factorielle	181
2.1.2 Analyse en composantes principales	182
2.1.3 Interprétation et étiquetage des facteurs.....	182
2.2 Le profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants comme variable indépendante	183
2.3 La situation socioéconomique comme variable indépendante	184
2.4 Le contexte et les conditions de travail de l'enseignant comme variable indépendante.....	184
2.4.1 Qualité de représentation et analyse factorielle	184
2.4.2 Analyse en composantes principales	185
2.4.3 Interprétation et étiquetage des facteurs.....	186
3. Mise à l'épreuve des hypothèses	186
3.1 Première hypothèse : Profil social et satisfaction professionnelle ...	186
3.1.1 Récapitulatif des variables	186
3.1.2 Qualité de relation des variables du profil social	187
3.1.3 Analyse multivariée	190
3.2 Deuxième hypothèse : Situation socioéconomique et satisfaction professionnelle.....	194
3.2.1 Récapitulatif des variables	195
3.2.2 Qualité de relation des variables relatives aux conditions socioéconomiques	195
3.2.3 Analyse multivariée	195
3.3 Troisième hypothèse : Contexte et conditions de travail et satisfaction professionnelle.....	197
3.3.1 Récapitulatif des variables	198
3.3.2 Analyse multivariée	198
Conclusion : récapitulatif des résultats significatifs des modèles...	199
Chapitre 11. L'enseignant kinois figure d'une identité professionnelle singulière	203
Introduction	203

1. Les enseignants du secondaire à Kinshasa : un corps spécifique	204
2. Le contenu du travail : facteur de satisfaction	204
2.1 Une grande satisfaction issue du travail réalisé avec les élèves	204
2.2 Assumer pratiquement et collectivement des valeurs et des normes dans le cadre d'une organisation locale et concrète de l'activité	205
2.3 Partager des conditions de vie précaires et s'affilier à un groupe particulier	208
3. Des relations interpersonnelles intenses : facteur de satisfaction	210
3.1 Avoir de bonnes relations avec les collègues et résister aux revendications des parents	210
3.2 Tenir envers et contre tout à la qualité des relations interpersonnelles dans l'établissement	212
4. La rétribution financière : facteur d'insatisfaction	213
4.1 Se débrouiller financièrement et rechercher des rétributions d'ordre symbolique	213
4.2 Trouver des rétributions symboliques dans l'action quotidienne	215
Conclusion : l'enseignant kinois figure singulière d'un métier particulier	215
Conclusion de la deuxième partie	217
Conclusion générale	219
Références bibliographiques	223
Sigles et abréviations	231
Liste des figures	235
Liste des tableaux	237
Annexe	241
Données personnelles	251

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa en République Démocratique du Congo dans le but de mieux comprendre cette profession au cœur des principales contradictions qui traversent la société congolaise. Dans une approche à la fois symbolique et objective, elle tente d'analyser la satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire à travers les différentes représentations qu'ils ont de leur métier. Ainsi les dimensions sociographiques qui les définissent, leur situation socioéconomique ainsi que les conditions actuelles d'exercice du métier sont appréhendées et mises en relation avec la satisfaction professionnelle. Mieux connaître ces enseignants permet de lever certains stéréotypes relatifs à un métier dont le statut est décrié par tous et d'objectiver un monde diversifié certes, mais où se partagent des valeurs communes qui dessinent une profession et qui révèlent des motifs inattendus de satisfaction dans l'art de transmettre aux jeunes des savoirs, dans la qualité des relations interpersonnelles et dans la conscience d'exercer une fonction sociale importante. Où l'on s'attendait au découragement, on trouve un souffle de jeunesse.

Abstract

This research focuses on Secondary School teachers in the city of Kinshasa, in the Democratic Republic of Congo and aims at understanding better this profession in the heart of the main contradictions going through the Congolese society. In a both symbolic and objective approach, it attempts to analyze the job satisfaction of Secondary School level teachers through the different representations they have of their job. The sociographical dimensions defining them, their socioeconomic situation and the conditions of the current exercise of the profession are understood and linked with job satisfaction. A better knowledge of these teachers would make it possible to eliminate some stereotypes about a job whose status is criticized by all and would allow enlightening a world, of course diversified but sharing common values. These values are part of the job and reveal unexpected patterns of satisfaction in the art of transmitting knowledge to young people, in the quality of interpersonal relationships and in the consciousness of having an important social function. There where discouragement was expected, we find a breath of fresh air.

Remerciements

Au terme ce travail, je tiens à remercier tous ceux qui en ont accompagné la réalisation et en ont facilité l'heureux aboutissement.

Merci aux professeurs Michèle Garant et Vincent Dupriez qui l'ont dirigé. Merci pour leur disponibilité et leur souci constant de faire progresser mon questionnement et les réponses à y apporter. Merci de m'avoir, avec beaucoup de patience et de respect, invité à faire preuve de rigueur et ainsi garantir la qualité scientifique de la recherche.

Merci aux membres du Comité d'accompagnement les professeurs Branka Cattonar et Kabeya Matthieu qui, chacun à leur manière, m'ont aidé par leurs critiques à en approfondir le contenu et apporté soutiens et encouragements tout au long de mon cheminement.

Merci au professeur Mariane Frenay, Doyenne de la Faculté d'avoir accepté, malgré les multiples exigences de sa charge, d'en présider le jury et au professeur Jean-Marie De Ketele, lui aussi souvent sollicité, d'avoir bien voulu faire de mon travail une lecture critique et d'en souligner l'intérêt.

Merci également à Émile Servais, professeur émérite à la Faculté, pour son soutien constant et à Françoise son épouse pour l'accueil reçu en leur domicile. C'est là en effet que j'ai pu bénéficier d'échanges intéressants à propos du contenu de la recherche et de la présentation de ses résultats avec lui-même et son ami Pierre Dufaux, journaliste retraité de la RTBF. Comme eux, Marianne Bourguignon m'a également manifesté sympathie et rendu des services appréciables en donnant au document la forme appropriée.

Ma gratitude s'adresse également aux enseignants de Kinshasa qui ont participé à l'enquête et à tous ceux amis et connaissances qui m'ont apporté lors de l'administration du questionnaire et pendant mon cursus doctoral un soutien fraternel notamment Jacqueline Bukaka, Odon Kawaya, Isabelle, Adrien Makaya, Gilbert, Roger Phongi, Julien, Thérèse et plus particulièrement les professeurs : Léon Mbadu, Maurice Tingu, Florentin Azia, Dieudonné Musa, Mabika Crispin et Angelo Kuti.

Plus personnellement encore comment ne pas exprimer ma profonde reconnaissance à la Congrégation des Frères des Écoles Chrétiennes pour les soutiens matériels et fraternels apportés non seulement lors de ma formation initiale mais aussi lors de celle accomplie à l'Université Catholique de Louvain en psychologie et sciences de l'éducation. Je sais, par ailleurs être extrêmement redevable à la Communauté des Frères des Écoles Chrétiennes du District de Belgique-Sud et plus particulièrement au frère Patrick Vandeputt et son conseil qui ont toujours veillé à ce que je puisse travailler dans des conditions optimales, à la communauté lassalienne de Malonne gardienne du sanctuaire du Saint Frère Mutien-Marie et plus particulièrement aux frères René Gielen et Jacques Vannest qui ont antérieurement enseigné dans mon pays, sans oublier les frères Roger Masamba et Jean-Pierre Berger, initiateurs du projet.

Cette reconnaissance s'adresse aussi bien évidemment à toute ma famille plus particulièrement à ma mère Honorine Nsuami, mes frères (Bruno Ntoto, Vital Ngoma, Innocent, Thomas Mabanga) et mes sœurs (Euphrasie Khadi et Matondo) pour le soutien moral dont ils m'ont constamment gratifié.

Enfin merci à Celui qui m'a fait don de la vie et de sa grâce, gloire lui soit rendu.

Dédicace

À toi mon cher Papa Omer Ntoto (Papa Lusendi), tu m'as appris à lutter contre l'adversité de la vie, je dédie ce travail. Il est l'expression du sentiment qui te guidait en permanence dans l'éducation humaine et intellectuelle de tes enfants. Tu ne cessais de le dire et de le répéter à tes contemporains : *Lusendi lu munu tuvi, mutu na luandi kadokulanga*. [Devant la souffrance et les difficultés, il faut d'abord compter sur soi-même avant de recourir à autrui].

À tous les enseignants de la RDC, vous qui, en dépit de vos conditions actuelles d'emploi, consentez d'énormes sacrifices pour la promotion de la jeunesse congolaise et l'avènement d'un État démocratique prospère et juste.

Introduction générale

Introduction générale

Cette dissertation doctorale traite de la morphologie sociospatiale et de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa en République Démocratique du Congo (RDC). Elle fait suite à une préoccupation communautaire et à une préoccupation scientifique personnelle non seulement pour mieux saisir la dynamique des facteurs qui influencent l'exercice de la profession d'enseignant du secondaire aujourd'hui à Kinshasa mais aussi pour appréhender l'identité professionnelle qui se construit par l'exercice de la profession. En effet, le métier d'enseignant est placé depuis quelques décennies au centre des principales contradictions qui traversent la société congolaise.

À l'unanimité, les partenaires éducatifs (société civile congolaise, Unesco, FMI, Banque Mondiale, Francophonie, etc.) s'accordent pour reconnaître que suite à la crise multisectorielle, qui perdure depuis près d'un demi-siècle, le contexte et les conditions d'exercice de l'activité enseignante en RDC sont devenus préoccupants.

Les différentes responsabilités que nous avons assumées à Kinshasa pendant près de 15 ans dans le secteur de l'éducation comme gestionnaire des ressources humaines, ont attiré notre attention sur certaines questions fondamentales de cette profession auxquelles nous avons finalement voulu donner des éléments de réponse scientifique.

À titre indicatif, nous nous sommes toujours demandé si aujourd'hui, les enseignants du secondaire en RDC et ceux de la ville de Kinshasa en particulier, étaient dans les conditions psychologiques, économiques, sociales et culturelles requises pour pouvoir exercer efficacement leur métier. Parallèlement, nous nous demandions si la fragilité des institutions nationales, tant par la mégestion que par la détérioration de la situation sécuritaire dans le pays ne rendait pas instable la dynamique identitaire de tous les groupes professionnels congolais et en particulier celui des enseignants du secondaire. L'évolution de l'identité des enseignants du secondaire et de leur métier n'est-elle pas marquée par une absence plus ou moins forte de repères ? Un ensemble de facteurs ne contribue-t-il pas à rendre peu visible aujourd'hui l'existence de ce groupe de professionnels ? Quel sens les enseignants donnent-ils aujourd'hui à ce qu'ils sont et à ce qu'ils font ? Comment assument-ils leur métier ? Dans quel contexte et dans quelles conditions l'exercent-ils ? Quel est leur degré de satisfaction professionnelle ?

Face à ces questions, nous avons tenté d'analyser les différentes représentations relatives au métier d'enseignant du secondaire à Kinshasa à partir de leur profil social (comme formes matérielles et spatiales de leur morphologie sociale), de leur situation socioéconomique de fonctionnement ainsi que du contexte et de leurs conditions de travail.

Cette analyse se développe autour de ces trois principaux objectifs :

- présenter une description sociographique des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa sur la base des caractéristiques principales du profil social qui les définissent, notamment leurs origines socioculturelles, leurs trajectoires scolaires et professionnelles ainsi que leur localisation dans la capitale ;
- identifier les processus et les symboles qui accompagnent la construction des représentations identitaires des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa (perception du métier d'enseignant, sentiment d'appartenance, opinions personnelles et collectives, etc.) et qui façonnent le degré de satisfaction en rapport avec leur métier d'enseignant du secondaire (les trajectoires scolaire et professionnelle, le rapport au groupe de référence, les pratiques professionnelles) ;
- déterminer l'influence du profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, de leur situation socioéconomique, et des conditions et contexte d'exercice de leur fonction sur la dynamique de leurs représentations professionnelles à travers leur satisfaction au travail.

Les recherches antérieures réalisées sur l'autoperception et la morphologie sociale du corps enseignant en RDC nous sont ainsi rapidement apparues comme insuffisantes pour bien décrire le profil social de l'enseignant congolais du secondaire et pour définir l'identité professionnelle de ce corps de métier. Celle-ci n'est pas seulement une question de représentations ou de perceptions : dynamiques et contingentes, les représentations identitaires se construisent sur base des contextes sociaux, des caractéristiques des enseignants, de l'exercice du métier, de leurs trajectoires sociales (scolaire et professionnelle) et des conditions d'exercice du métier.

L'intérêt de cette recherche se justifie par le fait qu'aucune recherche n'a été systématiquement menée sur l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en RDC, et que les thématiques énumérées ci-dessus n'ont été que sommairement investiguées.

Nous avons conçu notre projet de recherche sur base de quatre observations, à savoir :

- le secteur de l'enseignement secondaire est investi par des individus aux profils contrastés qui, dans le contexte du travail enseignant, se donnent des représentations du métier d'enseignant fort controversées et diversifiées ;
- les enseignants congolais du secondaire en général, et ceux de la ville de Kinshasa en particulier, sont confrontés en permanence à des situations-problèmes difficiles et à des « dilemmes » avec un impact tant sur les mobiles de leur engagement professionnel que sur leurs représentations identitaires ;
- l'atypisme des trajectoires pédagogiques et professionnelles des enseignants du secondaire et un rapport à l'identité professionnelle enseignante assez flou, figurent parmi les principaux éléments caractéristiques de la population enseignante du secondaire de la ville de Kinshasa ;

- enseigner est une activité qui comporte de nombreux aspects formalisés, routiniers et codifiés. Du point de vue psychologique, comme le soulignent Maroy et Cattonar (2002, p. 144), « il ne peut y avoir de satisfaction à un aspect du travail sans qu'il y ait préalablement une motivation ou une aspiration relative à cet aspect ». Par contre, on peut bien être motivé sans pour autant être satisfait. La prise en compte des « aspirations » associées à la fonction enseignante en RDC en général et à Kinshasa en particulier implique aussi qu'on n'observe pas forcément de liens directs entre des caractéristiques d'un travail (par exemple de mauvaises conditions d'emploi ou la rémunération insuffisante) et la satisfaction des enseignants au travail.

Ces observations nous ont conduits à admettre provisoirement des hypothèses qui seront confrontées aux données empiriques issues de notre propre recherche :

- (1) le profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants influence leur satisfaction professionnelle ;
- (2) les enseignants dont la situation socioéconomique est suffisante expriment de la satisfaction à exercer le métier ;
- (3) le contexte et les conditions objectives d'exercice du métier, ainsi que leur perception par les enseignants, ont un impact sur leur satisfaction au travail.

À l'issue de l'examen de la littérature qui nous a permis de faire cet état de la question et sur base des propositions en nous appuyant notamment sur les hypothèses énoncées ci-dessus, nous avons mené une enquête auprès d'un échantillon représentatif des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, indépendamment des régimes de gestion et de la province éducationnelle d'appartenance. Les premières analyses descriptives des données recueillies ont été progressivement complétées par diverses analyses statistiques - analyses factorielles et régressions - en vue d'éprouver les hypothèses de recherche. Une interprétation et une discussion des résultats ont ensuite été menées.

L'ensemble du travail est divisé en deux parties. La première partie comporte six chapitres d'élaboration de la problématique de recherche et de précision tant contextuelle que conceptuelle. Après une lecture critique d'études existantes sur ce même objet, on caractérisera le contexte social et culturel de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui en RDC (chapitre 1).

Par ailleurs, on s'intéressera aux institutions du système d'enseignement, à la distribution des établissements sur le territoire et aux modes de formation et de recrutement des enseignants (chapitre 2).

Les théories de l'identité sociale ont ensuite été mises en discussion de manière à expliciter ce qui en constitue, du point de vue de la recherche, le noyau fondamental, afin d'en faire dériver les questions à se poser à son propos (chapitre 3).

La satisfaction au travail des enseignants, étant également un élément central de la construction de leur identité collective, sera mise en perspective par une explicitation des motivations à enseigner et par l'appréciation de diverses conditions et situations d'exercice du métier (chapitre 4).

Tant les motivations à enseigner que la satisfaction au travail dépendent de la professionnalisation du métier, c'est-à-dire du savoir et du savoir-faire requis pour l'exercer. Les exigences de la profession et les modalités pour y satisfaire ont retenu notre attention (chapitre 5).

Enfin le métier d'enseignant est mis en perspective du point de vue de la morphologie sociale et spatiale comme élément susceptible de déterminer le choix de la profession (chapitre 6).

La deuxième partie, essentiellement empirique, est subdivisée en quatre chapitres. Le chapitre 7 décrit l'outil de recueil des données et les conditions de son administration.

Les données sur l'identité professionnelle et sur la morphologie sociospatiale du corps enseignant du secondaire ainsi que les éléments normatifs et subjectifs qui constituent son identité professionnelle, sont mises en perspective aux chapitres 8 et 9.

Dans le chapitre 10, des analyses de régression multiple permettent de traiter nos hypothèses relatives aux facteurs prédictifs de la satisfaction professionnelle des enseignants. Enfin, le chapitre 11 est consacré à une synthèse et une discussion de l'ensemble des résultats issus de notre recherche empirique.

Première partie

Cadrage théorique et contextuel

Cette partie de la recherche entend multiplier les regards pouvant être portés sur l'exercice du métier d'enseignant. En cherchant croiser ceux-ci, on se donnera les moyens d'engager une observation empirique de diverses composantes d'une formation et d'une pratique. Ce seront le contexte où elle s'accomplit, le système social global et spécifique qui en détermine les orientations, le processus de construction identitaire qui l'accompagne, la satisfaction ou l'insatisfaction qu'y trouvent et expriment ceux qui exercent le métier, le rapport aux exigences de professionnalisation (soit le rapport au savoir et au savoir-faire nécessaires pour exercer le métier de manière pertinente et adéquate), les éléments de morphologie sociale et spatiale qui influencent la présence ou l'absence dans cet univers professionnel.

Chapitre 1

Origine et contexte global de la recherche

Introduction

Il s'agira ici de prendre en compte et d'évaluer les études réalisées en Afrique subsaharienne et en RDC sur la fonction enseignante, d'y retrouver, d'une part les caractéristiques de la profession, et d'autre part le contexte social et culturel où prend place l'exercice du métier.

1. En amont de la recherche

Huberman (1989, p. 10) relate qu'en France, jusque vers les années 60 :

On observe une quasi-absence d'études portant sur la carrière des enseignants. Ces types d'études ont commencé à fleurir à partir de l'année 64, dans plusieurs pays. La plupart d'entre elles ont été consacrées à des thèmes ayant trait à la formation initiale et à l'entrée dans la carrière enseignante. Depuis lors, la question enseignante, en Europe et en Amérique du Nord fait l'objet de beaucoup d'investigations et alimente les débats des scientifiques et des publics. Actuellement, des thèmes consacrés à l'identité des enseignants, à leur carrière professionnelle, aux déterminants de celle-ci, etc. sont de plus en plus fréquents.

En Afrique subsaharienne, plusieurs études consacrées aux problèmes des enseignants se sont penchées sur des questions relatives à leur formation-apprentissage et à leur professionnalisation (Lumeka, 1985 ; Unesco, 1996 ; Ndiaye, 2009 ; ...) mais très peu se sont explicitement intéressées à leur identité professionnelle. À ce sujet, on peut lire dans la recherche de Kupelesa (2004) que « la question a été abordée dans de nombreuses études en privilégiant le fait que l'enseignant est le facteur le plus déterminant de l'efficacité du système éducatif et de la qualité des apprentissages ».

Les quatre études mises en exergue dans ce chapitre sur cette question présentent une synthèse de l'état de la question. En même temps, elles permettent partiellement de préciser nos préoccupations de départ et ouvrent la possibilité d'exploiter de nouvelles pistes sur le sujet. La présente recherche pourrait ainsi être considérée comme un prolongement ou une interface de ces études.

1.1 Autoperception des enseignants du Zaïre¹ (Lumeka, 1985)

La recherche de Lumeka porte sur l'autoperception² du métier d'enseignant et reste, jusqu'à ce jour, une contribution intéressante dans la compréhension du métier des enseignants dans les pays en développement. Elle est, selon l'auteur, constituée d'un « terreau de connaissances, de recherches, de projets d'hypothèses, de thèses ... ayant trait aux problèmes du développement du Tiers-Monde ». C'est une étude qui explore les mentalités dans l'univers des enseignants pour déterminer les principaux éléments qui modèlent les attitudes face à leur métier. L'intérêt de cette étude pour nous vient du fait qu'elle met en exergue les opinions et les attitudes des enseignants face à leurs conditions de formation, face à leurs conditions de vie et face à la place de cette profession enseignante parmi tant d'autres et nous partageons l'avis de l'auteur lorsqu'il soutient que « des conditions enseignantes dépendront l'avenir de l'école et l'éducation de la jeunesse tiers-mondiste ». Pour Lumeka, l'attachement de l'enseignant, son dévouement ; aussi son ardeur dans la défense des intérêts de la profession sont fonction de l'autoperception des enseignants eux-mêmes. Établir scientifiquement la « condition enseignante tiers-mondiste » c'est prévoir les actions à entreprendre à court, moyen et long terme, c'est se tourner vers les solutions à réinventer.

1.2 Morphologie du corps enseignant congolais (Kupelesa, 2006)

C'est une dissertation doctorale sur les écoles catholiques de Kinshasa. Dans sa problématique, l'auteur montre que les débats et les études sur l'efficacité de l'école congolaise sont prioritairement focalisés sur les indicateurs quantitatifs, c'est-à-dire les intrants et les sortants en terme de dynamique scolaire (taux de scolarisation brut ou net, taux de redoublement, taux d'abandon, taux d'échec, nombre d'années passées à l'école, résultats aux évaluations, etc.). Tout est considéré dans une perspective économique. En effet l'évaluation des standards quantitatifs a pris le dessus sur les standards qualitatifs, minimisant ainsi l'approche de la prépondérance de l'enseignant, facteur le plus déterminant de l'efficacité du système éducatif et de la qualité des apprentissages³. Si d'aucuns estiment que le facteur financier en est la cause principale, Kupelesa plaide pour une approche plutôt systémique de la question contrairement à l'opinion courante d'une

¹ Zaïre : ancienne appellation de la RDC sous le règne de feu le Président Mobutu.

² La théorie de l'autoperception porte sur la façon dont les individus apprennent à mieux se connaître. Dans le domaine de l'attribution, les recherches de Blem (1967, 1972) cité par Gosling et Ric (1996, p. 22) sont une contribution importante à l'analyse de soi. Selon Blem, « les individus se prennent comme objet d'observation afin d'avoir une plus grande connaissance de leur propre personnalité. À partir du manque de données disponibles, les gens infèrent à partir de leurs propres réactions, émotions et attitudes ».

³ Dans son argumentation, Kupelesa (2006) souligne que l'« effet enseignant », structuré par les attentes et les attitudes a un impact déterminant sur le développement des habiletés supérieures (renforcement négatif ou positif). L'auteur pense que la démotivation des enseignants (dont le rôle est capital pour améliorer la qualité du système éducatif), qu'il situe depuis le début des années 90 avec l'institutionnalisation de la prime des parents allouée aux enseignants mal payés et à la dégradation générale des salaires, n'a pas été prise en compte méthodiquement.

relation positive entre « une certaine somme d'argent et un certain niveau de motivation » (Taylor, 1911). Les démissions massives des enseignants laissent entrevoir un malaise des enseignants sacrifiés pour le bien des enfants et qui optent massivement pour un « désengagement conflictuel⁴ » ?

S'appuyant sur des préalables motivationnels, l'auteur cherche à évaluer le niveau de satisfaction des enseignants au travail. Nombre d'écrits recensés à ce sujet portent en majorité sur la satisfaction des enseignants. Elles identifient les déterminants de leur satisfaction et/ou leur insatisfaction. Selon lui, quelques auteurs comparent la satisfaction des enseignants du primaire et du secondaire, d'autres analysent la satisfaction à l'égard de l'enseignement, de ses différentes branches ainsi que de la recherche. Mais de toutes ces études très peu d'entre elles ont été entreprises dans le but de comprendre l'inefficacité de l'école à partir du point de vue des enseignants. L'impact des variables personnelles des enseignants et l'intention qui domine (de rester ou de quitter la profession) restent les principales limites de ces études. Dans le cas spécifique de la RDC, Kupelesa visait à vérifier si les enseignants congolais étaient psychologiquement disposés à s'impliquer, à se dévouer pleinement, à s'attacher à la profession. L'auteur procède ainsi par un examen de l'intention dominante et de l'impact des variables personnelles.

Pour atteindre cet objectif, Kupelesa a d'abord dégagé la morphologie du corps enseignant qu'il nomme « profil ». Ensuite, il établit les aspects du travail des enseignants à partir de leur vécu. Enfin, il analyse ces réactions et il en dégage les aspects du travail des enseignants susceptibles d'entraîner la satisfaction (antécédents) et les variables personnelles qui la modulent.

Il a en outre évalué l'intention dominante et vacillante des enseignants congolais écartelés par le désir de rester et celui de quitter, en identifiant les facteurs qui alimentent l'intention de quitter. Le désir de rester a déterminé le niveau de satisfaction au travail, tandis que l'intention de quitter est liée à l'insatisfaction.

L'auteur, dans son cadrage théorique de la question, situe l'origine du débat autour de la motivation et de l'émergence du thème de la satisfaction. Ainsi s'est-t-il appuyé sur les théories de Taylor (1911) qui a cherché le moteur de la motivation au travail. Il retient que le travail exerce une grande influence sur la motivation et la satisfaction des travailleurs.

L'objectif poursuivi dans cette recherche était de dégager le profil des enseignants, d'évaluer leur satisfaction à l'égard des aspects de leur travail et l'impact des caractéristiques personnelles sur la satisfaction. Plus particulièrement, Kupelesa voulait mesurer le niveau de satisfaction à partir de l'intention dominante des enseignants, entre le souhait de rester dans la profession et le désir de la quitter.

⁴Pour ne pas tomber dans le chômage, l'enseignant congolais continue d'enseigner dans des conditions à peine acceptables. Ceci est pour lui source d'un véritable conflit interne (une tension interne entre le désir de démissionner et l'envie de continuer à travailler malgré tout).

Quatre hypothèses sont proposées par l'auteur, à savoir :

- (1) les caractéristiques du travail auraient un impact sur la satisfaction au travail des enseignants congolais ;
- (2) les comportements valorisants dans leurs relations interpersonnelles seraient significativement liés à la satisfaction au travail ;
- (3) les caractéristiques personnelles modèleraient la satisfaction au travail ;
- (4) la satisfaction au travail aurait un impact positif sur l'intention de rester dans son emploi.

Dans la récolte des données, l'auteur a eu recours à une enquête par questionnaire structuré⁵, menée auprès des enseignants du niveau secondaire du réseau d'enseignement catholique de Kinshasa⁶. Cette recherche confirme que le facteur humain au sein de l'établissement constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais. Par contre, la satisfaction est négativement corrélée au salaire peu élevé et au manque de considération sociale. Les femmes seraient plus satisfaites grâce aux relations avec les élèves, la culture personnelle, le travail intéressant et utile ainsi que les relations avec la direction et les collègues. Plus les enseignants sont jeunes, plus ils sont satisfaits des relations avec les élèves. Pour l'auteur, les enseignants plus jeunes avec environ 10 ans d'ancienneté seraient un peu plus satisfaits des relations avec les élèves que ceux totalisant plus de 20 ans de carrière.

Les résultats et les interprétations qui se sont dégagés de cette recherche sont multiples. Elle a, entre autres, démontré que la satisfaction des enseignants au travail était positivement corrélée aux bonnes relations avec les élèves (8.5 % de la variance expliquée), aux relations avec la hiérarchie et les collègues (5.23 %), à la culture personnelle (5.18 %) et au travail lui-même (4.02 % de la variance expliquée). Kupelesa estime que les conditions de travail au sein des établissements sont satisfaisantes sur le plan psychologique et social mais que globalement leur degré de satisfaction au travail est relativement faible. Le désir de quitter est dominant ; les enseignants situent les causes de leur insatisfaction au-delà de l'école (attentes sociales accompagnées d'un surcroît de pression de tous bords...). D'un côté l'enseignant reçoit l'image dévalorisée que la société lui renvoie et, de l'autre côté, son faible salaire ne lui permet pas de s'assurer une vie décente. En définitive, pour améliorer la satisfaction au travail, Kupelesa recommande la prise en compte de plusieurs paramètres qui n'excluent pas l'incitation financière.

⁵ La satisfaction au travail a été mesurée au moyen d'un questionnaire dont les énoncés ont été évalués sur une échelle de Likert de cinq points allant de 1 « très insatisfait » à 5 « très satisfait ».

⁶ Le test de sphéricité de Bartlett s'est révélé très élevé (22816.80) avec un niveau de signification très faible (.00001). Il a ensuite calculé l'indice de fiabilité entre les items du questionnaire, à partir du Coefficient « alpha » de Cronbach qui est une estimation de la variance du score total de chaque sous-échelle d'items.

1.3 Conceptions des enseignants du Sénégal(2003)

En référence au modèle de l'enseignant-professionnel⁷ (Paquay, 1996/2001), l'auteur a mené sa recherche dans un autre contexte, sénégalais. L'étude portait sur l'introduction des nouvelles conceptions dans les pratiques éducatives des enseignants et leur influence sur leur professionnalisation. Il estime de prime abord que ces nouvelles tendances ne sont pas encore prises en compte d'une manière officielle, ni dans les discours de politique éducative, ni dans les plans et les pratiques de formation d'enseignants pour de multiples raisons.

Pour comprendre ce qui caractériserait ces nouvelles tendances sur la professionnalisation des enseignants, l'auteur adopte une approche sociologique et pédagogique.

La première approche fonctionnaliste consiste en l'identification des caractéristiques d'une profession par l'analyse des professions reconnues (Chapoulie, 1973 ; Bourdoncle, 1993 ;...). La professionnalisation des enseignants est, dans cette approche, essentiellement un processus de reconnaissance sociale de la profession enseignante.

L'approche pédagogique, centrée sur l'activité de l'enseignant, se focalise davantage sur l'identification des compétences de l'enseignant-professionnel et le développement de celles-ci, aussi bien au niveau des formations initiales que des formations en cours de service des enseignants. Ndiaye inscrit prioritairement ses travaux de recherche dans cette dernière approche en les focalisant sur le processus de développement des compétences professionnelles. Il admet en même temps que les deux approches sont nécessaires pour mieux faire ressortir et appréhender certaines conditions de construction de l'identité professionnelle des enseignants ainsi que les spécificités du métier qui pourraient le hisser au statut de profession.

Parmi les objectifs que se fixe l'auteur dans cette recherche, figurent entre autres :

- faire l'état des lieux de la professionnalisation du métier, des acteurs de l'éducation ainsi que l'étude des facteurs susceptibles de l'influencer. Il s'intéresse pour ce faire aux conceptions des enseignants et formateurs d'enseignants sur le métier en vue de les situer en référence au modèle de l'enseignant professionnel ;
- étudier ces conceptions des enseignants sur le métier en fonction de certaines caractéristiques individuelles et contextuelles.

Sa recherche se veut surtout une contribution aux réflexions et aux recherches en relation avec des questions actuelles sur la professionnalisation des enseignants.

⁷ Pour Ndiaye (2003, p. 76), « la professionnalisation des enseignants est principalement une question de professionnalité dans l'approche pédagogique qui se centre sur des questions telles que : quelles priorités ? Quels savoirs ? Quelles compétences ? Quelles formations ? » Il cite Raymond (1993, p. 190) pour souligner que « la littérature sur cette question révèle une diversité de typologies pour caractériser le savoir des enseignants, une multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles ou les disciplines d'ancrage ».

En conclusion, les résultats de cette recherche montrent que, dans le contexte sénégalais et dans l'échantillon considéré, les enseignants des disciplines scientifiques conçoivent le métier d'enseignant différemment de ceux des disciplines littéraires quand il s'agit de certains modèles de professionnalité. De manière très significative, le fait d'avoir eu ou non une formation initiale avant d'enseigner n'influence pas les conceptions des enseignants. Dans le cas de profil dominant, l'auteur note toutefois une tendance toujours favorable sur les conceptions de la profession enseignante pour les enseignants formés dans ce domaine. La comparaison en fonction de l'ancienneté dans le métier n'a montré que peu de différences significatives. Par contre l'influence du type d'établissement a révélé une opposition nette entre les conceptions des enseignants des écoles privées catholiques et celles des enseignants du réseau public, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel. S'agissant de trois dimensions des contenus des conceptions (capacités à maîtriser, apprentissage du métier et buts poursuivis), les enseignants et leurs formateurs ont des conceptions particulièrement proches du métier.

1.4 Univers professionnel, motivation des enseignants (Sane, 2001)

Le choix pour Sane de faire une investigation sur l'univers professionnel, la motivation des enseignants de deux pays (Sénégal et Burkina Faso) et le rôle que l'insatisfaction joue dans la relation entre ces deux variables était dû par la crise multiforme que traversent la plupart des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne aujourd'hui. Par sa recherche Sane a, d'une part, constitué une base de données référencées sur les questions de l'univers scolaire et il a, d'autre part, vérifié l'hypothèse selon laquelle l'insatisfaction au travail joue un rôle médiateur dans la relation entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle. Basées sur un échantillon de 595 enseignants, Sane finit par conclure que « les enseignants sont globalement insatisfaits et que cette insatisfaction varie en fonction des caractéristiques biographiques et de l'univers professionnel ». Malgré cette insatisfaction les enseignants se montrent globalement motivés. Cette étude est d'autant plus intéressante qu'elle atteste que, dans une certaine mesure, l'insatisfaction au travail serait déterminante dans la relation entre caractéristiques biographiques des enseignants et motivation professionnelle (avec ou sans contrainte). Nous mobiliserons ces deux concepts tout au long cette étude.

1.5 Synthèse des études antérieures et délimitation de la recherche

Cette revue de la littérature permet de situer les différentes approches des dimensions de la problématique de cette étude. Elle met en lumière la manière dont ces dimensions ont été perçues comme pertinentes dans des espaces et des temps fort différents pour faire l'objet d'études scientifiques. Autant les études de Lumeka et de Kupelesu nous ont permis de comprendre les contours des concepts de « morphologie sociospatiale » dans l'univers du travail enseignant en mutation, autant celles de Ndiaye et Sane nous ont éclairé sur les questions de motivation et sur le rôle de la satisfaction et des conceptions des enseignants et des modèles de professionnalité qui président à la construction des identités enseignantes.

Plus particulièrement, les recherches menées en milieu congolais sont parues fort utiles dans la mesure où elles nous ont permis de délimiter notre champ d'investigation et nous ont ainsi évité des répliques avec des travaux antérieurs.

L'étude de Lumeka (1985) sur l'autoperception du métier d'enseignant reste, jusqu'à ce jour, une contribution intéressante dans la compréhension du métier des enseignants dans les pays en développement. Le concept de morphologie sociale des enseignants, envisagé dans de nombreuses études comme un inventaire des paramètres de leur portrait professionnel nous a permis de dégager les principaux éléments psycho-socio-culturels qui modèlent leur identité individuelle, professionnelle et sociale notamment : les aspirations professionnelles, la satisfaction au travail, les caractéristiques sociales du corps professoral du secondaire (caractéristiques biographiques et professionnelles)...

Si la recherche de Lumeka a fait l'objet d'études approfondies en Afrique subsaharienne, il n'en reste pas moins que, depuis lors, la perception du métier dans la société congolaise a fortement évolué du fait de la dynamique permanente du contexte socioéconomique et éducationnel. Kupelesa (2006) qui a travaillé sur la question de la morphologie en fonction du degré de satisfaction au travail souligne que la morphologie sociale actuelle du corps enseignant de la ville de Kinshasa (qu'il nomme profil) a un impact significatif sur l'amélioration de la satisfaction au travail. Toutefois, il souligne que plusieurs autres paramètres, notamment l'incitation financière, ne sont pas à minimiser. Ils devront, de toute façon, être pris en compte comme variables explicatives dans cette satisfaction des enseignants. L'intérêt de cette étude pour notre recherche tient au fait qu'elle aborde une dimension importante qui rejoint nos préoccupations. Il s'agit, en l'occurrence, du profil social des enseignants, de leurs situations socioéconomiques dans la ville de Kinshasa et de la motivation qui en résulte. Toutes ces recherches servent de balises dans l'approche de notre thématique portant sur la morphologie sociospatiale et de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa en RDC, envisagées dans le cadre de cette dissertation doctorale.

2. Considérations socioculturelles d'ordre général sur le champ d'investigation

2.1 Environnement social et spatial de la recherche

Cette recherche a été réalisée à Kinshasa, capitale de la RDC ; un pays qui se situe au cœur du continent africain. Avec une superficie de 2 345 000 Km², la RDC (figure 1) est le pays le plus peuplé de la francophonie et de l'Afrique centrale. Elle compte onze provinces administratives inégalement réparties sur le territoire national (Bandundu, Bas-Congo, Équateur, Kasai-Occidental, Kasai-Oriental, Katanga, Kinshasa, Maniema, Nord-Kivu, Province Orientale et Sud-Kivu). La population est estimée à près de 70 100 000 d'habitants. Les femmes et les moins de 15 ans représentent respectivement 51 % et 46 % de la population. Le pays partage ses frontières avec 9 pays dont l'enclave de Cabinda (province angolaise) et la République du Congo à l'ouest, la République Centrafricaine et le

Soudan au nord, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, la Tanzanie à l'est, la Zambie et l'Angola au sud.



Figure 1. Carte de la RDC
(source : <http://upload.wikimedia.org/wikipedia>)

Selon le Comité Permanent de Cadastre Macroéconomique (RDC-CPCM, 2010, Tableau 1), le pays, malgré ses gigantesques ressources du sol et du sous-sol, connaît depuis le mois de juillet 2008⁸ un essoufflement principalement dans sa croissance économique. Cette situation est due à l'effondrement du secteur minier, conséquence de la crise financière internationale. La croissance s'est ralentie, tombant de 7,9 % en 2005 à 2,7 % en 2009, alors que l'inflation s'envolait pour atteindre 45 %. Le produit intérieur brut (PIB) par habitant a chuté, passant d'environ 174,5 USD en 2008 à 156,8 USD en 2009,

⁸ Le Comité Permanent de Cadastre Macroéconomique (CPCM) a établi en 2010 que la crise financière 2007- 2008, marquée par un aggravation de la crise des liquidités et de la crise de confiance, a touché tous les pays du monde. Elle s'est rapidement répercutée sur les marchés boursiers et a pesé sur l'activité économique mondiale. L'aggravation de cette crise financière a fortement accentué la récession par la dégradation rapide des prévisions économiques d'activités pour 2009, poussant ainsi les gouvernements à engager des plans de relance financés par la dette. La RDC, dont l'économie repose principalement sur les entreprises minières et forestières a connu une baisse sur toutes ses actions en bourse. Plusieurs entreprises minières et bancaires ont connu une récession. Selon le rapport du Fond Monétaire International (Juin, 2009), la chute marquée et soudaine des prix mondiaux des produits de base a causé une sérieuse détérioration des termes de l'échanges du pays - compte tenu de la base d'exportation réduite de ses produits de base - ainsi qu'une diminution des investissements directs étrangers (IDE), ce qui a ralenti l'activité économique, aggravé le chômage et creusé le déséquilibre macro-économique. Les cours du cuivre, le minéral le plus exploité au pays jusque-là, sont passés, en l'espace d'une année, soit de novembre 2007 à novembre 2008, de 8000 USD la tonne à près de 4000 USD, pour la même quantité. L'impact macroéconomique de la crise s'est traduit par une baisse du taux de croissance en 2009 et une dépréciation de la monnaie nationale qui a fortement rongé le pouvoir d'achat de la population.

soit un niveau cinq fois inférieur à la moyenne africaine. Cette conjoncture a, de toute évidence, des effets défavorables sur le développement de l'enseignement national en général, du sous-secteur de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP en sigle) en particulier. On note depuis 2009 un amenuisement des ressources allouées à l'éducation (estimées théoriquement à 7,2 % du budget de l'État pour 2010).

Tableau 1. Statistiques socioéconomiques de la RDC

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Secteur réel								
Taux de croissance du PIB réel	3,5	5,7	6,6	7,9	5,6	6,3	6,2	2,7
Déflateur du PIB	32	13	6,5	21,8	13,6	17,8	19,4	30,3
Taux d'inflation moyen	25,3	12,8	4	21,4	13,2	16,7	18	45
Poste pour mémoire								
Population (en millions d'habitants)	55,6	57,3	59	60,8	62,2	64,5	66,4	68,4
Revenu par tête (\$/habitant)	89,9	83	92,9	102,7	110,6	115,2	141	137,6
Consommation par tête (\$/habitant)	99,6	111,2	99,2	119	140,3	154,5	174,5	156,8

Source : Comité Permanent de Cadrage Macroéconomique (CPCM) – 2010

Faire prévaloir la province d'origine des enseignants dans cette étude revient sans nul doute à réfléchir sur un cadre cognitif commun de référence des enseignants qui, à certains égards, donne du sens à l'orientation de certains comportements affichés à l'école (les complexes de tout genre, la discrimination sociale, le sentiment d'exclusion, la qualité des relations interpersonnelles et professionnelles, les us et coutumes...). On serait quasi tenté de parler d'une « culture provinciale ou régionale » ou d'un « déterminisme comportemental » d'un sujet qui serait en rapport avec sa province d'origine. Autant les provinces de ce grand pays (la RDC) sont vastes et nombreuses avec une multitude d'ethnies et de dialectes⁹, autant les identités collectives des ressortissants de ces provinces sont plurielles.

La ville de Kinshasa a été choisie comme terrain d'investigation du fait de son caractère représentatif des enseignants originaires de toutes les provinces et ethnies du pays. Avec une superficie de 9 965 km², Kinshasa forme une entité administrative à statut particulier et joue le rôle de centre administratif, économique et culturel de la RDC. C'est la capitale du pays, mais aussi la plus grande ville-province de la RDC. Sa population de près de 10 076 099 habitants représente le septième de la population de la RDC estimée

⁹ La RDC compte près de 250 ethnies qui peuvent être réparties en cinq groupes principaux dont les Bantous, les Soudanais, les Nilotiques, les Chamites (Hima) et les Pygmées. C'est l'un des pays les plus multilingues d'Afrique avec 221 langues, d'après *l'Atlas linguistique du Zaïre (ALAC, 1983)*. Ce pluralisme linguistique exceptionnel comprend trois grandes composantes: les langues locales dites « ethniques » ou langues congolaises, les langues dites nationales (Lingala, Kikongo, Tshiluba et Swahili, cette dernière devenant depuis quelques décennies, prépondérante en Afrique subsaharienne) et la langue officielle (le Français). Les langues nationales sont utilisées localement et servent à la communication entre les diverses communautés. Ceux qui ne parlent qu'une langue ethnique sont ordinairement les paysans de la couche sociale la moins cultivée.

aujourd'hui à plus de 70 millions d'habitants. Elle est la deuxième agglomération d'Afrique sub-saharienne derrière celle de Lagos. Ses habitants sont appelés « Kinois ».

Une partie importante de la superficie de la ville-province Kinshasa est rurale. La commune rurale de Maluku dans la partie orientale de la province, occupe à elle seule 7,9 % du territoire. Kinshasa est une ville où les inégalités sociales sont assez remarquables. Son statut administratif, politique et économique la place au carrefour d'échanges nationaux et internationaux de tout genre. Comme dans toute ville cosmopolite, plusieurs langues, dont quatre nationales (Lingala, Swahili, Kikongo et Tshiluba), sont parlées par les habitants de la capitale de la RDC. Le français est la langue de l'administration et de l'enseignement.

2.1.1 Subdivisions administratives de la ville de Kinshasa

Léopoldville ne devint juridiquement une ville que le 25 juin 1941 (avec 5 000 hectares et 53 000 habitants). La croissance de la ville commence en 1945 avec la fin du travail forcé. La ville change officiellement de nom en 1966, passant de Léopoldville à Kinshasa. En 1968, elle est dotée d'un statut de région au même titre que les autres régions du pays.

Le nombre d'entités est passé à 24 communes (figure 2) pour 4 districts respectifs qui sont:

- le district de la Funa comptant sept communes : Bandalungwa, Bumbu, Kalamu, Kasavubu, Makala, Ngiri-Ngiri et Selembao ;
- le district de la Lukunga avec sept communes : Barumbu, Gombe, Kinshasa, Kintambo, Lingwala, Mont-Ngafula et Ngaliema ;
- le district de la Tshangu avec 5 communes : Kimbanseke, Maluku, Masina, Ndjili et Nsele ;
- le district du Mont-Amba avec 5 communes : Kisenso, Lemba, Limete, Matete et Ngaba.

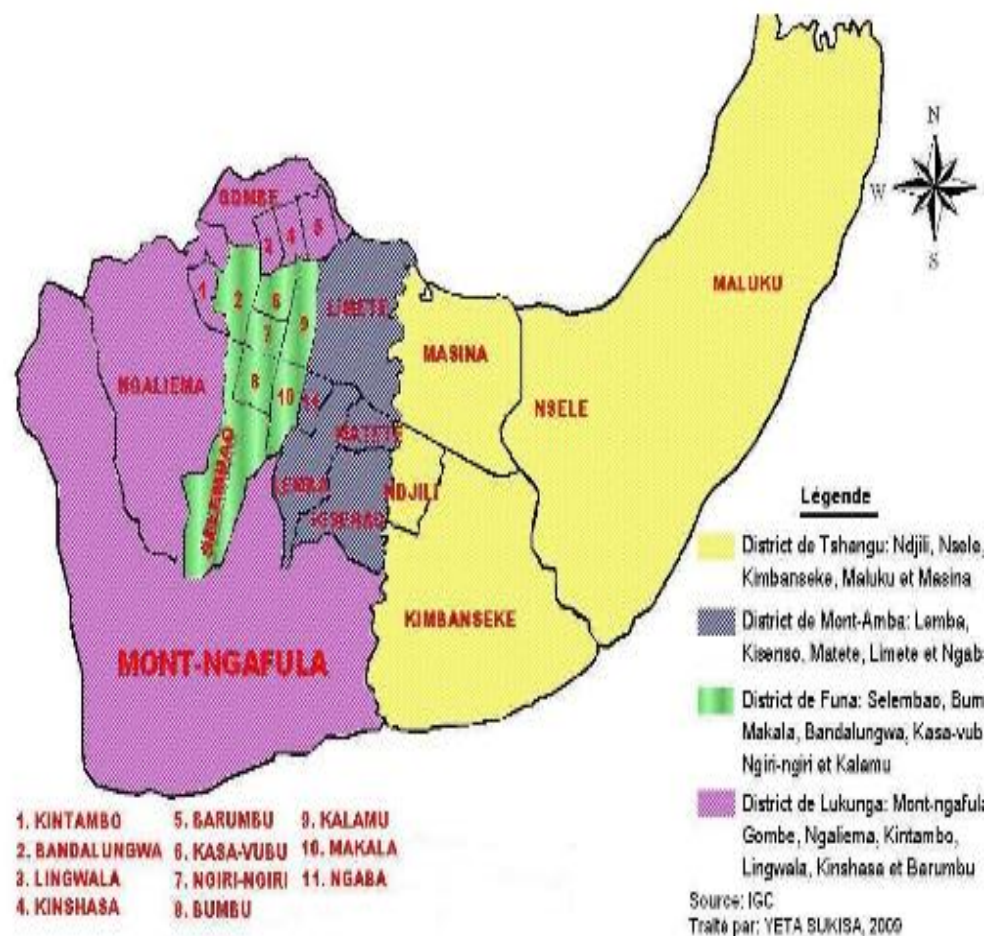


Figure 2. Districts administratifs de la ville de Kinshasa
(source : Yeta Sukisa, M., 2000)

Avec près de 10 millions d'habitants aujourd'hui, la Ville-Capitale Kinshasa est devenue la troisième ville la plus peuplée d'Afrique après Lagos et Le Caire. L'exode rural, renforcé par les différentes guerres qu'a connues le pays, entraîne de multiples problèmes de gestion des populations et creuse davantage les inégalités sociales. Nombreux sont ceux qui, dans certaines communes de la Capitale, vivent dans des conditions très précaires et logent dans des habitats à peine acceptables. La qualité de ces habitats, l'accès à l'eau potable, à l'éducation de qualité, à une alimentation adéquate, à la santé, à l'électricité, à un emploi stable, etc. sont parmi tant d'autres des critères discriminatifs, subjectifs et objectifs déterminants du niveau socioéconomique. Pour le Kinois¹⁰, la commune et le quartier de résidence sont les plus importants dans cette stigmatisation. Héritage de l'époque coloniale, les quartiers, les communes et les districts de la Ville-province Kinshasa sont en effet

¹⁰ Appellation attribuée aux habitants de la ville de Kinshasa.

caractérisés ou définis selon plusieurs critères : économiques, administratifs, socioculturels, etc. La commune de la Gombe (ancienne Kalina) avec ses buildings et villas somptueuses est, depuis la colonisation, considérée comme le siège de toutes les institutions nationales et internationales, des commerces et des résidences officielles. On y trouve également les sièges de services publics, ainsi que les écoles (privées et publiques) de qualité. Les échanges commerciaux et économiques y sont très intenses.

Pendant quelques années, le quartier de « Mbinza-ma-campagne » dans la commune de Ngaliema était réputé « pour riches » en référence au standing de vie très élevé de ses résidents. C'était le quartier le plus prestigieux de la ville. La commune de Limete avec ses deux quartiers (résidentiel et industriel) possède plusieurs industries de produits manufacturés. C'est la commune de prédilection des investisseurs économiques ; les tarifs locatifs des résidences y sont généralement assez onéreux.

Les Kinois qui ont une vie économique moyenne habitent les communes de Lemba et Bandalungwa, jadis réservées aux évolués¹¹. À ce sujet, il convient de rappeler quelques faits : l'homme blanc en arrivant en RDC s'était comporté en iconoclaste des cultures locales pour attester la supériorité de sa culture. Le concept « élite » se définit par rapport à la volonté d'ouvrir la société blanche à quelques « nègres » qui s'étaient rapprochés, d'une façon ou d'une autre, du blanc. Mais à partir des années 40, la question se compliqua avec les « intellectuels » (appelés les « évolués ») arrivés sur le marché du travail. Il s'agissait principalement des noirs qui avaient terminé leurs cycles d'études et attendaient jouir des avantages sur le marché du travail et dans la vie sociale. Ils souhaitaient, à cet effet, bénéficier d'un train de vie différent des autres noirs qui n'avaient pas étudié et qui étaient « moins » ou « non » civilisés. La position des évolués était claire. Se considérant comme une classe totalement ouverte à la civilisation, sinon à la culture blanche (européenne), ils devaient d'après eux profiter des avantages dans la vie socioprofessionnelle qui n'étaient pas accordés à leurs compatriotes considérés par « eux » comme étant des « sauvages » ou des moins civilisés. On ne peut s'étonner du comportement des évolués congolais de l'époque ; c'est cette attitude que la politique et l'administration coloniales leur avaient apprise ou inculquée. L'évolué avait un rang prestigieux. Cette politique reprenait à sa base deux volets : d'abord la création des associations et clubs d'évolués, et ensuite l'octroi de la « carte de mérite civique » aux immatriculés jugés très ouverts et adaptés à la civilisation blanche... (Tshishimbi, 2007).

Les communes de Kalamu, Kasa-Vubu, Lingwala, Ngiri-Ngiri, Kintambo, Barumbu, Kinshasa et Ngaliema, Makala, Kimwenza, Kimbanseke et Kingasani, Ndjili et Matete étaient plutôt considérées comme des cités indigènes où étaient logés les ouvriers moins qualifiés.

Même si cette ségrégation a relativement évolué, il n'en reste pas moins que le prestige de certaines communes par rapport aux autres est aujourd'hui une réalité dans les mœurs de la population de Kinshasa. Sur le plan urbanistique, plusieurs études attestent que les

¹¹ Etaient appelés « évolués », les congolais dont la vie était jugée proche de celle des « blancs » de l'époque coloniale.

communes de Kimbanseke, Kisenso et Kingasani pour ne citer que celles-là, sont à ce jour parmi les communes les plus pauvres dont la grande majorité des habitants a un train de vie en dessous de la moyenne urbaine.

En général, les Kinois de conditions de vie relativement modestes¹² sont regroupés dans des communes et des quartiers qui ont des maisons peu décentes, dont les loyers correspondent à leurs faibles revenus. On observe également une extension continue des bidonvilles dans la périphérie de Kinshasa, sur des terres parfois érosives et inondables, où se concentre majoritairement une population vulnérable ; ce qui accentue les grandes disparités entre les communes en ce qui concerne l'accessibilité des ménages aux infrastructures de base et leur degré de satisfaction. Selon qu'on est enseignant, banquier, sentinelle..., le statut social et l'identité perçue de chacun pèsent sur ses motivations dans le choix de sa commune de résidence.

On comprend dès lors pourquoi la question du logement et celle de la commune de résidence, contextualisées dans la thématique de l'identité professionnelle enseignante, sont révélatrices d'une identité collective spécifique, fruit d'une discrimination soit positive, soit négative.

2.1.2 Évolution de la population de Kinshasa

En 1945, la capitale du Congo-belge abritait 100 000 personnes. À l'Indépendance, en 1960, Léopoldville comptait 400 000 habitants, ce qui en faisait la plus grosse agglomération d'Afrique centrale. Quinze ans plus tard, après que la ville eut reçu le nom de Kinshasa en 1966, sa population avait déjà franchi le cap des 2 millions d'âmes. Elle a crû de manière considérable, passant donc de 500 000 habitants à la fin des années 1960, à 4 787 000 en 1998. Les dernières estimations du recensement administratif de 2009 ont évalué sa population à 10 076 099 habitants (tableau 2).

¹² Une étude récente de la Banque Africaine de Développement, menée par Ahmed (2010) sur la pauvreté en RDC illustre la répartition spatiale de ce phénomène sur l'ensemble du territoire national. Les résultats obtenus mettent en lumière l'ampleur du phénomène avec un taux, qui avoisine 70 % de l'ensemble des ménages au niveau national. Ceci prouve que plus de la moitié de la population congolaise n'arrive pas à subvenir à ses besoins primaires. La répartition spatiale indique que le milieu rural enregistre un taux de pauvreté de 72 % contre 59 % pour le milieu urbain. Tandis que la répartition par provinces montre une disparité entre elles avec des taux qui avoisinent les 90 % pour les provinces de Bandundu et de l'Équateur contre un taux de 50 % pour les provinces du Kasaï et la capitale Kinshasa. Le diagnostic montre que les inégalités entre les ménages congolais pour tout le pays sont fortes : l'indice de Gini atteint 38% au niveau national, 40% au niveau urbain contre 36 % au milieu rural (<http://www.afdb.org/>).

Une autre étude, réalisée auparavant conjointement par l'Unicef et le Ministère du Plan sur « la pauvreté des enfants et les disparités en RDC », atteste que 7 enfants sur 10 sont affectés par la pauvreté (Unicef, 2010). La Ville-Province de Kinshasa (capitale du pays) n'est dotée d'aucune richesse naturelle, hormis sa biodiversité. Elle a l'avantage d'être la capitale politique, administrative et économique du pays et elle bénéficie de la centralisation des ressources mobilisées par l'État. Elle fait l'objet de l'attention particulière de l'autorité centrale. En dépit de cet avantage comparatif, 37.9 % de sa population (10.35 % de la population totale) vivent en dessous du seuil de pauvreté selon une étude menée conjointement par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI). Près de 74 % des adultes sont analphabètes (MICS2) (DSCR-P-DRAFT, 04 - 2006).

Tableau 2. Évolution de la population de la ville de Kinshasa (Populstat, World Gazetteer)

Année	Habitants	Année	Habitants
1920	1 600	1974	1 990 700
1936	40 300	1976	2 443 900
1938	35 900	1984	2 664 309
1939	42 000	1991	3 804 000
1947	126 100	1994	4 655 313
1957	299 800	1998	4 787 000
1959	402 500	2003	6 786 000
1967	901 520	2005	7 500 000
1968	1 052 500	2009	10 076 099
1970	1 323 039	2015	12 000 000

2.2 Contexte culturel de la recherche

En RDC, l'organisation du secteur éducatif et de son leadership, relèvent du domaine des politiques publiques. Au cours de son histoire politique, ce pays a connu plusieurs modèles de systèmes éducatifs qui sont les conséquences des représentations de valeurs et des priorités sociales défendues et développées par le pouvoir colonial pour donner du sens et justifier sa politique. Celles-ci ont été reconnues comme « référentiel global » présentant une image sociale cohérente et parfaitement acceptée par les colons et les colonisés.

Quatre réformes importantes (législations de 1926, de 1948, de 1952 et de 1961)¹³ ont légitimé des modèles d'organisation de l'enseignement, reflets des aspirations de l'ensemble de la société congolaise. L'enseignement congolais, dans tous les cas de figure, était tributaire des décisions et des orientations des politiques en cours, de même son système éducatif était chaque fois conçu en référence au modèle institué de l'État. Les finalités de l'enseignement et toute son organisation s'inspiraient de ce référentiel global. Nous tenterons d'éclairer à travers les lignes qui suivent quelques points fondamentaux de ce système comme champ culturel d'investigation de la présente recherche.

2.2.1 Le système éducatif congolais : un système hybride en quête permanente d'identité

Alors que la qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle quoique relativement complexe (De Ketele & Gérard, 2007), nombreux sont ceux qui, en RDC, ignorent encore aujourd'hui le type d'homme que la société congolaise cherche à promouvoir au travers de son système dit « éducatif ». D'aucuns estiment que le système éducatif congolais, malgré son histoire, est toujours en quête d'une identité. Et pourtant, c'est à ce même système justement qu'incombe la lourde mission de former les enseignants

¹³ L'enseignement au Congo-Belge était chaque fois remis en question en fonction des enjeux socioéconomiques et politiques. Ainsi à différentes périodes, ce pays a eu à renouveler son engagement en faveur de nouveaux objectifs pour son système éducatif. À chacune de ces étapes, les hommes politiques étaient invités à définir de nouvelles orientations générales pour le pays.

sur qui repose le changement tant attendu dans le pays ; un changement qui est répercuté comme slogan par le politique.

Mieux comprendre ce qu'on peut attendre d'un tel système d'éducation sur la question de la professionnalisation des enseignants nécessite une analyse de ses débuts et de sa dynamique sociohistorique et politique. Ce détour par l'histoire permet d'abord de faire référence aux enjeux du pouvoir et des politiques structurées autour de la question de l'école, et par la suite de la formation des enseignants. À travers cette analyse, nous tenterons de relever les qualités des acteurs, le style de management, les logiques sous-jacentes et les stratégies mobilisées qui ont donné une dimension sociétale et politique, évolutive et polémique à la fois à la question scolaire en général et celle des enseignants en particulier.

Deux moments-clés ont notamment marqué ce champ éducatif à savoir : la période de la colonisation allant de 1885 à 1960 (Congo comme colonie belge) et la période du Congo indépendant de 1960 à nos jours (période de souveraineté nationale et internationale).

Époque coloniale (1885-1960)

En 1906, l'État Indépendant du Congo (EIC) conclut avec le Saint-Siège une convention qui visait en ordre principal l'évangélisation du pays, mais dont certaines stipulations posaient les premiers jalons d'une collaboration entre l'État et les missions catholiques pour promouvoir l'enseignement.

En 1908, le Parlement belge estima inopportun de confier la colonie à la seule autorité d'un Roi. Léopold II céda « l'État libre du Congo » à la Belgique. L'État libre du Congo devint une colonie qui prit la dénomination de « Congo belge », structurée par l'administration, les missions chrétiennes ainsi que les compagnies capitalistes appuyées par l'armée belge.

Quoique les capitaux étrangers en aient tiré de grands profits, l'économie du pays fut loin de répondre aux besoins de la population autochtone. Pendant une longue période, le système resta caractérisé par un esprit très paternaliste et demeura pour la métropole un moyen de contrôle et d'assujettissement du Noir, aussi bien sur le plan politico-économique que sur le plan social et moral.

Le domaine de l'éducation resta le monopole des missions catholiques et protestantes. Elles créèrent plusieurs écoles publiques qu'elles faisaient agréer et subsidier totalement par l'administration coloniale. Le manque de personnel européen les contraignit à chercher parmi leurs premiers élèves les maîtres qui enseignaient à d'autres les rudiments qu'ils avaient reçus eux-mêmes. Les Congolais les plus instruits furent des imprimeurs, charpentiers, mécaniciens, infirmiers, menuisiers, agronomes, etc.

Appuyés d'une part par la convention de 1906, signée par Léopold II et le Saint Siège, et d'autre part par la charte coloniale du 18 octobre 1908, les missionnaires donnèrent une extension à leur enseignement. La première véritable « école de Moniteurs » est créée à Mikalayi par les Pères de Scheut (Bureau de l'enseignement catholique, 1960). La durée

des études à l'école des moniteurs est de dix ans, soit six ans d'études primaires et quatre ans d'études secondaires. Plus tard, des écoles centrales pédagogiques ouvriront la voie à l'enseignement normal pour la formation des enseignants. Entre temps, l'objectif du colonisateur est clairement défini en ces termes : « développer l'indigène serait se mettre à sa merci et développer l'insurrection » (Congrès national belge, 1920).

C'est donc seulement à partir de 1926 qu'on parlera d'une véritable législation de l'enseignement au Congo-belge. Celle-ci arrêta les programmes et les structures de l'enseignement sur toute l'étendue du territoire colonial avec un nouvel objectif : « ...En attendant, l'objectif principal de l'éducateur doit être l'amélioration graduelle des mœurs indigènes ; celle-ci importe plus que la diffusion de l'instruction proprement dite » (Ministère des colonies, 1924, p. 52).

En 1929, et malgré cette réglementation, l'enseignement libre au Congo-belge par les missions chrétiennes n'institua que vingt-cinq écoles normales pour la formation des moniteurs, dont vingt étaient dirigées par les missionnaires catholiques et cinq par les protestants.

En 1938, compte tenu du développement quantitatif des écoles en général et des progrès constatés dans l'enseignement en particulier, une nouvelle réglementation réexamina le type d'écoles et la durée des études. Pour les élèves doués, elle prévoyait une sixième primaire attachée comme année préparatoire aux études professionnelles et secondaires.

Après la deuxième guerre mondiale, à laquelle d'ailleurs les Congolais prirent une part active, de nouveaux principes de colonisation furent définis sous la pression des Nations-Unies qui ne voulaient plus de colonies. La Belgique, par la loi du 14 décembre 1945, approuva la Charte des Nations Unies. L'article 73 de cette charte reconnaissant « le principe de la primauté des intérêts des habitants des territoires colonisés », la Belgique accepta « comme mission sacrée, l'obligation de favoriser, dans toute la mesure du possible, leur prospérité » (Brossel, 1957, p. 19).

Une nouvelle conception de l'enseignement fut envisagée progressivement avec de nouveaux objectifs censés orienter tout le système éducatif en place. C'est ainsi qu'en 1948 une nouvelle réglementation vit le jour. Elle donna une impulsion nouvelle et démocratique à l'enseignement qui connut des changements spectaculaires (Congo-Belge – Service de l'enseignement, 1952).

Légèrement modifiée en 1952¹⁴, cette réforme redéfinit les types d'écoles et la durée des études et se montra très exigeante vis-à-vis de la qualification du personnel enseignant et administratif.

En 1954, Monsieur Buisseret, alors ministre des colonies, instaura l'enseignement officiel laïc. Il créa des colonies scolaires à Léopoldville (Kinshasa), à Stanleyville

¹⁴ C'est cette réforme de 1952 qui institua le cycle de six ans pour l'enseignant secondaire. Elle a aussi contribué à la diversification des filières d'études.

(Kisangani), à Luluabourg (Kananga) et à Elisabethville (Lubumbashi), à la suite des écoles congréganistes dirigées par les missionnaires catholiques.

Cette prolifération d'écoles pour autochtones (167 écoles officielles contre 11 000 écoles subsidiées catholiques) s'accompagna d'une petite guerre scolaire qui opposa les Messieurs à certains fonctionnaires.

L'Université Lovanium, sommet de l'instruction libre subsidiée catholique, ouvrit ses portes en 1954. L'Université Officielle du Congo (UOC), pour l'enseignement officiel fut créée à Elisabethville en 1955 et l'Université protestante à Stanleyville en 1956.

De manière générale, l'enseignement libre devint semblable à l'enseignement officiel de la Métropole. Le cycle secondaire offrait, à l'époque trois orientations, à savoir : les humanités dites « classiques » (grec, latin, mathématique), les humanités dites « modernes » (techniques, scientifiques, commerciales) et les écoles « professionnelles » ou « familiales ». Le terme des six années secondaires ouvrait le choix aux études dites « supérieures » (enseignement non universitaire - entre 2 et 4 ans -) ou « universitaires » (2 années de candidature, deux années pour la licence, suivies éventuellement d'un doctorat). Le taux de scolarisation primaire, qui était de 12 % en 1930, passa à 37 % en 1950 et à 56 % à la veille de l'indépendance en 1959. Le Congo se trouva dans la catégorie des pays à taux moyen de scolarisation primaire, aux côtés de l'Italie, la Yougoslavie, la Chine et l'Union du Sud (actuelle République Sud-Africaine).

En 1954, l'Université Lovanium, à peine fondée, comptait déjà 156 étudiants. En 1960, les deux universités Lovanium (catholique) et Elisabethville (officiel) comptaient respectivement 551 et 278 étudiants, soit 829 au total (BEC, 1960).

Au niveau de l'enseignement national, les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) étaient assez coercitives, mais contribuaient de manière générale à la qualité des services rendus dans tous les secteurs de la vie nationale. Nous pouvons reconnaître que ces résultats, relativement éloquents, témoignent d'une politique publique de qualité. Le mérite de ces résultats est à attribuer aux acteurs de terrain, c'est-à-dire aux enseignants.

De 1960 à nos jours

Le 30 juin 1960, le Congo obtient le statut d'État souverain. Pour beaucoup de Congolais, cela supposait le début de l'ère de la liberté, de la prospérité et surtout de la dignité. Il a fallu en effet attendre l'avènement de cette indépendance pour tenter de doter le pays d'un nouveau système éducatif répondant prioritairement aux aspirations profondes des autochtones congolais. Mais l'opinion, tant nationale qu'internationale, s'était vite rendu compte du fait que la tâche qui attendait le jeune État libre était plus que démesurée. Et cela d'autant plus que ni la puissance coloniale ni la colonie elle-même ne s'étaient préparées, quelques années plus tôt, à ce sevrage que d'aucuns avaient qualifié de prématuré. La mission de la RDC s'annonçait donc difficile au regard des défis à relever avec les ressources humaines disponibles.

Ce jeune État indépendant devrait désormais compter sur lui-même et sur les coopérations bilatérales et multilatérales pour faire tourner tout l'appareil de l'administration et tous les autres secteurs de la vie nationale dont l'éducation, mais avec quelles ressources humaines locales ? L'héritage colonial sur le plan scolaire était à la fois riche et déséquilibré : d'une part un enseignement primaire des plus étendus et, d'autre part un des enseignements secondaires et universitaires des plus développés de l'Afrique, mais dépourvus du personnel autochtone compétent. L'ancien système éducatif encore en place, qui répondait bien aux objectifs de la politique coloniale, nécessitait une refonte profonde pour pouvoir faire face aux attentes du pays, confronté à plusieurs défis majeurs de l'indépendance.

Si le système éducatif colonial était capable de produire les auxiliaires nécessaires pour l'administration et les sociétés capitalistes, le même système ne pouvait, dans l'immédiat, doter le pays de cadres de conception, dorénavant indispensables en grand nombre pour le « décollage » de son développement. C'est pourquoi l'un des préalables à réaliser pour le développement économique et social du pays était la révision de son système éducatif. Une réforme de l'organisation de l'enseignement, de ses objectifs et de son contenu (programmes scolaires) s'avérait en effet plus que jamais nécessaire.

En 1961, la Conférence d'Addis-Abeba réunissant, sous l'égide de l'Unesco, les ministres de l'éducation des pays africains, va constituer une précieuse opportunité pour la planification du système éducatif de la RDC. Cette conférence a non seulement prévu à court terme un accroissement annuel de 5 % du taux de scolarisation des enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire, mais elle a aussi assigné aux systèmes éducatifs africains des objectifs à long terme, à la fois ambitieux et nobles : « rendre effectifs dans les vingt ans à venir la généralisation de l'enseignement primaire, le déploiement proportionnel de l'enseignement secondaire général, technique et normal afin de donner une impulsion décisive à l'enseignement supérieur » (Ekwa, 2004, p. 33).

Si les multiples réformes de l'époque coloniale (1926, 1938, 1948, 1952, 1958) ont changé la trajectoire dans laquelle l'enseignement était engagé, la première réforme de l'enseignement secondaire qui intervint en 1961 par l'Ordonnance Loi n° 53 du 17 Juillet 1961 s'est distinguée des précédentes en assignant à l'éducation une nouvelle orientation, un esprit promotionnel.

Vu l'urgence et la nécessité, les nouvelles autorités du pays s'étaient engagées à former, dans un bref délai, des compétences locales (congolaises) en vue d'occuper les postes laissés vacants par les colons. Un enseignement de type promotionnel répondrait valablement à cette demande pressante. En 1967, le « Manifeste de la N'Selé »¹⁵, affirmait qu'aucun jeune Zaïrois ne devrait pâtir de l'insuffisance des moyens d'enseignement. Un effort essentiel devrait être fait pour que tous les jeunes du pays obtiennent les mêmes espérances devant la vie (Comité central du MPR, 1984).

¹⁵ Le Manifeste de la N'selé à l'époque de la dictature du Président Mobutu était considéré comme le catéchisme du Parti-État (Parti unique de la République Mobutiste). Ce document avait valeur de constitution de la République du Zaïre et régissait toute la vie des Congolais.

En 1991, la Conférence Nationale Souveraine (CNS) finit par dénoncer, avec courage, les maux qui rongeaient le système éducatif congolais. Il s'agissait notamment de l'absence d'une politique scolaire, de l'étatisation et de la politisation à outrance du système, de la destruction volontaire et méchante des infrastructures scolaires et de leur délabrement, de la dévalorisation de la fonction enseignante, de la sous-qualification du personnel enseignant, de la déperdition scolaire, etc.

En 1998, un an après la révolution des armes¹⁶, le Ministre de l'éducation nationale, dans sa déclaration de politique générale (avant-projet jamais concrétisé) et conscient de la détérioration du système, détermine la finalité du nouveau type d'éducation en RDC : former des hommes et des femmes compétents, imprégnés des valeurs humaines, morales, culturelles et artisans créatifs d'une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère et pacifique.

L'affirmation de l'éducation comme priorité absolue, la volonté de l'organisation d'une éducation pour tous et par tous, la réhabilitation de l'éducation aux valeurs humaines, morales et culturelles ; voilà les axes principaux sur lesquels les autorités envisageaient de faire reposer le nouveau système éducatif. Mais une réorganisation aussi ambitieuse requiert une programmation à court, moyen et long terme.

Par conséquent, de gros efforts devaient impérativement être portés sur la mise à jour du cadre juridique du système éducatif, la révision fondamentale des structures et des programmes d'enseignement, l'amélioration des mécanismes de gestion administrative, la mobilisation des ressources financières, la réhabilitation et la construction des infrastructures scolaires et académiques et leur répartition équilibrée à travers le territoire national, la revalorisation de la carrière du personnel œuvrant dans le secteur éducatif, la mise à la retraite des agents âgés devenus improductifs, etc.

Il ressort que le processus de changement légitimé dans les différentes législations relatives aux systèmes éducatifs évoquées ci-dessus était préparé et motivé dans le Congo de l'époque coloniale alors qu'il semble de nos jours « brusqué » et peu cohérent, et ce malgré l'appui bilatéral des partenaires internationaux. Tout se fait et se refait sans cesse en fonction des enjeux politiques.

La figure 3 ci-dessous que nous empruntons à Charlier (2008), illustre parfaitement la dynamique de ce processus de changement.

¹⁶ C'est cette année que la rébellion armée (AFDL : armée des forces démocratiques pour la libération du Congo), soutenue par le gouvernement rwandais, a renversé le Régime de Mobutu.

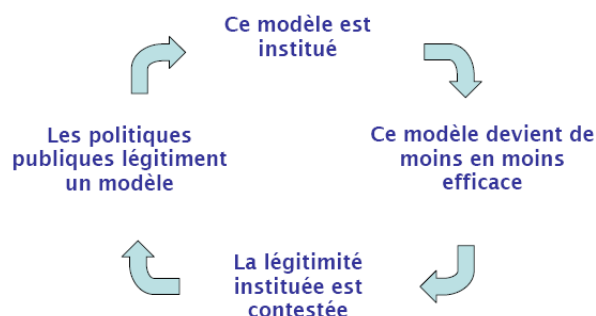


Figure 3. Dynamique du processus de changement dans la légitimation des systèmes (source : Charlier, J.E., 2008)

Contrairement à ce que prônent les discours politiques, les faits indiquent que la RDC est toujours en quête d'un système éducatif, stable dans le temps, et cohérent avec l'évolution du monde. Dans la dynamique du mouvement mondial de l'éducation pour tous (EPT), préconisée par la communauté internationale au début de la dernière décennie du 20^e siècle, plusieurs dispositions ont été inscrites dans l'actuelle constitution de la troisième République en vue de rendre compétitif le système éducatif congolais ; leur concrétisation augurera peut-être des jours meilleurs.

2.2.2 Administration et distribution du pouvoir au sein de l'EPSP

Trois Ministères se partagent la charge des sous-secteurs clés du système éducatif congolais : Le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), le Ministère de l'Enseignement supérieur, universitaire et recherche scientifique (ESUR) et le Ministère des Affaires Sociales (MAS), chargé de l'éducation informelle. Le Ministère de la Santé, chargé des écoles pour infirmiers au niveau secondaire, et le Ministère de la Jeunesse, sports et loisirs, responsable de la formation professionnelle le sont aussi, bien qu'à des degrés divers. Chacun des Ministères est dirigé, au niveau central, par un Ministre nommé par le Président de la République et responsable devant le Parlement.

Au niveau provincial, le ministère central est représenté par un Ministre provincial, nommé par le Gouverneur et responsable devant le Parlement provincial. L'ensemble des services administratifs et pédagogiques est placé sous la direction d'un Secrétaire général (SG) qui exécute la politique du Gouvernement et assure la pérennité de l'action administrative.

D'aucuns estiment que l'émiettement des responsabilités dans le secteur de l'éducation entre plusieurs ministères et le nombre réduits d'experts constitue un obstacle majeur pour un travail de qualité. La volonté de rendre la gestion du secteur plus efficace et réellement au service de la qualité de l'enseignement offert a, depuis 2009, conduit le Gouvernement à entreprendre des actions destinées plus précisément à rapprocher l'école du centre de décision et à renforcer les capacités institutionnelles du Ministère de l'EPSP. Ainsi au

niveau central, le Ministère de l'EPSP est sous la gestion d'un Ministre. Il est secondé par un Vice-ministre chargé principalement de l'Enseignement Professionnel.

L'Administration centrale est chapeautée par un Secrétaire Général secondé par des directeurs chefs de Service. Ces derniers sont assistés des chefs de division et des chefs de bureau. Le Ministère de l'EPSP dispose aussi d'un service technique chargé de l'inspection. Au niveau national, ce service est confié à un inspecteur général qui travaille en étroite collaboration avec des inspecteurs généraux adjoints.

Depuis peu, ce Ministère de l'EPSP a été subdivisé en 30 provinces éducationnelles (Proved) représentées dans les provinces par 258 divisions sous-provinciales (Sous-Proved), 385 inspecteurs de pool (Inspools), 309 antennes du service de contrôle de la paie des enseignants (Secope). Ces services administrent l'ensemble des écoles implantées dans leurs juridictions respectives. Au niveau provincial, il est composé des divisions provinciales et des sous-divisions qui sont respectivement dirigées par des chefs de division et des sous-divisions provinciales.

L'inspection provinciale de l'enseignement est également représentée par des inspecteurs principaux provinciaux au niveau des divisions provinciales et des inspecteurs chefs de pools au niveau des chefs de sous-divisions provinciales. En pratique, la gestion administrative et pédagogique des provinces éducationnelles est déjà fortement déconcentrée. Celles-ci jouissent d'une large autonomie vis-à-vis du Ministère central. Avec la convention de gestion des écoles signée entre l'État et les Églises, les réseaux confessionnels (écoles conventionnées) sont organisés de la même manière avec des représentants au niveau national, provincial et sous-provincial

2.2.3 Fondement juridique du système éducatif congolais

En 1974, l'État congolais, dans un contexte de gestion politique monolithique, rendit officiel tout l'enseignement national. En sa qualité de Pouvoir Organisateur, il estima hautement indispensable et urgent de rassembler, d'harmoniser et de renforcer toute la réglementation scolaire en vue d'une législation cohérente. La nouvelle législation devait répondre aux problèmes qui se posaient à la nation, tels que la gestion d'une population estudiantine sans cesse croissante, le financement de l'enseignement, la prolifération d'établissements scolaires privés, le manque ou l'insuffisance des infrastructures, etc.

Par cette décision politique arbitraire, les confessions religieuses s'étaient vues dépouillées de leurs pouvoirs de propriétaires et de gestionnaires de leurs écoles maternelles, primaires, secondaires et même de leurs universités.

Deux années plus tard (1976), devant l'ampleur de la corruption et de la dégradation quasi généralisée du système éducatif, l'État se désengagea et signa une « convention de gestion des écoles » avec leurs anciens propriétaires. Il était entendu que la convention signée devait garantir un enseignement conforme aux directives de l'État, comme Pouvoir Organisateur de l'enseignement national. Les principales clauses concernaient les programmes scolaires, les normes en matière de taille des classes, les qualifications et les salaires des enseignants, ainsi que le système d'évaluation.

En 1986, s'inspirant, d'une part des résolutions, décisions et directives des organes étatiques, et d'autre part en tenant compte de principes contenus dans les chartes de l'ONU et de l'UNESCO ainsi que dans les textes d'ordre législatif en vigueur, tels les ordonnances-loi sur l'enseignement, le Président de la République, par la décision d'État n°E44/CC/86 du 11 Avril 1986, promulgua une Loi-cadre pour l'ensemble du système éducatif congolais. Cette loi a tracé les quatre principaux axes autour desquels devait s'articuler la réglementation d'ensemble de l'Enseignement National.

Il s'agissait de prendre en considération successivement le fait que :

- la liberté de création des écoles ne concernait que l'enseignement maternel, primaire et secondaire ;
- l'État restait seul compétent pour créer et organiser l'enseignement supérieur et l'enseignement universitaire ;
- les établissements d'enseignement privé ne pouvaient plus être subsidiés par l'État ;
- l'État exerçait sa souveraineté sur l'ensemble du système.

Ces deux textes-clés (la Loi-cadre et la Convention de gestion des écoles), qui définissent l'organisation structurelle et la gestion du secteur, sont aujourd'hui obsolètes au regard de la dynamique du nouveau contexte sociopolitique. Le document de stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11 - 2015/16) en stigmatise certaines incompatibilités notamment :

- le manque de clarté en ce qui concerne les responsabilités et obligations de chaque partie ;
- le manque de clarté concernant le rôle des parents d'élèves dans la gestion des écoles (bien qu'un Comité de parents ait été institué) ;
- l'absence de modalités de détermination et de perception des frais de scolarité (frais administratifs, frais de fonctionnement, frais de motivation, épreuves, construction, etc.) ;
- l'absence de référence aux règles de gestion des écoles et des réseaux, aux procédures comptables ainsi qu'aux procédures de reporting et de redevabilité envers les autorités et les parents d'élèves ;
- l'insuffisance des obligations des réseaux envers le Ministère de l'EPSP en ce qui concerne la gestion des enseignants, etc.

En attendant et malgré toutes ses limites, cette Loi-cadre dite « fondamentale » (au niveau national) ainsi que la Convention scolaire (au niveau de l'enseignement conventionné) continuent à régir conjointement la gestion de toutes les écoles primaires, secondaires et professionnelles du Ministère de l'EPSP. Une nouvelle Loi portant organisation et fonctionnement de l'enseignement national, examinée par le Parlement depuis 2010, devrait remplacer les deux textes dans le but de clarifier et redéfinir les droits et obligations des parties signataires.

2.2.4 Finalités des structures pédagogiques de l'EPSP

En attendant la vulgarisation des finalités des structures pédagogiques de l'EPSP définies dans cette nouvelle Loi citée plus-haut, celles définies dans la Loi-cadre restent

d'actualité. Soulignons ici que les niveaux de l'enseignement national et ses structures restent jusqu'à ce jour calquées sur le modèle de la Belgique, l'ancienne métropole. Le texte de la *Loi-cadre* (République du Zaïre, 1986) reconfirme, en son article 16, les différentes structures de l'enseignement national en ces termes : « L'enseignement national est organisé en enseignement maternel, enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur et universitaire ».

L'enseignement maternel a pour but d'assurer l'épanouissement de la personnalité de l'enfant par une action éducative en harmonie avec le milieu familial et social. Il concourt essentiellement à l'éducation sensorielle, motrice et sociale de l'enfant et vise à le rendre apte à suivre l'enseignement primaire. En cycle unique de trois ans, il est facultatif et accueille des enfants ayant trois ans révolus. Le système de crèche pour les moins de trois ans est quasi inexistant officiellement.

L'enseignement primaire a comme objectif de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Il doit notamment :

- préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société ;
- préparer à la poursuite d'études ultérieures les enfants qui se sont révélés capables.

Il est organisé en six ans d'études répartis en trois degrés de deux ans, soit un degré élémentaire, un degré moyen et un degré terminal.

L'enseignement secondaire a pour but de faire acquérir à l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel, national et international. Il a également pour mission de développer en lui l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelle, de le préparer à l'exercice soit d'un métier, soit d'une profession et de lui permettre la poursuite d'études supérieures ou universitaires.

Il comprend :

- des écoles d'arts et métiers dont la durée d'études est de trois ans ;
- des écoles normales à durée d'études de quatre ans et de six ans ;
- des écoles professionnelles à durée d'études de cinq ans ;
- des humanités générales et techniques dont la durée est de six ans.

Des sections et des options peuvent être organisées dans chacune de ces composantes conformément aux dispositions réglementaires.

2.2.5 Régimes et structures de gestion des écoles de l'EPSP

Depuis 1976, le système éducatif congolais s'est légalement constitué en trois types d'écoles. Il s'agit des trois grands réseaux d'enseignement : le réseau privé, le réseau public et le réseau public conventionné. Ce dernier est multifaciel c'est-à-dire qu'il compte plusieurs subdivisions correspondant aux obédiences religieuses dont elles se réclament. Il est dès lors probable que ces différences contextuelles soient associées à l'hétérogénéité des projets pédagogiques, les spécificités de ceux-ci n'étant sans doute pas sans impact sur les

pratiques des enseignants et leurs représentations identitaires. La définition de la politique nationale de l'enseignement relève de la compétence exclusive de l'État congolais, représenté par le ministère de l'EPSP et ses différents services. Toutes les écoles sont ouvertes, sans distinction de lieu, d'origine, de race, d'ethnie, à tout élève remplissant les conditions définies par le ministère de tutelle, et les enseignants des écoles publiques sont tous des fonctionnaires de l'État, régis par le statut du personnel des carrières des services publics.

Les écoles publiques non conventionnées

Elles regroupent toutes les écoles publiques dites « écoles officielles ». Elles dépendent directement du ministère de l'EPSP.

Les écoles publiques conventionnées

Ce sont des écoles publiques qui relèvent principalement de la tutelle des grandes confessions religieuses signataires de la convention de gestion scolaire avec le gouvernement.

Le pays compte plusieurs réseaux d'écoles conventionnées disséminées à travers tout le territoire national. Il y a actuellement les écoles conventionnées catholiques (ECC) ; les écoles conventionnées protestantes (ECP) ; les écoles conventionnées kimbanguistes (ECK) ; les écoles conventionnées islamiques (ECI) ; les écoles de la fraternité (ECF), les écoles conventionnées de l'Armée du salut (ECS) ; les écoles des Églises, qui se disent du réveil.

Au niveau national, provincial et local, chacune de ces Églises signataires de la convention dispose des services de gestion scolaire appelés bureaux de coordination. Ils traitent avec les bureaux de l'État correspondants au niveau national et provincial. Toutefois, la répartition du pouvoir entre l'État et les gestionnaires des écoles, reste quelquefois problématique, sinon conflictuel. Près de 70 % des écoles publiques sont gérées par des confessions religieuses (écoles conventionnées) à côté de moins de 20 % d'écoles qui sont publiques non-conventionnées et 10 % des écoles privées.

Les écoles privées agréées

Ce sont des écoles qui relèvent de l'autorité de ceux qui les ont créées. Elles sont inspectées par les services de l'EPSP, conformément aux textes légaux en vigueur, et sont soumises, comme les établissements publics, au contrôle pédagogique, administratif, financier et médical de l'État, suivant les modalités déterminées par voie de règlement.

La Loi-cadre de 1986 reconnaît formellement l'existence du secteur privé non-subsidonné et autorise la création - sous certaines conditions - d'écoles privées. Ces types d'écoles sont créés par des particuliers (personnes physiques ou morales). Elles sont de plus en plus florissantes dans les grandes villes et apportent un soutien non négligeable au système éducatif. Elles suivent le programme national d'enseignement et sont agréées par le Ministère de l'EPSP même si on peut déplorer le manque de contrôle rigoureux, tant dans

leur création que dans leur fonctionnement. En plus, le respect strict des directives officielles par les promoteurs de ces écoles privées reste très aléatoire et leurs marges de manœuvre dans la gestion sont très grandes. Il se pose, pour beaucoup d'entre elles, un problème de qualité de l'enseignement offert alors que les montants des droits exigés par certaines écoles sont souvent très prohibitifs pour le Congolais moyen.

Au regard de son caractère lucratif et compte tenu de la paupérisation de la fonction enseignante dans l'enseignement public, le secteur de l'enseignement privé, malgré un leadership généralement très directif, connaît un développement rapide en termes de nombre d'écoles. En 2009 – 2010, on a dénombré 2 195 écoles au niveau du primaire et 1 205 écoles pour le niveau secondaire alors qu'en 2001 – 2002, ces chiffres étaient respectivement de 378 et 109, soit une croissance de 580 % et de 1108 % (tableau 3).

À côté des écoles privées agréées (EPR), il existe des écoles publiques non conventionnées (ENC) qui dépendent directement de l'État et les écoles publiques conventionnées (EC) qui relèvent principalement de la tutelle de grandes confessions religieuses.

Tableau 3. Tableau synoptique des statistiques scolaires 2008-2009 de l'EPSP

Paramètres	Niveau	Régimes de gestion								Total
		ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	EPR	
Écoles	Maternel	263	328	291	28	04	08	06	2 383	3 311
	Primaire	6 654	9 899	11 707	1 790	470	247	70	3 675	34 512
	Secondaire	4 079	3 508	5 833	975	268	153	61	2 050	16 927
Élèves	Maternel	22 881	35 530	21 372	1 911	184	586	1 017	165 845	249 326
	Primaire	1 790 734	3 572 231	3 118 897	431 696	119 922	67 736	25 105	1 121 765	10 244 086
	Secondaire	764 257	907 861	993 726	158 597	42 374	32 946	12 873	485 916	3 398 550
Enseignants	Maternel	1 046	1 268	990	135	08	25	30	6 637	10 139
	Primaire	50 441	90 059	86 338	12 728	3 446	1 940	636	28 865	274 453
	Secondaire	49 577	50 534	67 634	11 233	2 849	2 026	688	27 732	212 273

Source : Annuaire statistique de l'EPSP (2010)

2.2.6 Gestion courante des écoles de l'EPSP et affaiblissement du leadership

Au quotidien, les écoles sont gérées par un Chef d'établissement (directeur au niveau des écoles primaires, préfet au niveau secondaire), assisté par un Conseil de gestion¹⁷.

¹⁷ Le Conseil de gestion d'un établissement scolaire du secondaire est l'organe délibérant. Généralement le chef d'établissement, le directeur des études, le conseiller pédagogique, le directeur de discipline, les représentants des enseignants et les représentants des parents en sont membres.

Le chef d'établissement assure la gestion pédagogique, administrative et financière¹⁸ de l'école, y compris la gestion du personnel. Selon l'esprit des textes officiels, le Gouverneur de province nomme ou relève de leurs fonctions les chefs d'établissement des écoles non conventionnées et conventionnées sur proposition du Chef de Division Provinciale ou du Coordinateur Provincial. Les parents d'élèves en RDC, constitués en associations, sont aujourd'hui des acteurs incontournables de l'administration du système scolaire congolais par leur coopération financière au système éducatif.

L'affaiblissement progressif du leadership éducatif porte préjudice irrémédiablement à la qualité de l'éducation et de l'enseignement en RDC. La Table Ronde sur l'éducation, tenue à Kinshasa en 2004, rappelait à cet effet que cet épineux problème de prise en charge des enseignants par les parents, consécutive au désengagement de l'État pour le secteur de l'enseignement, est considéré comme la cause principale de la crise du système éducatif congolais. La pauvreté des familles et le coût élevé des frais scolaires constituent des obstacles majeurs à la scolarisation des jeunes Congolais. (RDC, 2004). L'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci, surtout dans certaines parties du pays (en province notamment) sont devenus très aléatoires. Par ailleurs, d'autres aspects de cette question financière continuent à créer des malaises dans le chef des enseignants et font aussi l'objet de négociations permanentes entre le Gouvernement et les différents syndicats des enseignants.

Il s'agit, par exemple à titre indicatif :

- de l'existence de deux zones salariales (Kinshasa et les provinces), régime qui privilégie la zone de Kinshasa et Lubumbashi (chef-lieu du Katanga, la province minière) avec l'octroi de salaires plus élevés, ce qui est ressenti comme une inégalité par les enseignants de province ;
- du blocage de la tension salariale (aujourd'hui de 1 à 10 au lieu de 1 à 3 selon les textes officiels)¹⁹ ;
- de la titularisation ou la transposition des grades (régulant la carrière de l'enseignant) ;
- de la corruption qui en résulte et qui ronge le système à tous les niveaux de l'enseignement. Celle-ci est en effet devenue si avancée et compromettante que certaines nominations du personnel enseignant et même l'attribution des côtes aux élèves sont quelquefois monnayées.

¹⁸ Suite à la modicité des crédits alloués au système éducatif ; ce que d'aucuns considèrent à juste titre comme une démission de l'État congolais, les gestionnaires d'écoles ont convenu avec les comités des parents d'élèves d'une allocation de prime supplétive aux enseignants. Cette intervention annuelle représente environ 70 à 80 % de la totalité des frais scolaires. C'est grâce à cette participation que ces écoles publiques continuent, bon gré mal gré, à fonctionner.

¹⁹ Sous la transition politique, le député touchait près de 1.500 \$ USD/mois. A l'issue des élections de juillet 2006 ce salaire a pratiquement triplé tandis que depuis, chaque député s'octroie 6.800 \$ USD/mois, soit l'équivalent de dix-huit ans de salaire d'un enseignant du secondaire, ou de trois mois du professeur d'université le plus titré. En même temps, le scénario amorcé par le gouvernement à travers le « Contrat social de l'innovation » (aussi appelé « accords de Mbudi » du nom d'un quartier périphérique à l'ouest de Kinshasa), conclu le 12 février 2004, fixait à 208 \$ USD le salaire mensuel de l'huissier et à 2080 \$ USD la rémunération d'un secrétaire général de l'administration publique. Il était convenu que l'application s'effectuerait par paliers successifs. L'application du barème promis (avec effet rétroactif au 1er janvier 2007) se fait attendre jusqu'à ce jour (Rashidi & Tshonda, 2008, pp. 165-167).

Globalement, la capacité effective des services du Ministère de l'EPSP à intervenir dans le secteur éducatif est restée calamiteuse malgré l'engagement pris par le pouvoir politique de réhabiliter les systèmes de gouvernance du pays lors du discours d'investiture du Président Kabila en 2006. L'éducation fait en effet partie des cinq domaines prioritaires²⁰ qu'il a identifiés.

2.2.7 Les infrastructures scolaires : taux d'encadrement et de scolarisation

Pendant l'année scolaire 2006/2007, le système éducatif congolais disposait de 2 428 établissements d'enseignement maternel, 29 420 écoles primaires et 14 163 établissements pour l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus, avec une répartition géographique inégale et de nombreuses zones rurales mal desservies par les écoles, surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Les écoles et universités dans l'enseignement supérieur sont en majorité implantées dans la capitale, Kinshasa. La croissance de la population congolaise a rendu les effectifs des élèves pléthoriques, par rapport à la capacité d'accueil. Leur encadrement pose d'énormes problèmes.

Le ratio élèves/classe du primaire est très élevé surtout dans les grandes villes. Ce ratio, de 38 élèves en 1987/1988, est passé à 44 élèves en 1992/1993 et à 51 en 2006/2007. Pour la seule ville de Kinshasa, il était de 53 élèves en 1987/1988 et de 59 en 1992/1993. L'état n'alloue pas les moyens suffisants pour construire de nouvelles écoles et réhabiliter celles qui existent, et pourtant la demande scolaire se fait galopante. Les statistiques actuelles (RDC, 2010) indiquent que seuls 30 % des enfants d'âge préscolaire fréquentent les jardins d'enfants (presque tous étant des institutions privées), 80 % de la population cible vont à l'école primaire. Seuls 40 % sont scolarisés dans l'enseignement secondaire. Le taux national d'alphabétisation est estimé à près de 67% (Rapport PNUD/RDC, 2011).

Conclusion

Des études systématiques portant sur l'identité professionnelle des enseignants, sur leurs conditions de travail ou sur leur satisfaction au travail sont relativement rares en Afrique subsaharienne et lorsqu'elles existent, on semble pouvoir considérer qu'elles en laissent inexploitées beaucoup de dimensions.

Centrées sur le contenu du travail enseignant, sur les conceptions et les caractéristiques des enseignants, sur les modulations de la satisfaction au travail, elles méritent prolongement et approfondissement, notamment dans la prise en compte des aspects institutionnels et évolutifs du contexte social et culturel de l'activité d'enseignement.

²⁰ Les cinq chantiers prioritaires définis par le chef de l'État congolais Joseph Kabila dans son discours d'investiture concernent : les infrastructures, l'emploi, l'éducation, la santé, l'eau et l'électricité. Ce programme se veut un cadre de référence et un contrat de gouvernance fixant les orientations générales de l'action du nouveau gouvernement. Le financement de ce programme est estimé à 14,317 milliards de dollars américains sur cinq ans de législature (Trefon, 2009, p. 105).

Chapitre 2

Enjeux et perspectives d'une profession controversée

Introduction

Les éléments de contexte évoqués précédemment donnent à penser que l'exercice du métier revêt aujourd'hui peu de prestige et d'intérêt. La part du réel et celle du symbolique, dans l'appellation « enseignant », seraient devenues très péjoratives. Cette crise de la fonction appelle une clarification de ses enjeux qui devront notamment prendre en compte les caractéristiques du marché de l'emploi, ainsi que les modalités de recrutement et de formation.

1. Institutionnalisation, évolution et paradoxes d'une fonction

Historiquement, selon Ndaywel (1998, p. 402), c'est en 1922 qu'on assiste à une première élaboration du système d'enseignement colonial avec l'organisation des premières écoles à l'intention des populations congolaises. Ces écoles se présentent sous la forme de groupes scolaires comprenant le plus souvent des sections professionnelles, des classes pour candidats-commis. Les missionnaires multiplient ce type d'écoles où les enfants peuvent recevoir une instruction primaire et, parfois même moyenne. La finalité de ces écoles est de former des auxiliaires du gouvernement et des sociétés, et de tenter d'atteindre la masse de la population (UNESCO, 1958). Puisqu'il fallait un enseignement élémentaire suffisamment large pour la formation de ces indigènes, il fallait miser sur le développement massif d'« écoles normales » capables d'assurer la formation des maîtres autochtones nécessaires, servant sous le contrôle de maîtres européens.

L'école normale devint à cette époque la grande référence de l'enseignement postsecondaire. C'est avec cet avènement des écoles normales que nous pouvons situer l'institutionnalisation de la profession d'enseignant au Congo. La réglementation scolaire, adoptée en 1924 dégage beaucoup de principes directeurs parmi lesquels la nécessité d'adapter les programmes et les méthodes au milieu indigène, la priorité à attribuer à l'éducation plutôt qu'à l'instruction, la préférence à donner à l'enseignement en langue indigène, l'avantage d'organiser un régime de collaboration avec les missions nationales chrétiennes, etc.

Depuis lors, la profession a connu beaucoup de transformations. Les filières de scolarisation suivies par les enseignants en général, et ceux du secondaire en particulier, se sont fort diversifiées. Les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) ont été implantés sur toute l'étendue du territoire national.

Dans l'ensemble du pays, les limites de ce « corps de métier » sont aujourd'hui très instables et aléatoires. Les représentations de la fonction, les motifs d'engagement ainsi que le mode d'accès sont également devenus flous depuis l'avènement de la deuxième République en 1965. Dans la pratique, les exigences et les critères pour l'exercice du métier d'enseignant sont devenus souples. Nombreux sont ceux qui, qualifiés ou non, revendiquent aujourd'hui le titre d'« enseignant du secondaire ». En paraphrasant Beckers (2000, p. 14), nous pouvons aussi bien dire, pour la profession d'enseignant du secondaire en RDC, qu'après une période où cette profession a exercé une véritable fascination dans la société congolaise, s'amorce une crise. En effet, avant et peu après l'accession du pays à la souveraineté nationale, le statut de « enseignant du secondaire » jouissait d'un prestige social très remarquable. L'enseignant du secondaire était compté parmi les Congolais qui avaient un train de vie au-dessus de la moyenne. Si hier la fonction d'« enseignant » occupait une telle place de choix dans la société et si elle était réservée à ceux qui en avaient la vocation, il n'en reste pas moins que de nos jours, les motivations de ceux qui s'y engagent restent peu claires. Nous pensons également comme Chapoulie (1987, p. 59) pour la France, que les caractéristiques socioéconomiques de toute la population congolaise en général exacerbée par la crise sociopolitique du pays, le chômage... sont aujourd'hui autant de facteurs qui méritent une attention particulière si l'on veut comprendre les motifs qui président aujourd'hui à l'orientation professionnelle des jeunes et plus particulièrement de ceux qui s'engagent dans les filières conduisant au métier d'enseignant et de ceux qui, au contraire, en sont exclus ou s'abstiennent de s'y engager volontairement.

Il est de plus en plus incontestable que le cursus suivi par certains enseignants du secondaire ainsi que le choix d'orientation professionnelle opéré, l'ont été par défaut. Aujourd'hui, devenir enseignant semble ainsi, dans une certaine mesure, être un choix opéré, soit par des sujets qui auraient échoué dans des filières professionnelles auxquelles ils aspiraient, soit par des sujets en mal de débouché professionnel immédiat et qui adopteraient l'enseignement comme un métier de transition. Ceci peut, sans nul doute, expliquer en partie leur instabilité, leur forte mobilité, leur désertion facile pour saisir d'autres opportunités du secteur informel ou libéral qui leur garantissent un mieux-être relatif. C'est une mobilité et une instabilité qui pourraient se justifier par la dynamique du marché de l'emploi.

En effet, comme le soulignent Lessard et Bourdoncle (1998, pp. 19-20),

Les professions sont maintenant secouées par la remise en cause de la science et de ses effets. En même temps et comme en parallèle, le marché du travail se transforme et des phénomènes nouveaux se répandent, en partie tributaires de la modification des économies, des échanges et de la culture.

La profession enseignante en RDC connaît effectivement des mutations profondes aussi bien au niveau des représentations de ceux qui s'y engagent que dans les différentes pratiques. Selon Cacouault et Ouevrard (1995, p. 80) en effet, les changements qui affectent les positions sociales et professionnelles ainsi que les conditions de travail font apparaître des principes de division, mais aussi des points communs qui ne correspondent plus, dans une certaine mesure, aux distinctions traditionnelles.

Dans cet ordre d'idées, l'identité de l'enseignant du secondaire en RDC devient très fragile et ses limites sont par conséquent peu étanches. Cette question nous situe une fois de plus au cœur de nos préoccupations de refondation de l'identité enseignante et celles de la reconstitution d'un corps professionnel dont les membres auraient un réel sentiment et une volonté d'appartenir à une communauté éducative cherchant à perpétuer une pratique éducative et qui sont fiers et convaincus de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont.

Dans le contexte actuel d'exercice du métier d'enseignant, les frontières traditionnelles et légales de la profession restent difficiles à établir. De nombreux diplômés de toutes les filières de l'enseignement supérieur et universitaire, tant privé que public, se comptent aujourd'hui parmi ceux qui se font appeler « professeur du secondaire ». D'où viennent-ils ? Qui sont-ils ? Comment sont-ils exactement formés ?

2. Institutions de formation des enseignants en RDC et état du marché de l'emploi

Traditionnellement, les humanités pédagogiques forment les enseignants de la maternelle et du primaire. C'est la filière d'études secondaires qui accueille le plus grand nombre de jeunes en RDC. Elle est la continuité de la législation scolaire de 1936. Les enseignants du secondaire sont, en principe, formés dans une université ou un institut supérieur.

De nos jours, le nombre d'étudiant est inconnu, même des gestionnaires. Avec 49 établissements, la ville-province de Kinshasa abrite le plus grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur publics ou privés agréés²¹. Parmi ces établissements, il y en a sept (7) dont la mission officielle et explicite est de former des agrégés et des certifiés avec un statut d'enseignants du secondaire.

À côté d'eux se comptent de plus en plus de gradués et licenciés non qualifiés pédagogiquement qui enseignent généralement des matières correspondant à leur formation. Cette situation, qui s'observe dans l'ensemble du pays en général et dans la ville de Kinshasa en particulier, se présenterait comme une alternative au manque de personnel, mais brouille considérablement les frontières traditionnelles et légales de la profession. Elle reflète en même temps la grave crise sociopolitique qui déstabilise tous les secteurs de la vie nationale depuis plus de trente ans. Elle engendre également un important exode rural vers la capitale de jeunes en quête d'une formation universitaire adéquate supposée garantir l'accès aisé à un meilleur emploi.

²¹L'audit organisationnel et l'enquête de viabilité des établissements d'enseignement supérieur et universitaire initiés par le gouvernement en septembre 2009 a autorisé certains établissements d'enseignement supérieur viables à fonctionner et ceux, considérés comme non viables se sont vus notifier leur fermeture. Sur 127 établissements enquêtés de la ville province de Kinshasa, 48 ont été jugés viables, soit 37,79 % ; 10 ont été déclarés intermédiaires, soit 7,87 % ; 48 autres ont été déclarés non viables, soit 37,79 %. 21 établissements ont été classés dans les autres situations. Les établissements classés dans la catégorie « intermédiaire » sont ceux qui remplissent certains critères de viabilité, mais qui sont invités à s'amender pour éviter leur fermeture.

En réalité, le pays devrait disposer d'une énorme réserve de ressources humaines pour l'enseignement primaire et secondaire pour relever le défi que pose le recrutement d'enseignants qualifiés. De nombreux étudiants embrassent les filières de formation qui conduisent à l'enseignement pour avoir une qualification donnant la possibilité de chercher des débouchés plus rémunérés en dehors du secteur éducatif.

En conséquence, nombreux sont ceux qui exercent la fonction faute de mieux et parfois sans y avoir été préparés et il est de ce fait déplorable que les finalistes du secondaire, qu'ils soient issus ou non des humanités pédagogiques, et ceux de l'enseignement supérieur non professionnalisant, soient engagés (suite aux besoins créés, tant ailleurs que dans l'enseignement, surtout dans les milieux ruraux) comme enseignants au niveau secondaire. La sous-qualification et la non-qualification du personnel enseignant en RDC restent donc des défis permanents dans le contexte actuel.

De manière générale, la question de viabilité des établissements de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), aussi bien ceux de la capitale que ceux de l'intérieur du pays, est particulièrement critique parce qu'elle touche à la survie même de l'État, alors que cet enseignement devrait jouer un rôle de premier plan pour le développement du pays. Les enseignants du secondaire sur lesquels repose la formation de la jeunesse sont justement les fruits de cet enseignement et de ces établissements publics dont la qualité laisse planer des doutes.

Parmi les principaux maux qui rongent l'Enseignement Supérieur et Universitaire, nous pouvons entre autres énumérer :

- l'essaimage à grande échelle des institutions de l'ESU ;
- l'illusion d'une éducation adéquate dans certaines institutions ;
- l'exploitation abusive des étudiants²² ;
- la mauvaise gestion des ressources financières et matérielles ;
- les motivations mercantilistes de certains promoteurs d'écoles ;
- le manque de bâtiments appropriés ;
- le manque de matériel didactique et d'équipement des laboratoires ;
- l'absence de corps professoral (personnel académique) compétent et des ressources humaines nécessaires (personnel administratif et scientifique).

²² Il existe des pratiques de plus en plus institutionnalisées dans les milieux universitaires congolais qui, selon l'opinion publique, relèvent du registre de l'exploitation des étudiants par les enseignants. Il s'agit notamment de l'achat des syllabus à de prix élevés, du minerval et de la contribution des parents chaque année revus à la hausse, etc.

3. Quelques indicateurs de l'enseignement secondaire à Kinshasa et en RDC

Des annuaires statistiques de l'EPSP (2007/2008 ; 2008/2009), nous tirons quelques indicateurs sur l'enseignement secondaire à Kinshasa. Il s'agit précisément du nombre d'écoles secondaires publiques²³ (conventionnées et non conventionnées) et des écoles privées, des effectifs d'élèves inscrits et des enseignants (2008/2009).

3.1 Écoles secondaires publiques et écoles privées (2008/2009)

Au cours de l'année scolaire 2008/2009, la RDC comptait 16 927 écoles secondaires contre 1 519 pour la ville de Kinshasa, soit 9 % de l'ensemble. Les écoles conventionnées protestantes, les écoles non conventionnées et les écoles conventionnées catholiques sont plus nombreuses à Kinshasa avec respectivement 34,5 %, 24,1 % et 20,7 %.

Selon le régime de gestion, la proportion d'écoles secondaires privées à Kinshasa est la plus élevée avec 57,4 % alors qu'elles ne représentent que 12,1 % au niveau du pays (figures 4 et 5).

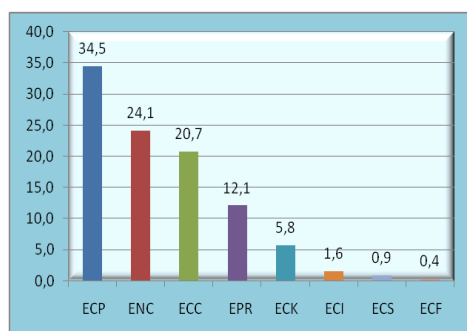


Figure 4. Répartition des écoles par régime de gestion

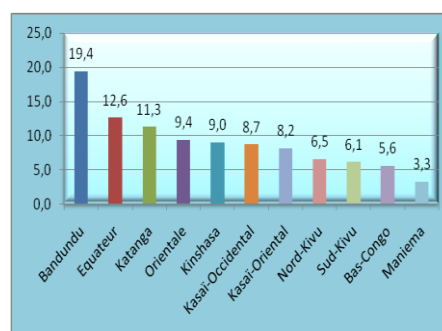


Figure 5. Répartition des écoles par province

Source : Annuaires statistiques de l'EPSP- RDC, 2010

3.2 Effectifs des élèves inscrits (2008/2009)

Sur l'ensemble du pays, les effectifs totaux d'élèves du secondaire en 2008-2009 étaient évalués à 3 398 550, dont 14,6 % (497 848 élèves) pour la ville de Kinshasa. Plus de la moitié, soit 55,9 %, y fréquentent les écoles conventionnées catholiques et protestantes. Dans l'ensemble du pays, 42,3 % des élèves fréquentant les écoles privées sont concentrés à Kinshasa (210 602 élèves sur 497 848). Le nombre total des classes disponibles était de

²³ EC : Ecole conventionnée, ECC : Écoles conventionnées catholiques, ECF : Écoles de la fraternité, ECI : Écoles conventionnées islamiques, ECK : Écoles conventionnées kimbanguistes, ECP : Écoles conventionnées protestantes, ECS : Écoles conventionnées de l'Armée du salut, EIC : État Indépendant du Congo, ENC : Écoles non conventionnées, EPA : Ecole privée agréée, EPR : École privée.

143 613 pour tout le pays et 18 668 pour la ville de Kinshasa, soit respectivement une moyenne de 24 élèves par classe pour l'ensemble du pays et 27 élèves par classe pour les écoles de Kinshasa (tableau 4).

Tableau 4. Répartition des élèves inscrits en secondaire à Kinshasa et en RDC selon le régime de gestion

	Régime de gestion								Total	%
	ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	EPR		
Kinshasa	68 398	101 013	80 271	14 065	4 545	14 618	4 336	210 602	497 848	14,6
RDC	764 257	907 861	993 726	158 597	4 2374	32 946	12 873	485 916	3 398 550	100
% de RDC	22,5	26,7	29,2	4,7	1,2	1,0	0,4	14,3	100,0	

Durant l'année scolaire 2008/2009, 1 216 177 filles ont été enregistrées dans l'enseignement secondaire dont 242 022 pour la ville de Kinshasa (48,6 %). Ce record serait consécutif à l'influence de l'environnement urbain où la scolarisation des filles est de plus en plus égale à celle des garçons, et ce dès le pré-primaire. Dans l'ensemble du pays, le pourcentage de filles scolarisées est moindre (35,8 % de filles contre 64,2 % pour les garçons). Cet écart de 28,4 % est justifié par certains facteurs, notamment : les mentalités et la pauvreté de parents qui privilégient d'abord la scolarité des garçons. Ce déséquilibre est moins accentué à Kinshasa que dans les provinces (tableau 5).

Tableau 5. Pourcentage des filles inscrites en secondaire à Kinshasa et en RDC²⁴

Élèves du secondaire	Total G+F	Total Filles	% Filles
Kinshasa	497 848	242 022	48,6
RDC	3 398 550	1 216 177	35,8

Alors qu'on observe une scolarisation très importante des filles dans la ville de Kinshasa, le pourcentage pour l'ensemble du pays est encore assez faible (figure 6). Ceci est à la base de la campagne menée par l'UNICEF qui incite les parents à envoyer davantage les filles à l'école.

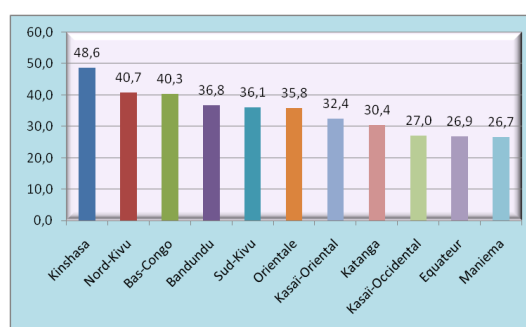


Figure 6. Effectifs d'élèves-filles par province
Source : idem, 2010 (100% = garçons + filles)

²⁴ Annuaire statistiques de l'EPSP- RDC (2010).

3.3.1 Les femmes dans l'enseignement secondaire (2008-2009)

Tableau 7. Participation des femmes enseignantes du secondaire à Kinshasa selon le régime de gestion²⁶

	Régimes de gestion								Total	Total Femm e	% Femme
	ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	EPR			
Kinshasa	3 283	3 648	4 176	851	289	634	205	11 681	24 767	3 329	13,4
RDC	49 577	50 534	67 634	11 233	2 849	2 026	688	27 732	212 273	22 042	10,4
Total Femme	4 591	6 455	6 609	932	159	265	80	2 951	22 042		
% Femme	9,3	12,8	9,8	8,3	5,6	13,1	11,6	10,6	10,4		

De manière générale on dénombre très peu de femmes dans l'enseignement secondaire : 10,4 % pour l'ensemble du pays et 13,4 % dans la ville de Kinshasa (tableau 7). En 2008-2009, la RDC comptait 22 042 enseignantes contre 19 921 en 2007-2008, soit une augmentation de 10,6 %. Cette hausse s'expliquerait par le fait qu'à diplôme égal, l'administration actuelle a tendance à recruter les femmes en priorité pour des raisons évidentes de genre.

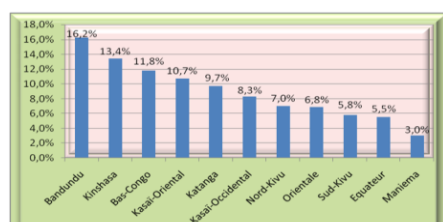


Figure 9. Participation des femmes de la RDC par province

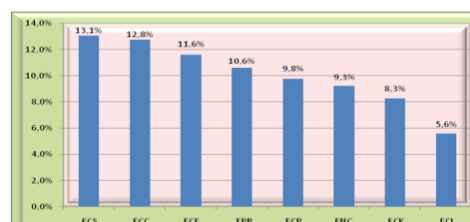


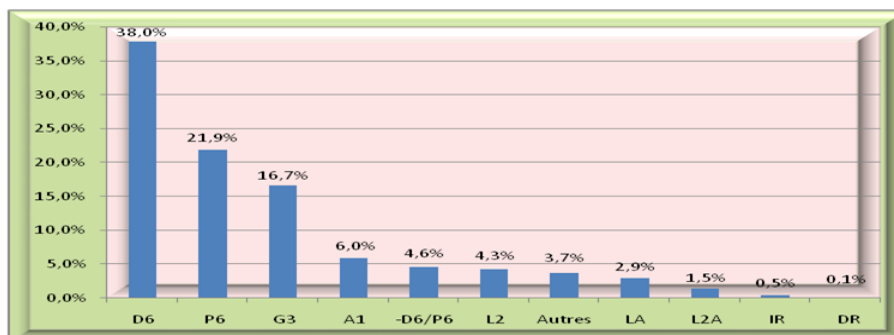
Figure 10. Participation des femmes par réseaux d'enseignement

Alors que les femmes représentent 10,4 % des effectifs totaux, 13,4 % d'entre elles enseignent à Kinshasa. Quant aux régimes de gestion dans tout le pays, les ECS viennent en tête avec 13,1 %. Par contre 5,6 % des femmes enseignantes professent dans les ECI (voir figures 9 et 10 ci-dessus).

3.3.2 Enseignants par qualification

Le manque criant de personnel qualifié affecte tout le processus de gestion des ressources humaines. La compétence, la formation et la spécialisation des enseignants du secondaire sont théoriquement considérées en RDC comme étant les conditions de recrutement, mais en réalité un diplôme de niveau supérieur obtenu à l'issue d'un cursus universitaire est devenu de facto un critère satisfaisant pour pouvoir occuper un poste d'enseignant du secondaire (figure 11).

²⁶ Annuaire statistique de l'EPSP- RDC (2010)



Légende. **D6** : diplômé d'État de section pédagogique, **P6** : diplômé d'État d'autres sections, **G3** : gradué, **A1** : Gradué de formation technique, **-D6/P6** : diplômé cycle court, **L2** : licencié en pédagogie, **LA** : Licencié agrégé, **IR** : Ingénieur, **DR** : Docteur.

Figure 11. Répartition des enseignants par qualification au niveau du pays
(source : Annuaire statistiques de l'EPSP- RDC, 2010)

Suivant les annuaires statistiques de l'EPSP (2010) le nombre d'enseignants qualifiés dans toute la RDC, équivalait en 2008-2009 à 32 % des 212 273 que comptait le pays. Si elle est aujourd'hui justifiée dans certains États par la prolongation de la durée de la formation du personnel enseignant, elle paraît fondée en RDC sur plusieurs motifs (tableau 8).

Tableau 8. Répartition du personnel selon la qualification

		Qualification										Total	%
		<D6/P6	P6	D6	A1	G3	L2	L2A	LA	IR	DR	Autres	
KIN	N	348	447	2226	3487	9812	3238	1357	3057	338	33	354	24767
	%	14	18	90	141	396	133	55	124	14	01	14	100
RDC	N	9662	46527	80532	12647	35353	9186	3085	6174	999	230	7838	212273
	%	46	219	380	60	167	43	15	29	05	01	37	100

Source : Annuaire statistiques de l'EPSP- RDC (2010)

Le phénomène d'exode rural des diplômés de l'enseignement supérieur vers les grandes villes offre aux pouvoirs organisateurs dans les grandes villes une relative latitude pour réaliser une sélection et un recrutement des candidats enseignants avec un profil relativement adéquat. Dans la ville de Kinshasa qui en est la principale bénéficiaire, on a en 2008-2009 recensé plus de la moitié des enseignants détenteurs d'un graduat ou d'une licence requis pour l'enseignement. Les paragraphes ci-dessous retracent le parcours pédagogique et professionnel des enseignants pour nous permettre d'en élucider quelques éléments fondamentaux.

4. Trajectoires pédagogiques et professionnelles de l'enseignant du secondaire

Enseigner est un métier à la fois noble, essentiel et exigeant. Dans le contexte particulier de cette recherche, l'opinion publique congolaise observe de plus en plus une désaffection pour le métier d'enseignant en général. D'aucuns pensent que le temps des vocations pour l'enseignement en RDC est révolu d'autant plus que, selon eux, de nombreuses personnes qui embrasseraient encore aujourd'hui la carrière enseignante le feraient, non plus par conviction, mais par nécessité²⁷. Quel que soit le cas, les trajectoires pédagogiques et professionnelles qui définissent la carrière des enseignants du secondaire à Kinshasa sont devenues généralement, et de plus en plus discontinues et atypiques. L'instabilité due à la précarité des conditions de travail et de vie accentue une forte mobilité et un désengagement précoce. De même les motifs et le processus d'accessibilité à la fonction ainsi que les étapes qui fondent la carrière varient d'un sujet à un autre, voire d'un milieu de vie à un autre.

Officiellement, beaucoup de jeunes Congolais qui choisissent de devenir enseignants le font soit pour eux-mêmes, soit pour autrui, mais les mobiles d'un tel choix restent, dans le contexte de crise de la société congolaise d'aujourd'hui, fort complexes et quelque peu contradictoires.

D'une part, il est bien évident qu'un choix professionnel, quel qu'il soit, sous-entend un renoncement à d'autres alternatives c'est-à-dire à d'autres identités. Or ces possibilités sont quasi inexistantes sur le marché de l'emploi congolais. D'autre part, on aurait tendance à dire que le manque de prestige de la profession enseignante dans la société congolaise découragerait les jeunes à s'y engager en vue d'une carrière professionnelle. Et pourtant, le secteur de l'enseignement est celui qui recrute le plus chaque année. Ces paradoxes ne permettent pas de prédire une stabilité des enseignants du secondaire au jour d'aujourd'hui.

Dans les conditions actuelles le profil de l'enseignant du secondaire à Kinshasa, est-il à la hauteur des attentes sociales pour contribuer à la concrétisation des objectifs fixés pour l'enseignement secondaire tels que décrits précédemment au 1^{er} chapitre ?

4.1 Accès à la profession : recrutement et sélection des enseignants

Le recrutement et la sélection constituent des étapes fondamentales pour le processus d'embauche. Pour les auteurs à tendance psychanalytique comme Erickson cité par Huberman (1989, p. 14), le choix d'une identité professionnelle constitue une étape décisive dans le développement et correspond à une plus forte affirmation du moi. C'est une phase de négociation d'une nouvelle définition de soi qui, si elle est évitée ou

²⁷ Lors de leur accession à l'indépendance, les Etats du Tiers-Monde ont pris sur eux la responsabilité de l'éducation de la jeunesse. Parallèlement, les missionnaires ont continué leur travail amorcé, certains par vocation et d'autres par nécessité. La vocation concernait les ordres religieux qui avaient l'enseignement pour tâche tandis que la nécessité commandait au clergé local de former son futur personnel (Association congolaise des bibliothécaires, archivistes, documentalistes et muséologues (RDC), 2007, p. 255).

postposée, peut mener à un conflit interne et, de là, à la dispersion du sentiment d'identité personnelle. La pratique de recrutement des enseignants du secondaire en RDC procède de techniques multiples et diverses. Les témoignages des usagers de l'école dans la ville de Kinshasa récoltés dans une enquête que nous avons menée (Phambu, 2009) font prioritairement état de situations où le recruteur emprunte les formules classiques - lettre de présentation, curriculum vitae, attestations diverses... et secondairement celle de soumettre le recruté à un test en vue de s'assurer de sa compétence professionnelle. Cette pratique est, à d'autres moments, opérée soit par transfert soit par mutation. Le transfert facilite la recherche des compétences et permet de satisfaire une demande de réintégration dans un réseau déjà fréquenté.

Quand le transfert est réalisé, il l'est pour des raisons visant à favoriser la réduction des distances qui séparent le lieu de travail de l'école. La mutation par contre est, selon cette étude, le plus souvent réalisée sur demande de l'intéressé et implique, dans certains cas, la réussite d'une épreuve de confirmation dans l'enseignement des branches de la spécialité du recruté. Le recrutement est aussi influencé par le fait d'être de telle ou telle obédience religieuse ou politique et la détention d'un certificat de bonne vie et mœurs. Il arrive quelquefois qu'une recommandation par la hiérarchie administrative ou les relations personnelles soient privilégiées au détriment d'un bon rapport d'évaluation après trois mois de stage et/ou une reconnaissance très probante de la qualification professionnelle du postulant. Le caractère aléatoire des critères d'embauche vient surtout du fait que les textes légaux qui régissent cette pratique sont peu clairs et que les salaires des enseignants sont jugés dérisoires.

Un tel recrutement massif des enseignants, fondé principalement sur un profil professionnel relativement aléatoire et simpliste, écorne les représentations de la fonction d'enseignant du secondaire et, en même temps, met en évidence la faiblesse de la régulation d'un système éducatif congolais lui-même en quête d'identité. Il autorise en effet un nombre important de jeunes dépourvus de formation psychopédagogique, d'éthique professionnelle ou de stratégies *ad hoc*, de décrocher, avec beaucoup de facilité, un contrat de travail comme enseignants du secondaire²⁸ par nécessité ou faute d'alternative alléchante sur un marché d'emploi en crise. C'est une pratique qui remet également en question les prétendues missions sociales assignées à l'école tout comme la légitimité des actes professionnels des enseignants qui, pourtant, pour paraphraser Gohier (1999, p. 115), s'inscrivent dans un cadre normatif et institutionnel comportant ses règles, ses contraintes et ses exigences. Les coordinations ou les provinces éducationnelles de l'EPSP (niveaux où sont définis les critères de compétences et de besoins) sont considérées comme les organes

²⁸ Un jeune ingénieur en bâtiments peut se retrouver dans une école secondaire comme enseignant de mathématiques ou de physique sans pour autant qu'il ait une quelconque formation psychopédagogique. La déconnexion entre le diplôme et l'emploi est aujourd'hui incontestable. Et pourtant le diplôme devrait ouvrir au jeune Congolais la possibilité d'exercer un emploi et favoriser son insertion professionnelle. En réalité, le moment succédant à sa scolarité est marqué par une incertitude de trouver du travail. La détention d'un titre académique ne lui garantit pas nécessairement un emploi correspondant à son profil professionnel. 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 bien révolu.

détenant le plus de marges de manœuvre dans cette pratique. De manière générale, tout le système en soi reste encore très fragilisé par la subjectivité et ses phénomènes connexes comme le clientélisme, le népotisme, le copinage, le régionalisme, la corruption, le tribalisme, l'argent voire le sexe.

Quant à la sélection des enseignants du secondaire, celle-ci est généralement envisagée dans la GRH comme une pratique postérieure au recrutement. Elle suppose que le recrutement décrit précédemment soit réalisé et offre une possibilité de choix entre différentes personnes pour un même poste. La distinction entre les deux pratiques (recrutement et sélection) est très relative dans les pratiques de GRH en RDC. Si les pratiques de GRH considèrent la sélection comme choix du candidat répondant le mieux aux exigences du poste à combler, ce n'est souvent pas le cas en RDC parce qu'au terme des opérations de recrutement des enseignants, il y a rarement plusieurs candidats qui remplissent les critères pour un même poste et que dès lors la sélection ne s'avère pas nécessaire. Ceci est d'autant plus vrai dans les écoles de la périphérie de Kinshasa lorsqu'il s'agit du choix que pourrait opérer l'établissement.

4.2 Insertion socioprofessionnelle

Il n'existe pas de politique ni de philosophie d'insertion systématique de nouveaux enseignants en RDC. C'est une pratique qui se décline différemment selon l'école ou le réseau d'enseignement, voire le milieu d'implantation scolaire. Et pourtant dans le domaine de la recherche sur l'insertion professionnelle, la situation particulière des enseignants novices suscite de plus en plus d'attention. Elle constitue selon Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999, p. 8), une charnière où sont fortement sollicités les nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu. En effet, au terme du recrutement ou de la sélection intervient le moment où le candidat retenu doit s'insérer dans une communauté des pratiques où les membres partagent une culture, une tradition, des valeurs, des normes et des règles.

C'est à ce moment précis du début de la carrière que se posent à la fois le problème de l'identité des nouveaux enseignants et celui de leurs lacunes dans la capacité de tenir leur classe. Ce problème d'insertion socioprofessionnelle couvre l'ensemble des nouveaux rapports du jeune enseignant avec son environnement scolaire où il doit chercher à se positionner utilement.

Dans la ville de Kinshasa notamment, un nombre important de nouveaux enseignants du secondaire découvrent de plus en plus l'univers du travail enseignant sans y avoir été préalablement préparés. L'ambiance de travail collectif avec les nouveaux collègues qui les accueillent, leur esprit de corps ... sont autant de facteurs qui progressivement, influent sur le degré de leur intégration et déterminent par la suite leur autonomie professionnelle. C'est une étape décisive qui rassure et qui marque une empreinte non moins négligeable dans la vie professionnelle de tout individu sur le plan de son développement personnel. L'insertion socioprofessionnelle prépare la qualité des relations ou rapports professionnels futurs avec les collègues enseignants, les élèves, la direction scolaire, les parents et les autres partenaires de l'école.

C'est pour l'enseignant débutant (surtout non ou peu initié) et le groupe de ses pairs un processus de mise en situation qui se présente comme une alternative à la problématique de l'atypisme des filières d'études et à la diversité des trajectoires pédagogiques évoquées précédemment. Il constitue une phase transitoire de socialisation secondaire favorable à la maturation de l'engagement professionnel pour les uns et une appropriation des pratiques professionnelles pour les autres. En même temps elle donne du sens à la formation continuée, nécessaire pour le développement professionnel ultérieur de l'enseignant.

Ces moments d'insertion professionnelle sont multiples et concernent aussi bien les simples gestes quotidiens au travail (une salutation, un conseil banal, une participation à un temps de loisir etc.) que les activités de service beaucoup plus complexes (formation continuée, échanges ou discussion entre collègues, réunions de service, séminaires ou débats autour des questions pédagogiques etc.). Il y a lieu de relever que la qualité du groupe de pairs joue ici un rôle transitoire déterminant dans le processus de socialisation du nouvel arrivant, qui est autant sociale que professionnelle. L'insertion revêt un caractère exigeant, mais garantit une stabilité et une reconnaissance sociale incontestables. Pour les enseignants novices, c'est une phase d'immersion, d'individuation et de différenciation comportant une double facette dans la mesure où une insertion sociale et professionnelle bien assumée procure un sentiment de succès et motive alors que, dans le cas contraire, elle est négativement vécue et déstabilisatrice.

4.3 Formation en cours d'emploi

La sous-qualification du personnel enseignant en RDC est un phénomène croissant qui porte préjudice à l'efficacité du système éducatif dans un contexte global bousculé par changements imprévisibles. De même, la formation initiale dans l'enseignement supérieur en RDC, fut-elle pédagogique, ne garantit plus nécessairement le succès du travail d'un enseignant, surtout en début de carrière.

Théoriquement, les possibilités de formation permanente et de formation continuée pour les enseignants devraient être proposées et organisées par le service national de formation (SERNAFOR), mais ces opportunités sont seulement occasionnelles, ponctuelles, sectorielles et ne permettant pas ainsi de remédier à un constat de profondes lacunes. De plus, ces rares formations généralement organisées avec l'appui des organismes internationaux, en l'occurrence l'UNICEF et la Francophonie, ne concernent qu'une minorité ciblée. Elles empruntent plusieurs formes, mais leur impact peut être qualifié de dérisoire.

Si la demande de formation apparaît plus que pertinente pour améliorer la qualité de l'enseignement, beaucoup de Congolais évoquent un malaise profond, car l'État ne prend pas ses responsabilités en offrant des formations multidimensionnelles de remise à niveau dans l'ensemble du pays. Cela est d'autant plus important que dans le fond, comme le soutiennent Maroy et Cattonar (2002) dans le contexte de la Communauté française de Belgique, la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant ne vise pas seulement un changement des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien un

changement plus profond engageant l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant aux nouveaux modèles de professionnalité²⁹. C'est ce que souligne aussi Lang (1999, p. 22) quand il dit que : « rehausser l'image d'un métier est une ambition qui suppose à la fois une élévation du niveau de formation et une centration sur des registres proprement professionnels ».

En minimisant la formation continuée du personnel enseignant, le système éducatif congolais influence considérablement, non seulement la qualité du service rendu par les enseignants, mais aussi et en même temps, affecte les représentations de leur identité professionnelle dont le développement personnel est une dimension constitutive fondamentale.

Conclusion

Les critères d'embauche pour un enseignant du secondaire, en RDC en général et dans la ville de Kinshasa en particulier, sont aujourd'hui peu précis. De même, le sens du contrat professionnel et la notion de professionnalisation n'ont plus que peu d'effet dans les pratiques de GRH en vigueur. En effet, les trajectoires pédagogique et professionnelle de ceux qui postulent et de ceux qui exercent comme enseignants du secondaire sont de plus en plus caractérisées par un atypisme et une incohérence interne.

L'accès au métier d'enseignant, l'insertion professionnelle, les formations en cours d'emploi, les promotions sont de moins en moins systématisées. La faible régulation du processus de recrutement de la plupart des enseignants du secondaire à Kinshasa ne doit-elle pas mener à se poser la question de savoir si le recrutement et la formation ne devraient pas mieux prendre en compte les connaissances, les expériences antérieures et les motivations individuelles de ceux qui s'engagent dans la profession ?

²⁹ Dans la formation des enseignants, aujourd'hui, plusieurs modèles de professionnalité sont valorisés dont le modèle de praticien réflexif ou celui d'enseignant-professionnel que nous expliciterons plus tard. Il s'agit en fait d'une conception nouvelle de travail didactique. A la didactique théorie-pratique, se substitue ainsi un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique. L'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'investir des stratégies (Paquay, 1994).

Chapitre 3

La question de l'identité professionnelle

Introduction

Dans la mesure où l'individu pourrait être considéré comme l'axe central de la clarification des enjeux du métier d'enseignant, la question de l'identité nous a semblé mériter une investigation approfondie. Ce concept vient du latin *identitas* qui signifie « le Soi³⁰ », la qualité de ce qui est le même, de ce qui est identique mais c'est une notion polysémique et dialectique. Nous analyserons divers courants de l'identité de manière générale avant de prendre en considération les aspects professionnels de celle-ci.

Dialectique car elle évoque aussi l'autre, le différent en même temps que l'identique : décliner son identité c'est dire qui l'on est, ce qui nous distingue des autres.

Polysémique parce qu'elle est tension entre l'individuel et le collectif, mais aussi parce qu'elle existe à plusieurs niveaux : de groupes, d'ethnies, de communautés, de nations, de professions...

Ces différents niveaux s'entremêlent, se superposent et se hiérarchisent. La notion d'identité est complexe et transversale à toutes les sciences humaines dont la pluralité des usages - à la fois disciplinaires, théoriques et sociaux reste problématique à l'intérieur de toutes les disciplines concernées (Lévi-Strauss, 1977, p. 13 ; Bourgeois, 2008, p 65).

Nous mettrons particulièrement en évidence l'identité comme processus en construction recomposée par les enseignants tout au long de leur carrière à travers les représentations et les tensions de la profession.

1. Quelques courants de la théorie sur l'identité

La complexité et les controverses relatives au concept d'« identité » apparaissent en reliant les définitions précédentes aux différents courants théoriques qui le conçoivent sous plusieurs angles (psychologique, déterministe, interactionniste, ou constructiviste).

1.1 L'approche psychologique d'Erikson (1968, 1972)

Erikson a donné à la notion d'identité - dont il est considéré comme le père au sens moderne du terme - un sens élaboré plus approfondi. Selon cette approche, la notion d'« identité » est devenue à notre époque aussi centrale que celle de la sexualité à l'époque de Freud. C'est pour Erikson une notion complexe dont l'étude s'inscrit dans un nouveau

³⁰ Le « Soi » dans l'acceptation courante indique un rapport du sujet avec lui-même. Il renvoie à l'individu, à la distinction de celui-ci, ou à la conscience qu'il peut avoir de lui-même. C'est un concept qui permet de distinguer une personne au-delà de ce qu'elle perçoit (cette perception étant le moi).

paradigme au carrefour de plusieurs approches issues de différents domaines dans un mouvement d'affinement des unes par les autres. Dans sa démarche épistémique multiréférentielle, Erikson a associé les approches psychanalytique et psychosociale en mettant en évidence deux facettes de ce concept notamment, le sentiment conscient de spécificité individuelle (à partir et au-delà de la multiplicité des identifications) et l'effort inconscient tendant à rétablir la continuité de l'expérience vécue (au-delà de la diversité des rôles et des continuités temporelles). L'identité, selon lui, n'existe que par le sentiment d'identité qui peut se décomposer en une série de sentiments reposant sur la permanence de processus d'évaluation et d'intégration-identification. Pour lui, la construction de l'identité est dépendante de la nature même d'une société qui, par la structuration de ses modes de productions, engendre des rapports sociaux spécifiques qui vont participer à l'élaboration des identités. L'identité est un processus qui s'élabore au cours de l'existence, spécialement à l'occasion de périodes de crise. Ainsi définit-il les étapes clefs de la construction identitaire sur l'ensemble du parcours de vie, dont le début de ce développement est à rechercher dans les toutes premières années du parcours de vie de l'individu. Chaque étape identitaire est liée à une rupture comparable à une étape où l'identité atteint sa crise nominative. Cette crise de l'identité pour l'individu se doit d'être perçue ici, d'une part comme une phase de vulnérabilité, mais riche en potentialités nouvelles, et d'autre part comme un moment fondamental pour le processus de construction identitaire. Pour l'adolescent notamment, c'est une crise qui se manifeste par des comportements jugés marginaux. Ce n'est pas pour autant un moment d'égarement pour la personne, mais plutôt une étape nécessaire pour la construction de son identité sociale. Si on veut mieux saisir la complexité du terme, il faudra envisager un rapport dialectique qui met en présence l'environnement et les éléments psychanalytiques de ce même environnement. L'identité ne constitue pas une essence, c'est une construction qui dépend des modes sociaux en vigueur. Pour Erikson (1968, p. 14 ; 1972, pp. 13-17) :

L'identité s'apparente à un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle (*sameness*) et d'une continuité temporelle (*continuity*) au principe le plus profond de toute détermination de l'action et à la pensée que je possède. [...] L'identité n'est jamais « installée », jamais « achevée », elle est toujours instable et révisable. [...] La formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observation simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent, par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative. [...] En même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige.

Ce processus est en majeure partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions internes et des circonstances externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité « douloureuse ou exaltée ». Ce mécanisme est désigné par Erikson comme la capacité d'affirmation réciproque.

Pour lui, le processus de formation de l'identité pourrait donc être lu comme un processus circulaire qui permet à un individu de se former un jugement sur lui-même, au travers de l'information qu'il perçoit en observant le regard des autres sur lui-même. Ce

dernier lui donne à son tour une information pour juger les autres à partir de leur manière de le juger.

Erikson a le mérite d'avoir su concilier la composante sociologique et la composante psychologique de l'identité, deux dimensions fondamentales qui seront ultérieurement développées dans cette recherche.

1.2 L'approche déterministe et interactionniste de Dubar (1991)

Dubar distingue deux positions fondamentales qui définissent les différentes approches de l'identité (quel que soit par ailleurs l'objet couvert par cette notion) et cela depuis les origines de la pensée philosophique. Il s'agit des approches essentialiste et nominaliste.

La position essentialiste est ainsi appelée dans la mesure où, quelle que soit l'acception du terme « identité », elle repose sur la croyance en des « essences », des réalités essentielles, des substances à la fois immuables et originelles. Pour qualifier ces essences et pour définir ces permanences, il faut se rattacher à des catégories, des genres qui regroupent tous les êtres empiriques ayant la même essence. Cette position postule que ces catégories ont une existence réelle : ce sont ces essences qui garantissent la permanence des êtres, de leur « mêmeté » qui devient ainsi définie de manière définitive. L'identité des êtres existants, c'est ce qui fait qu'ils restent identiques, dans le temps, à leur essence.

La position nominaliste, à l'opposé, postule qu'il n'y a pas d'essences éternelles, que tout est soumis au changement. Elle réfute la théorie de la non-différence spécifique a priori et permanente entre les individus. L'identité de n'importe quel être empirique dépend de l'époque considérée et du point de vue adopté. Les catégories qui servent à identifier les individus (ou à s'identifier en tant qu'individu) sont historiquement variables. Dubar évoque la notion de l'identité humaine qui n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance : elle se construit dans l'enfance et désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie.

Pour Dubar, l'identité est le résultat de la recomposition de soi. Il se refuse à distinguer « identité individuelle » et « identité collective » parce qu'il définit son approche de l'identité comme celle d'une « identité sociale ». Partant des travaux de Freud, Lacan et Erickson, Dubar distingue « identité pour soi » et « identité pour autrui » qu'il définit comme inséparables et liées de façon problématique. « Inséparables » puisque l'identité pour soi est corrélative d'autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'autrui. « Problématique », puisque l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi... en sorte que nous comptons sur nos communications pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue et, donc pour nous forger une identité positive pour nous-mêmes (Lang, 1999, p. 29).

Or, toutes nos communications avec les autres sont marquées par l'incertitude : je peux tenter de me mettre à la place des autres, essayer de deviner ce qu'ils pensent de moi, imaginer même ce qu'ils pensent que je pense d'eux, etc. Je ne peux pas être dans leur peau. Je ne puis jamais être sûr que mon identité est pour toujours construite, elle est à (re)

construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. Dubar propose une définition de l'identité qui apparaît comme le résultat des divers processus de socialisation et introduit la dimension subjective, vécue et psychique au cœur même de l'analyse sociologique. Ce résultat des multiples socialisations se caractérise à la fois par sa stabilité et sa précarité, sa subjectivité et son objectivité, sa personnalisation et sa collégialité et, enfin, par son caractère biographique et structurel.

Dubar justifie son approche dualiste par la nécessité de comprendre les identités et leurs éventuelles déchirures comme des produits d'une tension interne au monde social lui-même, et non d'abord comme le résultat du fonctionnement psychique et de ses refoulements inconscients. Il distingue un processus d'attribution (qui définit l'identité pour autrui) et un processus d'appartenance (qui définit l'identité pour soi). Ces deux processus utilisent, tous deux, des catégories socialement disponibles dans lesquelles ils vont puiser leurs supports d'identification, les « stratégies identitaires » destinées à réduire l'écart entre les deux identités.

Ces stratégies identitaires sont proches des « processus d'assimilation et d'accommodation » développés par Piaget (1988, p. 236).

Pour Dubar (2000, pp. 7-9),

Les appartenances sociales pèsent sur les comportements et les opinions : l'origine culturelle, le lieu d'habitation, la génération ou les croyances religieuses. [...] De ce fait, « l'être social » des individus (leur identité sociale synonyme d'appartenance à une catégorie socialement pertinente) est considéré comme ce qu'ils héritent sans le vouloir et ce qui modèle leurs conduites sans qu'ils en aient conscience.

1.3 L'approche constructiviste de Mucchielli (1980)

S'appuyant sur le relativisme constructiviste³¹, Mucchielli ne définit pas l'identité comme une réalité en soi, encore moins comme une sorte de caractéristique intrinsèque à l'homme existant en dehors de toute construction. Elle est, selon lui, le résultat d'une construction humaine en lien avec un cadre théorique de référence. L'identité conçue dans un paradigme subjectiviste n'est pas équivalente à la somme des caractéristiques individuelles, elle n'est pas produite par un système de causalité linéaire, elle n'est pas partagée par plusieurs individus. Il existe au moins autant d'identités que d'individualités. C'est comme un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou à d'autres acteurs. Il ajoute que l'identité est plurielle du fait même qu'elle implique toujours différents acteurs du contexte social qui ont toujours leur lecture de leur identité et de l'identité des autres selon les situations, leurs enjeux et leurs projets.

³¹ Le relativisme constructiviste voudrait ici signifier que le sens de l'identité est tributaire des référents théoriques utilisés pour construire l'intelligibilité du phénomène.

Cette identité est toujours en transformation, puisque les contextes de référence (contexte biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique...), qui fournissent les significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions. L'identité est, à un moment donné, la résultante d'un autoprocessus (génétique, biologique, affectif, cognitif...) et de processus (relationnels, communicationnels, historiques, culturels...) formant entre eux un système de causalités circulaires. Elle est donc toujours un construit biopsychologique et communicationnel-culturel. Elle est un des éléments d'un système complexe qui relie entre elles un ensemble d'autres identités.

1.4 L'approche déterministe de Bourdieu (1972)

Dans la pensée de Bourdieu (1972, pp. 280-282), la notion d'identité tient au concept d'habitus. Ce terme au cœur de sa sociologie désigne, selon lui,

L'ensemble des goûts et des aptitudes acquis par un individu au cours du processus de socialisation [...]. C'est un système de préférences qui génère des pratiques. En effet, conformément à ses goûts, chaque individu adopte un comportement cohérent qui lui semble tout à fait normal, mais qui est en réalité le produit de ses propres expériences sociales qui s'enracinent dans une culture bien précise. Et c'est cela qui différencie un individu d'un autre. [...] L'habitus est comme un système de dispositions réglées, transposables et intériorisées à travers le processus de socialisation.

Placés dans des conditions comparables de socialisation, des individus auront des habitus relativement semblables, une vision commune du monde et un style de vie homogène. Ainsi on peut supposer que les enseignants, dans le contexte de leur métier, se construisent un espace social avec des habitus et adoptent un style de vie qui leur est spécifique. Ces dispositions fonctionnent comme un schème de perceptions, d'appréciations et d'actions générant inconsciemment les pratiques individuelles conformes aux pratiques collectives.

Le rôle de la socialisation est très important dans la structuration de l'habitus qui engendre la discrimination entre les individus et met en évidence les mécanismes d'inégalité sociale. L'habitus en tant que produit du travail d'inculcation et d'appropriation, reproduit les structures objectives de la société sous la forme de dispositions durables et transposables à tous les individus soumis aux mêmes conditionnements c'est-à-dire placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence.

Par ces conditionnements, l'individu hérite d'un capital³² social qui structure son identité sociale et qu'il peut à tout moment mobiliser pour des fins socialement utiles.

Par le biais de cette acquisition propre et commune du capital social, les individus de même classe adoptent naturellement un mode de vie plus ou moins identique. Ils affichent en effet des comportements et des préférences semblables grâce auxquels ils finissent par créer un habitus de classe ou de groupe social d'appartenance. L'assimilation de chacune de ces socialisations secondaires crée des grilles d'interprétation qui orientent le comportement en société. L'habitus devient alors la matrice des comportements individuels, et influence tous les domaines de la vie quotidienne.

De ce point de vue, la notion d'habitus pourrait être rapprochée des représentations sociales lorsqu'on définit celles-ci comme une forme de connaissance et d'interprétation de la réalité. L'habitus et les capitaux deviennent les deux facteurs structurant les représentations d'un individu qui, en conséquence, lui permettent d'une part de définir son identité, et d'autre part d'être défini comme tel par autrui. Le premier renvoie aux caractéristiques subjectivées tandis que le second renvoie aux caractéristiques objectivées.

1.5 L'essentiel de ces approches

Tous les auteurs contemporains sont unanimes pour considérer l'identité comme une réalité fondamentalement dynamique qui se construit et se reconstruit en permanence. Par son caractère instable, l'identité est un processus qui reste fortement marqué par la nature des espaces médiateurs (circonstances environnementales objectives et/ou symboliques).

C'est, pour Erikson, un processus circulaire de réflexion et d'observation spontanée de soi par les autres, un résultat des divers processus de socialisation pour Dubar et une conséquence des représentations structurées par l'habitus et le type de capital possédé par l'individu pour Bourdieu. Mucchielli estime quant à lui que l'identité est une construction humaine en lien avec un cadre théorique de référence et conçue dans un paradigme subjectiviste, à dissocier de la somme des caractéristiques individuelles.

La nature du groupe social d'appartenance, l'environnement par la spécificité de ses rapports sociaux, les types d'interactions sociales individuelles et groupales ainsi que certaines tensions identitaires (crises identitaires)..., sont autant de facteurs qui président à la formation de ce construit social, par ailleurs fort complexe et pluriel. S'il est établi que le processus de construction de l'identité débute dès les premières expériences de la vie

³² La notion de « capital » signifie pour Bourdieu (1980) un investissement destiné à procurer des « profits matériels et symboliques ». Il distingue trois types de capitaux, à savoir : le capital économique, le capital culturel et le capital symbolique. Le capital économique ou objectif regroupe l'ensemble des ressources directement et immédiatement transformables en monnaie. Le capital culturel est lié à la reconnaissance qui est rattachée à un statut social donné, au prestige que celui-ci procure. Il s'agit ici du capital hérité, comme produit de l'éducation familiale et du capital scolaire comme acquis tout au long d'une formation validée par des diplômes. Le capital symbolique prend en compte le prestige associé à la perception et à la reconnaissance des différents capitaux dont on dispose. C'est une ressource individuelle, non réductible mais partiellement transformable dans les autres types de capitaux, au besoin, pour la poursuite de profits personnels.

humaine, les différents auteurs précités s'accordent partiellement sur une approche tendant globalement à refuser une vision monolithique et statique du paradigme identitaire en faveur d'une vision interactionniste, pluraliste et dynamique.

Dans cette recherche, nous recourons à ce concept d'« identité » et « aux modes d'identification » en inscrivant notre démarche dans une perspective à la fois interactionniste (Dubar, 2000) et constructiviste (Mucchielli, 1980 ; Corcuff, 2007). À l'instar de Dubar (2000, p. 6) nous distinguerons deux modalités de construction de catégories d'identification qui sont à la fois « externes » (pour autrui), mais également « internes » (pour soi). Ces dimensions « relationnelles » et « biographiques » de l'identification se combinent pour définir ce que Dubar appelle des formes identitaires, formes sociales d'identification des individus en relation avec les autres et dans la durée d'une vie. L'expression « configuration identitaire », que nous lui empruntons, nous permettra de désigner un agencement typique des formes d'identification qui correspondent donc aux configurations typiques des formes identitaires. Les dimensions de l'identité sont de ce fait intimement mêlées : individuelle (sentiment d'être unique : identité pour soi qui englobe la conscience de soi et la représentation de soi), groupale (sentiment d'appartenir à un groupe : identité pour autrui à travers des classifications, des groupes notamment professionnels) et culturelle (sentiment d'avoir une culture d'appartenance, des statuts sociaux) (Cattonar, 2005). L'identité sera ainsi appréhendée ici comme un construit dynamique ; un produit de l'interaction avec autrui. À côté de l'axe diachronique qui implique un rapport au passé, nous associerons l'axe synchronique qui privilégie le contact et l'échange avec les autres dans le présent.

2. L'identité : un processus en construction, déconstruction et reconstruction

L'identité d'un individu est un processus inachevé et instable qui se fait et se défait sans cesse tout au long de la vie en fonction des expériences, du système de valeurs de références politiques qui ne sont pas sans liens avec les valeurs (culturelles, religieuses, politiques...), de l'évolution ou des changements du contexte social, etc.

Pour Kaddouri (2008, p. 122), l'identité est

Un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction ; un état en constant devenir résultant des dynamiques identitaires considérées comme des totalités constituées, des composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles (identités héritée, acquises et projetées).

L'identité est un processus qui connaît des ruptures. Ce que nous sommes aujourd'hui est sûrement différent de ce que nous avons été hier et forcément de ce que nous serons demain.

Barbier (2008, pp. 22-23), à qui nous empruntons le tableau 9 ci-dessous, estime que le concept d'« identité » est comme une construction mentale et /ou discursive opérée par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en relation. Il y a, donc à

distinguer, selon lui, ce que nous croyons être, ce que les autres croient que nous sommes et ce que nous sommes en réalité.

Tableau 9. Constructions représentationnelles et discursives opérées sur des sujets par eux-mêmes et par autrui³³

	Processus d'identification du sujet par lui-même.	Types d'interaction dans le processus	Processus d'identification du sujet par autrui
Construction représentationnelle	Représentation de soi par soi. (« moi »)	- Représentation de soi des représentations par autrui de soi - Représentation d'autrui des représentations de soi	Représentation d'un sujet par soi
Construction discursives ou communicationnelles	Définitions ou images de soi données à autrui (« je-nous »)	- Images de soi données par soi à partir des images de soi données par autrui - Images d'un sujet données par autrui à partir des images de soi	Images d'un sujet données par autrui

Dubar (2000, p. 4) trouve qu'il y a plusieurs représentations d'un même individu selon qu'il est perçu par lui-même ou par autrui. De même, il peut exister, selon Rioux (1997, p. 144) « autant de représentations identitaires que d'espaces significatifs ou de « territoires » pour un sujet. Le sujet définit son identité non seulement par ce qu'il sait, croit ou valorise, mais également par ce qu'il fait... et ne fait pas, et par le système de relations qu'il entretient avec les membres de la société où il vit ».

Selon Bourgeois (2006, p. 90), « les différentes relations interpersonnelles d'un individu, son degré d'insertion à des communautés de pratiques³⁴ ainsi que le niveau d'appropriation des valeurs prônées dans ces communautés..., contribuent implicitement à l'émergence de son identité sociale ».

2.1 L'identité comme construit social multidimensionnel

Pour Bolliet et Schmitt, (2008, pp. 44-45),

L'identité est une notion qui se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres. L'identité renvoie à l'image que l'on se construit de soi-même, à l'image que nous voulons renvoyer aux autres et à l'image que les autres ont de nous (identité pour autrui). L'interaction sociale joue un rôle important dans la construction de l'identité d'un individu ou d'un groupe social. Aucune identité ne peut se définir sans l'existence d'un autre. En tant que construction sociale, elle dépend de la culture, des groupes sociaux d'appartenance et s'appuie sur un processus d'intériorisation et de personnalisation qui débute dès l'enfance.

³³ Barbier, (2008, p. 33).

³⁴ Parlant de l'identité d'un individu et de sa participation à « des communautés de pratiques », Bourgeois (2006, p. 99), qui cite Wenger, souligne, en effet, que « l'identité d'un individu est liée à la configuration non seulement de ses relations personnelles, mais également de sa participation à ce que certains auteurs ont appelé des communautés pratiques' » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) : « Dis-moi à quelles communautés de pratiques tu participes et je te dirai qui tu es ! ».

Selon Brichaux (2002, p. 17), « l'identité est aujourd'hui envisagée comme une perspective dynamique à considérer comme un processus intégrant, tout au long de la vie, l'ensemble des expériences. Ce processus a, d'une part une dimension personnelle, et d'autre part une dimension interactive. Celle-ci apparaît pratiquement comme le moteur du processus ».

Dubar (2000) définit le concept d'identité comme étant le « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ». C'est une réalité sociale qui se construit, de manière permanente.

Elle est envisagée par Barbier (1996, pp. 40-41)

Comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

Elle vise la continuité de la personne, ce que Ricœur, cité par Corcuff (2007, p. 88), résume par la notion de « caractère, entendu comme l'ensemble des dispositions durables à quoi l'on reconnaît une personne ».

Il existe une identité sociale (collective et individuelle), une identité religieuse, ... et des stratégies identitaires³⁵ au niveau individuel ou de groupe. Au niveau individuel, l'identité est fortement liée au besoin de se rapporter aux autres, à la société et à la perception de son autonomie. Au niveau de la psychologie sociale, l'investigation de l'identité est spécialement faite par les représentations des acteurs sociaux. Tant individuellement que collectivement, l'identité signifie la création des différences, l'élaboration d'un contraste, la mise en relief d'une altérité. Dans ce sens, l'identité de l'individu est l'identification de ce qu'il est, par lui-même ou par les autres.

Kaddouri (2008, p. 23) estime quant à lui que « l'identité est multiple puisqu'il y a finalement autant de Soi que de rôles à jouer ; elle peut être aussi conflictuelle, car ces différents rôles peuvent se révéler contradictoires ». C'est un phénomène, selon Halpern (2009, p. 28) complexe et multidimensionnel qui fait appel à beaucoup de détermination. Il a d'abord une signification objective : le fait que chaque individu est unique, différent de tous les autres par son patrimoine génétique et par un sens subjectif qui renvoie au sentiment de son individualité (je suis moi), de sa singularité (je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques) et d'une continuité dans l'espace et le temps (je suis toujours la même personne).

Ce qui se décrivait hier en termes de caractéristiques, d'itinéraires, de parcours, de trajectoires, de contenus d'activités, de projets, de relations avec les autres auteurs, tend

³⁵ Les stratégies identitaires supposent un comportement conscient que l'on met à l'avant-plan pour se positionner.

aujourd'hui, selon Barbier (2008, p. 15), à être intégré dans une problématique identitaire. Quelle que soit l'approche qu'on en fait, le concept de l'identité reste à la fois objectif et subjectif. La première dimension, liée à l'environnement social, côtoie la dimension subjective où intervient l'image que les individus ou les membres du groupe ont d'eux-mêmes et du groupe auquel ils appartiennent. Cette image est, en fait, la conséquence de la représentation que les individus se font sur ce que les autres distinguent, mais aussi de la modalité dans laquelle les autres se représentent cette différence. Ainsi l'identité est le résultat des représentations et de l'image que les autres ont d'eux. Le type et la qualité des relations entretenues avec les autres membres du groupe sont, à ce niveau, très déterminants.

Pour Kaddouri (1996, p. 125),

Notre identité comporte, dans sa singularité, une pluralité de dimensions identitaires (professionnelles, sociales, familiales, de formation...) que nous mobilisons en fonction des enjeux identitaires. Il y a en chacun de nous plusieurs identités qui sont constamment mobilisées selon les différentes situations de notre existence.

C'est grâce à cela que nous pouvons éviter certains conflits intra-personnels fort désagréables pour notre équilibre mental. Cette recherche d'équilibre est garantie dès lors que nos représentations sur nous-mêmes, celles que nous avons des autres sur nous et celles que les autres ont de nous, sont convergentes et participent d'une façon ou d'une autre à légitimer ce que nous pouvons considérer comme une identité individuelle.

Pour Dubar (1991),

Le sentiment de rester soi-même au fil du temps (continuité et cohérence), de rester original (unique), d'être diversifié (plusieurs personnes en une seule), de se réaliser par l'action (nous sommes ce que nous faisons), de s'estimer (vision positive de soi), de se conformer, etc. sont parmi les grands principes, parfois contradictoires, qui construisent l'identité personnelle

Cette identité personnelle est, selon Grandjean (2009, p. 23), ce qui « permet dans le temps et l'espace de rester le même, de se vivre dans l'action en tant que soi, dans une culture et une société données, en relation avec les autres ».

Les individus négocient leur appartenance groupale en fonction de la valorisation qu'ils comptent en retirer (Kaddouri, 2008, p. 45). L'identité se construit toujours par rapport à autrui, dans l'interaction, en relation avec l'image que les autres nous renvoient. L'identité est aussi une reconnaissance des autres. C'est une construction sociale, le fruit d'un processus. Les incidences identitaires sont le manque d'assurance, de confiance en soi, le sentiment d'insécurité, l'absence de distance ou d'autonomie du jugement.

2.2 Les représentations identitaires et l'identification comme processus de structuration de « Soi »

Le terme identification vient du latin médiéval *identificare* qui signifie : « action de rendre identique ». C'est, pour Sillamy (1980, p. 590), un processus psychologique de structuration de la personnalité, commençant avec l'imitation inconsciente et se poursuivant par l'assimilation - intériorisation du modèle. Selon Kaddouri (2008, p. 23), s'identifier

revient à se différencier des autres tout en affirmant son appartenance à des catégories, des groupes, mais aussi des espaces... c'est une construction qui mobilise les capacités cognitives, communicationnelles et réflexives de l'être humain.

Nelson, cité par Halpern (2009), conçoit ce terme comme « l'appropriation par un individu d'une identité ou d'une série d'identités. C'est le processus qui permet de comprendre pourquoi nous cherchons à jouer un rôle ».

Pour Laplanche et Pontalis, (2007, p. 187), l'identification est un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications ».

Houzel, Moggio et Emmanuelli (2000, p. 39) citent Freud (1900) affirmant que « l'identification n'est pas une simple imitation, mais une appropriation à cause d'une étiologie identique; elle exprime un « tout comme si » et a trait à une communauté qui persiste dans l'inconscient ».

Le mot représentation, quant à lui, dérive du latin *representare* qui signifie « rendre présent ». Il est plein d'ambiguïtés et n'est pas simplement une image de la réalité mais aussi une construction de notre activité mentale qui peut être *active* (le contact avec l'objet réel tel qu'il existe), *iconique* (lorsqu'il s'agit de l'image que nous avons de l'objet : dessin, peinture) ou *symbolique* comme le langage et les symboles. Une représentation peut aussi revêtir le caractère d'un substitutif.

D'un point de vue constructiviste, une représentation iconique fonctionne lorsqu'elle nous mène à exécuter une opération ou une série d'opérations que nous avons déjà apprises auparavant.

De même pour reconnaître une chose, l'homme doit disposer d'une sorte de structure modèle, plus ou moins permanente, à laquelle il peut comparer ses expériences actuelles (Glaserfeld, 1985, p. 3). Cette construction mentale de comparaison sociale exige, au-delà de l'aspect perceptif, un effort réflexif qui fait prendre conscience de ce que l'on est et de ce que l'on fait soi-même. La construction de l'identité est dépendante de la nature même d'une société.

Le groupe d'appartenance pour un individu joue, selon Martinot (1995, pp. 41-44),

Un rôle fondamental dans la construction de soi à travers les comparaisons sociales, lesquelles peuvent se dérouler à différents niveaux. Au niveau intergroupe, l'individu se compare en tant que membre de son groupe. [...]. Au niveau intragroupe, l'individu se compare en tant que membre de son groupe à une ou plusieurs personnes appartenant à ce groupe [...]. Au niveau interindividuel, la comparaison se fait sur base des appartenances groupales. L'individu se compare en tant que personne unique à une autre personne [...]. Au niveau intra-individuel, l'individu se compare à lui-même et notamment à ce qu'il était dans le passé ou à ce qu'il pense pouvoir être dans le futur.

Les activités d'un individu revêtent une grande importance dans la construction des représentations de ce dernier. Selon Barbier (2008, p. 34),

Les constructions représentationnelles et discursives que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes participent en fait du même mouvement que les constructions représentationnelles et discursives que ces mêmes sujets opèrent autour de leurs activités. Ces constructions sont solidaires dans leur émergence et dans leurs transformations.

Par ailleurs, les psychologues sociaux et les sociologues ont également mis en évidence que, outre la culture, les groupes sociaux auxquels nous appartenons et les identités sociales qui leur correspondent pouvaient intervenir dans le développement de notre « Soi ». Les personnes qui nous entourent contribuent à la construction de notre Soi en jouant le rôle de miroir social.

L'expérience nous montre que le « Soi » se construit non seulement à travers le regard d'autrui, mais aussi à partir des comparaisons sociales. Halpern (*op. cit.* p. 41), abondant dans cette même logique, reconnaît que les individus construisent des « formes d'identités qui ne dépendent pas seulement de leur passé ou de leur origine sociale, mais résultent aussi des formations et des expériences vécues au travail. Il s'agit là d'une identité pour Soi » qui, selon Lang (1999, p. 22), renvoie à « un ensemble de valeurs et de représentations partagées par le groupe professionnel, au-delà des différences et des hiérarchies qui les constituent : conscience d'appartenir à un monde spécifique par opposition à celui d'autres professions ou métiers, reconnaissance interne des membres du groupe entre eux ».

Nous mettrons davantage l'accent sur les représentations identitaires comme réalité sociale partagée par le sujet et par autrui (identité sociale) d'une part et, d'autre part par les enseignants eux-mêmes et ceux qui les considèrent comme tels (identité professionnelle).

2.3 L'identité comme fruit des représentations

La différence des représentations d'une même réalité peut être appréhendée selon plusieurs perspectives.

Pouchain (1996, p. 53) circonscrit trois paradigmes de l'identité d'où découlent trois représentations coexistantes à savoir : une conception essentialiste (naturelle), une conception déterministe (culturelle) et une conception constructivo-interactionniste. La première se rapporte à la croyance en une essence de l'individu. C'est une conception de l'identité qui se caractérise par son fixisme et éventuellement, son innéisme. Ce qui signifie que l'identité des êtres empiriques (ayant la même essence), quels qu'ils soient, c'est ce qui reste le même en dépit des changements (Dubar, 2000). La deuxième conception (culturelle et déterministe) aborde une approche contingente de ce construit social en mettant en valeur les éléments du contexte de vie de l'individu (économique, social, et culturel) qui « incorpore » les normes et les valeurs propres à ce milieu, voire à la société. Enfin, la conception interactionniste qui considère l'identité comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie. Elle écarte les perspectives fixistes et/ou innéistes pour aborder l'identité dans une perspective dynamique où le « réseau d'interactions » est fondamental. Cette conception présente un aspect multidimensionnel de l'identité qui correspond à la diversité des réponses identitaires rapportées à chaque situation tout en restant une structure intégrative des réponses

identitaires. Le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité et dispose de sa marge de manœuvre.

Pour Barbier (2006, p. 246), « l'identité se forme au sein des réseaux d'interaction ». « L'altérité de ce que le sujet peut rencontrer est susceptible de réorienter sa conduite en fonction de ses buts identitaires correspondant à ses nouvelles priorités (relation dialectique, buts identitaires et engagement dans l'action (Barbier, 2008, p. 280) ».

2.4 La socialisation comme processus de construction identitaire

Berger et Luckmann (1966) distinguent deux processus dans la construction de l'habitus d'un individu, à savoir le processus de socialisation primaire et le processus de socialisation secondaire. C'est le passé d'un individu qui conditionne ces processus de construction de son identité. Ils estiment à cet effet que l'identité d'un individu se construit par le processus de socialisation primaire d'abord - généralement au sein de la famille pendant l'enfance et l'adolescence - et par le processus de socialisation secondaire ensuite - à l'âge adulte durant toute sa vie, notamment la vie professionnelle.

Ces deux processus permettent à l'individu de se mouvoir dans son espace social et de l'interpréter d'une manière propre, mais en même temps commune aux membres de son groupe d'appartenance (une association culturelle ou sociale, un club de sport, un corps enseignant, un groupe politique, un milieu de travail, un groupe en formation, une famille,...). Ce sont les premières expériences de la vie de l'individu qui donnent une consistance à son identité.

3. L'identité sociale

L'identité sociale est la partie du concept de « Soi » d'un individu qui se construit par la conscience qu'a cet individu d'appartenir à un groupe social et par la valeur (et la signification) émotionnelle (affective et cognitive de la personnalité) qu'il attache à cette appartenance. C'est cette appartenance qui influence les représentations (de soi et d'autrui) et qui régule les interactions entre les membres du groupe social en fonction des contextes sociaux dans lesquels ils vivent et des apprentissages sociaux dans lesquels ils sont impliqués. Les individus tentent d'acquérir ou de maintenir une identité sociale positive résultant de la comparaison favorable entre l'endogroupe et les exogroupes pertinents.

Durkheim (1902) souligne la primauté de la société sur l'individu. En l'homme, selon lui, coexiste deux tendances : une individualiste n'obéissant à aucune règle sauf celle de la passion ou du désir et une autre sociale, plutôt raisonnable car obéissant à la règle de la collectivité. L'identité collective ou sociale est donc, selon lui, un partage par un individu de normes, de valeurs et de règles avec les individus d'un groupe auquel il appartient. Cet individu s'adapte selon les besoins aux différents groupes. C'est donc dire qu'il y a en nous, d'après lui, un être collectif (groupe et ses opinions) et un être privé (tout ce qui est de l'ordre de l'univers privé) et qu'il y a autant d'identités pour un seul individu qu'il y a de circonstances, de groupes d'appartenance et de contextes sociaux. C'est, pour Mucchielli

(1980) plutôt une identité attribuée car c'est l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de l'individu ou du groupe, c'est-à-dire permettant de le situer dans une société.

L'identité sociale, qu'elle soit individuelle ou collective, est un résultat de l'appartenance effective à des groupes professionnels, des classes sociales, des communautés religieuses ou ethniques, des groupes d'âge, etc. Elle fonde le sentiment d'identité notamment à travers les sentiments d'appartenance, de valeur et de confiance et se construit par un double mouvement d'inclusion et d'exclusion de ses membres.

Des théories de la production des identités individuelles et collectives tendent à décrire les processus d'intériorisation des normes extérieures à l'individu, principalement à travers le langage, ainsi que les tensions et les conflits qui en résultent et qui marquent la petite enfance (Luckmann, 1986) et l'âge adulte (Goffman, 1973).

3.1 L'identité sociale individuelle ou personnelle

Goffman (1973, p. 116) a mis en évidence l'importance que l'individu accorde au regard de l'autre sur le maintien de sa propre identité en soutenant que

Le travail sur l'image de soi est fortement lié à ce regard d'autrui (quand bien même celui-ci n'est pas idéal). Il y a une ascendance incontestable du regard d'autrui sur l'image de soi. Tout individu revendique une valeur sociale et cherche à faire reconnaître aux autres une image positive de lui à travers son comportement affiché³⁶.

Il s'agit là en fait de l'identité personnelle telle que définie aussi par Codol (1981, p. 116) lorsqu'il parle de la conscience de soi en tant qu'être unique et de la continuité, en cohérence avec soi-même et porteur d'estime de soi. Dans ce sens, l'identité personnelle est à envisager comme une « appréhension cognitive de soi » avec des caractères qui vont ensemble, à savoir: constance, unité, reconnaissance du « même » et valorisation (Candau, 1998, p. 16). Subjective, l'identité individuelle ou personnelle englobe des notions comme la conscience de soi et la représentation de soi.

3.2 L'identité sociale collective

La nature humaine a tendance à saisir ou à comprendre le monde à travers des séries binaires ou des référents objectifs, des rapports d'oppositions, des similitudes ou des complémentarités. On distinguera ainsi, l'homme de la femme, le riche du pauvre, le petit du grand, le noir du blanc, etc. Ces catégorisations placent les individus dans des groupes d'appartenance dans lesquels les membres partagent un statut ou des attributs, des activités, une culture commune, etc.

À l'intérieur de leur groupe d'appartenance, les individus attribuent à leurs actions un sens social et symbolique qui les différencie des individus extérieurs. Inconsciemment, ils finissent par intérioriser les représentations de leur groupe d'appartenance et, par le fait

³⁶ La présentation de soi est exprimée par notre habillement, nos propos, nos préférences etc. dans le but de donner une certaine image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui.

même, construisent leur identité collective. C'est ce que Bourdieu (1980, p. 88) entend par « habitus », c'est-à-dire un instrument de l'intériorisation qui donne à l'individu l'impression de faire acte de création, de liberté et d'imprévisibilité, alors que ses actes sont socialement liés aux conditions de constitution préétablies.

L'identité sociale « communautaire » suppose la croyance dans l'existence de groupements appelés « communautés » considérés comme des systèmes, des places et des noms préassignés à des individus et qui se reproduisent à l'identique à travers les générations (Dubar, 2000, p. 5).

L'identité professionnelle se confond alors avec une identité sociale collective d'une catégorie sociale d'individus exerçant une même activité rémunérée et revendiquant, comme le soulignent Prieur, Jovelin, & Blanc, un ensemble de valeurs, de rôles et de modèles d'actions. Elle est une manière socialement reconnue, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi (Ion, 1996, p. 91).

Les identités professionnelles sont également plurielles, se construisent et se transforment en même temps (Dubar, 1998/2001 ; Sainsaulieu, 1977) selon les circonstances. L'identité sociale individuelle ne peut donc être comprise qu'en fonction de l'identité sociale collective. Ainsi en est-il de l'identité sociale dite « professionnelle enseignante » dont il est question dans cette recherche.

3.3 L'identité enseignante

Il s'agit de la manière dont les différents groupes professionnels s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes. Ainsi en est-il de l'identité enseignante. L'identité professionnelle enseignante est la définition d'un individu par lui-même et par ses contemporains en tant qu'enseignant, en relation avec sa pratique professionnelle. C'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître comme tels et de se faire reconnaître à l'extérieur de la profession (Gohier, 2007, p. 179). Dans cette double perspective « Je-Nous » on comprend à quel point l'expérience des relations de pouvoir et de complémentarité au travail d'enseignant du secondaire à Kinshasa joue un rôle fondamental sur le processus de socialisation à travers les expériences singulières de travail (Dubar, 1991). Les pratiques enseignantes prennent ainsi le sens d'espaces identitaires à travers lesquels les enseignants peuvent être identifiés, reconnus et valorisés. Ainsi la qualité du groupe de travail dans lequel un individu s'intègre joue un rôle processuel majeur qui est consolidé par ce que Berger et Luckmann (1966, p. 193) appellent

La socialisation secondaire, c'est-à-dire l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels) tout au long de la vie, et qui construit l'identité sociale de l'individu en interaction avec autrui par l'accommodation ou l'assimilation des normes et des valeurs de la culture de son espace de reconnaissance identitaire.

La structure scolaire comme espace de reconnaissance des enseignants prend donc tout son sens grâce à l'interaction entre d'une part, les sujets eux-mêmes porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et, d'autre part, l'institution scolaire en tant que dépositaire d'une culture professionnelle normée. Ces deux aspects du processus de

reconnaissance et de construction identitaire sont, pour les enseignants du secondaire à Kinshasa notamment, relativement différents, mais complètement imbriqués l'un dans l'autre.

Tout d'abord, les individus se préparent à la fonction enseignante par une formation spécifique et ensuite, ils stabilisent cette identité professionnelle à partir d'activités quotidiennes à l'école. Ces activités sont renforcées par les rapports sociaux entretenus avec les « autres significatifs » (Singly, 2007, p. 69), notamment le staff dirigeant, les collègues de service, les élèves, les parents d'élèves, les syndicats, les collègues des unités pédagogiques... Nous souscrivons ici à la thèse de Dubar (1991, p. 115), pour attester comme lui que « l'attribution de l'identité par le biais des institutions scolaires et des agents éducatifs directement en interaction contribuerait progressivement à la consolidation de l'identité professionnelle enseignante. De même, la formation académique des enseignants et la reconnaissance sociale des actes qu'ils posent donnent une légitimité à un statut professionnel partagé ».

L'identité professionnelle enseignante est en définitive tout ce qui permet aux enseignants, membres d'une même profession, de se reconnaître comme tels et de faire reconnaître la spécificité de leurs pratiques. C'est, en principe, à travers une formation initiale d'abord et ensuite des pratiques professionnelles effectives, que ceux-ci se construisent et consolident leurs identités professionnelles individuelles et collectives. Les discours et les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et que d'autres usagers de l'école (parents, élèves, hiérarchies, syndicats...) se font d'eux déterminent fondamentalement le processus de construction, de déconstruction et de reconstruction de leur identité professionnelle. En RDC, ce processus de construction de l'identité professionnelle pour l'enseignant du secondaire dans la ville de Kinshasa est de plus en plus remis en question.

4. Tensions identitaires ou crises d'identités

Le terme « tensions identitaires » souvent assimilé à celui de « crises d'identités », est récurrent dans notre monde moderne. Le sens attribué à l'expression peut à plusieurs égards paraître équivoque. S'il est établi que l'identité d'un sujet existe par l'altérité (l'autre), nous pouvons alors réaffirmer comme Dubar qu'il existe des identités pour autrui (celles qui sont attribuées par les autres ou dont on croit qu'elles le sont) et des identités pour soi (résultat de ce que le sujet intériorise de ce qu'il est). Ce qui suppose donc qu'il peut exister des oppositions ou des contradictions entre les différentes approches d'un même phénomène social par soi-même et par les autres. La crise d'identité participe au développement du Moi ; à la construction de l'identité d'un individu.

Pour Erikson (1972, p. 97)

La crise d'identité ou confusion de rôles est un tournant majeur, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée qu'il faut situer à chaque stade du développement psychosocial. Celui-ci est réparti en phases alternatives critiques qui s'étendent à tous les âges de la vie.

Ainsi distingue-t-il :

(1) confiance et méfiance ; (2) autonomie et honte/doute ; (3) initiative et culpabilité ; (4) industrie et infériorité ; (5) identité et confusion d'identité ; (6) intimité et isolement ; (7) générativité et stagnation et (8) intégrité et désespoir.

Dans ce processus de construction et de modifications successives de la personnalité et du Moi, s'interpose également l'importance du rôle joué par la société et le sujet lui-même.

Pour Dubar (2000, p. 10),

La crise des identités renvoie d'abord à la perturbation des relations stabilisées entre éléments structurants de l'activité, cette activité étant l'identification, c'est-à-dire le fait de « caractériser les autres et soi-même ». La crise identitaire se doit d'être perçue ici comme le résultat des transformations des référents identitaires « modernes » lors du passage de la prédominance d'un mode d'identification sociale dit « communautaire » à la prévalence d'un mode d'identification sociale dit « sociétaire ».

Dubar estime que la crise des identités est consécutive à la crise du lien social qui s'est développée en parallèle avec la crise économique. C'est ce conflit qualifié de « crise identitaire » qui résulte de ces différents modes d'identifications et qui, sans nul doute, a fait dire à Kaddouri (2008, p. 23) que « l'identité est une tension permanente ».

La pluralité d'images identitaires d'un sujet, liée notamment aux groupes de référence ou aux groupes d'appartenance (genre, religion, nation, culture, ethnie, corporations professionnelles, etc.), peut entraîner chez ce dernier de vives « tensions identitaires » ou des conflits d'intérêts qu'il convient, à juste titre, de nommer « crises d'identités ». Plusieurs situations dans la vie sont ainsi perçues comme traduisant une « crise d'identité » que peut connaître un individu, un groupe professionnel ou une société quelconque. Il s'agit tout autant des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes enseignants, de la montée des exclusions sociales, de la précarité économique, du malaise face aux changements sociaux, des conflits générationnels, des problèmes d'immigration, etc.

L'intérêt de cette analyse tient au fait que les différentes étapes dans les trajectoires sociales (pédagogiques ou professionnelles) restent des moments d'orientations biographiques (turning points) assez fondamentaux dans la vie de tout individu. Ces étapes sont susceptibles d'engendrer ce que Dubar (2001, p. 167) qualifie aussi « de crises identitaires » dans la mesure où elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition même que la personne donnait de soi à soi-même.

Dans ce processus de conversion identitaire, l'individu recherche une harmonie avec lui-même (son image) et avec son environnement social (l'image que les autres ont de lui). À chaque moment de crise identitaire l'individu affronte de nouveaux défis, établit de nouvelles orientations, modifie ses conduites sociales pour une meilleure définition de soi par soi ; gage de son propre équilibre psychique. Dans cette logique, les enseignants du secondaire sont, dans leurs trajectoires professionnelles, confrontés à de nouvelles expériences de vie (parfois très déterminantes) et pour lesquelles les différents choix sont considérés comme de véritables ruptures éprouvantes.

Conclusion

Les différentes séquences développées dans ce chapitre nous ont permis de nous rendre compte que l'identité d'un individu, celle d'un groupe humain ou professionnel, est une notion fort complexe. Elle est tributaire des représentations et de l'image de soi par soi et de l'image de soi par autrui. Quelle que soit l'approche qu'on en fait, on se rend bien compte que ce construit social résulte d'un long processus à la fois évolutif et constant, objectif et subjectif qui prend son sens dans un contexte social mouvant à travers divers moments de socialisation.

Des différentes conceptions sommairement abordées, il apparaît que chaque individu ou chaque groupe humain évolue mais, en même temps, se conserve. Les interactions sociales et le groupe d'appartenance (je, nous et les autres) sont déterminants dans la construction de l'identité individuelle et collective dont l'une ne va pas sans l'autre. Le fait d'appartenir à un groupe de travail ou un groupe quelconque influence la qualité et le type de représentations de soi et d'autrui, dans la mesure où l'individu a toujours tendance à donner une image positive de lui-même et de son groupe (résultat d'une comparaison favorable et conforme aux normes de la société).

La conscience de soi est largement sollicitée dans le processus de construction identitaire, même si l'intériorisation de certaines représentations et valeurs de l'individu (intra-individuel et interindividuel) ou du groupe (intergroupe et intragroupe) se fait à l'insu des membres qui le composent.

L'identité professionnelle d'un enseignant est fonction des représentations de son métier. Elle peut être en tension du fait de sa pluralité de référents identitaires et peut dès lors entraîner des « crises d'identités ». De même, elle peut, selon le cas, être pour lui source de satisfaction ou d'insatisfaction au travail.

Chapitre 4

Contribution à la clarification de la notion de satisfaction professionnelle

Introduction

La satisfaction est un sentiment relativement profond, un état d'âme et /ou du corps qui résulte de l'accomplissement d'un désir ou de l'achèvement d'un besoin ressenti ou désiré. Elle marque généralement la fin d'un état de manque, la dissipation d'une tension interne. En milieu de travail, elle est à envisager comme l'attitude mentale d'un individu vis-à-vis d'un ou de plusieurs aspects de son travail, vis-à-vis de ses besoins dont la réalisation provoque des états psychologiques différents, de la relation comparative entre sa situation actuelle de travail et la situation normative idéale, etc. (Sekiou et al, 2001, p. 407). Elle est dite « professionnelle » lorsqu'elle se réfère à un travail ou à un ou plusieurs aspects de celui-ci, ou encore lorsqu'elle concerne l'attitude d'un travailleur envers sa tâche et les valeurs de son groupe de travail.

Locke (1976, p. 1348) la définit comme

Un état émotionnel résultant de la relation perçue entre ce que l'on veut obtenir de son travail et ce qu'il nous apporte. Selon le degré de perception de ces deux aspects et selon l'intérêt qu'une personne a pour son travail, cet état émotionnel peut être ressenti par lui comme agréable ou désagréable, satisfaisant ou non satisfaisant.

La satisfaction professionnelle peut être globale, - on parlera simplement dans ce cas de satisfaction au travail - tout comme on peut se limiter à un aspect du travail ; on parlera alors par exemple de satisfaction relative à l'horaire du travail, aux perspectives d'avenir, au degré d'autonomie, à l'accomplissement de soi, aux conditions matérielles, à la conciliation avec la vie privée, avec la sécurité du travail, avec les relations humaines dans le service, avec l'intérêt du travail, etc.

Quelle que soit la structure adoptée, une organisation est créée en vue d'une production de biens ou de services à l'intérieur de laquelle des personnes occupent différentes fonctions et exercent différentes activités en vue d'atteindre un objectif commun (Sekiou et al, 2001, p. 407). Ces fonctions ou ces activités sont également censées contribuer théoriquement au bien-être des membres de l'organisation.

Une approche sectorielle de la fonction enseignante sera privilégiée pour identifier les facteurs déterminants de la satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa. L'intérêt sera donc davantage porté sur leurs représentations des différentes facettes de leur travail enseignant, plus précisément leur satisfaction professionnelle par rapport à celles-ci. La satisfaction professionnelle des professeurs

trouve son sens dans un contexte institutionnel défini. A priori, les critères d'appréciation mis en exergue pourraient ne pas faire l'unanimité selon qu'on s'appuie sur l'un ou l'autre courant théorique. Nous considérons néanmoins que la qualité de l'autoperception d'un enseignant vis-à-vis de telle ou telle dimension de son travail peut globalement produire chez lui un rapport de type cognitif (ses croyances relatives à la profession d'enseignant), affectif (son évaluation de la profession) ou conatif (son comportement affiché vis-à-vis de cette profession) favorable ou défavorable.

Ces éléments de satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire gagnent sans doute à être mis en relation avec le profil social (morphologie sociospatiale), avec le contenu de leur tâche, avec les conditions d'emploi ainsi que la qualité des relations interpersonnelles. Il importe de pouvoir apprécier l'influence de ces différents déterminants sur la satisfaction au travail.

1. Motivation et satisfaction : un rapprochement conceptuel

Satisfaction et motivation sont deux termes indissociables. La satisfaction est une conséquence de la motivation lorsque celle-ci conduit à la réalisation de certaines attentes. C'est davantage un sentiment, alors que la motivation est essentiellement un processus. Un salarié satisfait n'est pas nécessairement motivé mais celui qui est motivé peut plus facilement être satisfait (Sekiou et al, 2001, p. 407).

Plusieurs facteurs peuvent être à la fois sources de motivation et de satisfaction d'un individu qui sont les deux facettes indissociables d'une même réalité.

On considère généralement que la motivation d'un individu tire sa source de la quête par celui-ci de l'équilibre rompu à la suite de certains besoins non accomplis ou à accomplir. À ce sujet, des nombreuses théories développées autour de la notion de satisfaction et de motivation se fondent sur des conceptions qui ne font pas toujours l'unanimité.

Selon Maslow (1908-1970), dont nous analyserons la théorie ultérieurement, motiver consiste à créer chez un individu les conditions qui le poussent à agir pour répondre à ses besoins (définition fondées sur la théorie de besoins). Il existerait une corrélation entre la satisfaction professionnelle et le salaire. Un individu est motivé lorsqu'il considère que la rétribution de son travail est en ligne avec sa contribution (théorie de l'équité). En plus, selon lui, le salarié a tendance à comparer sa rétribution à celle des autres qui se trouvent dans les mêmes conditions que lui (équité externe). Wroom cité par Proulx (2008) relie dans sa théorie des attentes la motivation d'un individu à ses attentes et les probabilités qu'il perçoit pour les atteindre. C'est pour lui la valeur perçue qui pousse un individu à évaluer les conséquences possibles des différentes possibilités avant d'agir et, finalement, de porter son choix sur celle qui lui est la plus favorable. Enfin Locke (1976) trouve qu'un individu est motivé lorsqu'on lui fixe des objectifs simples, mesurables, acceptables, réalisables, définis dans le temps et qu'on lui fournit un retour (*feedback*) approprié sur sa capacité à les atteindre (théorie des objectifs).

De toute manière, quelle que soit la théorie de référence, plusieurs facteurs objectifs ou subjectifs interfèrent chez un individu ou agissent sur son environnement social pour que, en définitive, celui-ci soit satisfait ou insatisfait, motivé ou démotivé.

Comme le souligne Lévi-Leboyer (2005, p. 85),

la motivation n'est pas un trait de caractère. C'est un processus en construction qui permet de faire des efforts importants pour réaliser une activité précise. Cette notion n'est donc pas à confondre avec le dynamisme, l'énergie ou le fait d'être actif. Nous sommes motivés pour certaines choses, mais pas pour tout.

Nous pensons comme Chiffre et Teboul cités par Bringer, Meert et Raquin (2011, p. 98) que la motivation est

La relation qui s'établit entre un système interne à la personne et son environnement. Elle ne dépend pas seulement du contexte, mais aussi des contraintes économiques, technologiques, organisationnelles, culturelles etc. C'est le réseau complexe entre ces deux ensembles (...) qui suscite des actes motivés ou démotivés.

Semuhoza (2009, p. 23) abonde aussi dans ce sens quand il dit que

La motivation ne peut être réduite à cette pulsion ou cette force qui pousse l'individu à poser tel ou tel acte ou à adopter tel ou tel type de comportement, ce n'est pas un simple trait de personnalité qui serait indépendant du contexte, ni la conséquence d'une manière de diriger mais la résultante complexe des contraintes économiques, technologiques, organisationnelles, culturelles, et de leur interaction avec les besoins, les valeurs et les aspirations des individus.

Motivation, engagement et performance ont donc pour le salarié un impact sur sa satisfaction au travail. Pour un enseignant, sa motivation professionnelle se confond ainsi avec son implication dans l'exécution de différentes activités d'enseignement-apprentissage. C'est sa motivation qui le pousse à s'engager tandis que la qualité ou le degré de cet engagement dans ce qu'il a à accomplir produit en lui une satisfaction ou une insatisfaction sous certaines conditions.

2. Modèles théoriques de la motivation et de la satisfaction

En se basant sur la chronologie de nombreuses théories de la motivation et de la satisfaction appartenant à différents courants, nous pouvons établir trois moments caractéristiques significatifs. Il s'agit, entre autres de la phase avant 1950, de la phase d'après 1950 et, de la phase des modèles contemporains.

2.1 Avant 1950 : Les théories de l'École Scientifique du Travail

2.1.1 La phase taylorienne (1911)

C'est à Taylor, l'un de principaux précurseurs de la théorie des organisations, que l'on doit les principes de l'organisation scientifique du travail (OST). La « division horizontale du travail », « la sélection scientifique, la formation et l'entraînement de l'ouvrier aux

méthodes scientifiques de travail », « la division verticale du travail » et « la mise en place d'un système de contrôle basé sur un système de rémunération incitatif (un salaire fixe et un salaire variable) » sont les points essentiels de sa théorie. Ce management scientifique du travail est pour Taylor, non seulement un moyen pour optimiser le profit, mais aussi une nouvelle approche scientifique pour résoudre le conflit entre « travail » et « capital ». Au plus le profit sera grand pour l'employé aussi bien que pour l'employeur, au mieux l'employé sera satisfait et performant.

2.1.2 L'école des relations humaines avec Mayo (1888-1949)

Le courant taylorien renonce à la motivation par contrainte pour privilégier le salaire comme moteur déterminant. L'école des relations humaines fait suite à ce courant et s'y appuie mais réfute le statut attribué au salaire comme moteur principal du rendement. Elle rejette l'hypothèse taylorienne qui se limite uniquement aux techniques et aux conditions matérielles du travail pour améliorer la productivité sans trop tenir compte du travailleur. L'école des relations humaines prône *l'homo economicus* guidé par une organisation scientifique du travail qui tend à valoriser l'homme au travail. La dimension psychologique et la dimension sociologique des besoins d'un individu prennent le dessus sur le salaire. Tout en s'appuyant sur le Taylorisme, Mayo privilégie donc le poids du climat psychologique sur le comportement des travailleurs. Il considère que toute compréhension des motivations et des sentiments des travailleurs doit absolument être basée sur les différentes relations interindividuelles (relations intra et intergroupes). La satisfaction professionnelle des enseignants pourrait donc résulter de la qualité de relations professionnelles entretenues à l'école.

Selon Sekiou et al. (2001, p. 407), des nombreux auteurs (Moreno, Lewin...), à la suite de Mayo, soutiennent que « les salariés seraient motivés ou satisfaits non seulement par la rémunération mais aussi et avant tout par d'autres facteurs comme l'autonomie, la considération, etc. ». Ces types d'études insistent davantage sur le leadership, les interactions, la créativité au sein des groupes, le besoin social des relations et d'intégration dans le groupe de travail.

2.2 La période après 1950

Les années 50 se sont révélées particulièrement propices au développement des concepts motivationnels. Parmi les théories les plus importantes au cours de cette période, il y a, entre autres la théorie de la pyramide des besoins de Maslow (1954), les théories X & Y de Mac Gregor et celle de deux facteurs d'Herzberg.

2.2.1 La théorie de Maslow

Pour Maslow, l'homme a des besoins hiérarchisés et agit pour les satisfaire. L'énergie qui pousse à l'acte s'appelle la motivation. Il énumère ainsi cinq grands types de besoins pour l'homme, à savoir le besoin physiologique, le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin d'estime et le besoin d'auto-accomplissement. Dans ce sens,

toutes les conduites de l'homme sont dictées par la satisfaction de ses besoins hiérarchisés qui vont des besoins primaires aux besoins secondaires (figure 12).

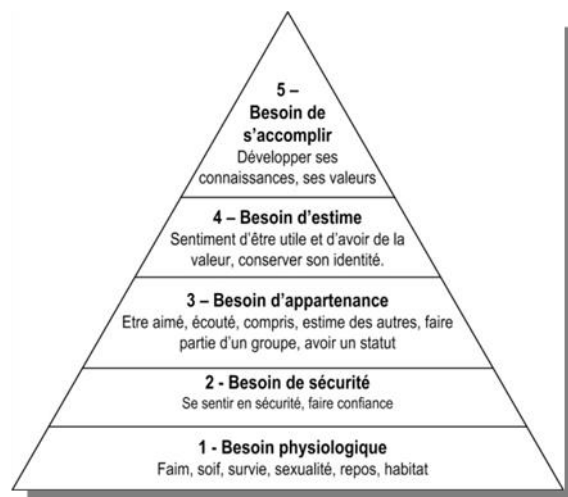


Figure 12. Hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow
(source : Foudriat, 2007, p .13)

Selon Maslow, pour motiver quelqu'un il faut d'abord comprendre à quel niveau de la hiérarchie il se situe, puis s'attacher à satisfaire les besoins correspondants à ce niveau, avant ceux du niveau immédiatement supérieur. Autrement dit, tant qu'un besoin n'est pas satisfait, il constitue une source de motivation. L'idéal est d'arriver à satisfaire les besoins d'estime et d'accomplissement de soi.

La prise en compte des différences culturelles, la légitimité de la hiérarchisation des besoins, le contexte organisationnel (qui peut modifier ces besoins) et le caractère exhaustif de ces derniers figurent parmi les principales critiques qui ont été formulées à cette théorie. Toutefois, plusieurs études se sont inspirées de cette théorie pour établir un lien entre le profil social et la satisfaction au travail.

2.2.2 Les théories X et Y de Mac Gregor (1906-1964)

Mc Gregor propose deux visions distinctes de la nature humaine : l'une fondamentalement négative, la théorie X et l'autre fondamentalement positive, la théorie Y. Chacune d'elles repose sur deux systèmes de valeurs distinctes et des postulats privilégiés qui inspirent le management d'un système donné (ressources humaines et comportement organisationnel). La prise en compte des attentes et/ou des possibilités fondamentales des individus faisant partie de ce système est assez déterminante de l'état d'esprit et l'attitude du travailleur. La théorie X repose sur le postulat selon lequel l'employé n'aime pas travailler. Il est improductif s'il n'est pas surveillé. Il ne travaille que sous la contrainte, voire la menace. Cette théorie suppose que les besoins physiologiques et de sécurité dominent l'individu. La théorie Y soutient, au contraire, que ce dernier est d'abord sensible aux besoins d'appartenance et d'estime. Elle repose sur le postulat selon lequel l'employé

associé aux objectifs de son organisation, passe du statut d'individu à celui de collaborateur, de contributeur actif. Il aime travailler. Il a besoin d'autonomie, et sa créativité doit être libérée et suscitée. Cette théorie est fondée sur une réelle incitation à la créativité. Si on considère que la théorie Y est préférable à la théorie X alors le fait de donner des responsabilités et d'établir de bonnes relations permettrait d'optimiser la motivation d'un individu ; ce qui pourrait contribuer ainsi en définitive, à sa satisfaction au travail.

2.2.3 La théorie d'Herzberg (1959)

Herzberg quant à lui met en relation les motivations et les satisfactions au travail (tableau 10 ci-dessous). Pour lui, la motivation au travail est liée à des facteurs intrinsèques et extrinsèques aux individus. Le travail est le lieu par excellence de l'épanouissement humain.

Les facteurs intrinsèques, appelés motivateurs, relèvent de la nature même du travail (contenu, intérêt...). Ce sont ces facteurs qui peuvent augmenter la satisfaction au travail. La satisfaction de ces facteurs est source d'actes motivés et de changements d'attitudes durables.

Les facteurs extrinsèques, appelés aussi facteurs d'hygiène ou d'ambiance sont: la politique et l'administration de l'entreprise, les qualités techniques du supérieur hiérarchique, la rémunération, les relations personnelles avec la maîtrise, les conditions de travail. Ces facteurs couvrent 67 % d'incidents négatifs et sont appelés « facteurs d'insatisfaction et de mécontentement ». La satisfaction et l'insatisfaction agissent de manière indépendante l'une de l'autre. Les motivateurs couvrent 70 % d'incidents positifs et sont considérés à l'origine comme des causes de satisfaction exclusives de toute insatisfaction c'est-à-dire que seule la présence des facteurs intrinsèques peut conduire à la satisfaction et leur absence conduira à des états neutres (états normaux) tandis que la présence des facteurs extrinsèques ne peut introduire que des états neutres (états normaux) et leur absence apportera de l'insatisfaction.

Tableau 10. Théorie d'Herzberg sur la satisfaction au travail

Facteurs d'insatisfaction	Facteurs de satisfaction
Politique salariale	Réalisation de soi
Conditions de travail	Évolution de la carrière
Salaire	Autonomie
Système de supervision	Responsabilité
Statut	Reconnaissance
Sécurité du travail	Intérêt

Quoique la théorie d'Herzberg sur la satisfaction au travail ait été critiquée par plusieurs auteurs (Robert, 2007, p. 107) pour des raisons méthodologiques et pour avoir ignoré les facteurs situationnels, les propositions d'enrichissement du travail tout comme la définition des tâches stimulantes et l'augmentation de l'autonomie des employés sont d'un apport fort appréciable.

2.3 Les modèles contemporains de la motivation

Il existe également plusieurs modèles contemporains de la motivation. Par souci de parcimonie, nous n'en exploiterons que deux dans cette étude. Il s'agira notamment du modèle de McClelland et celui de Stacey.

2.3.1 Le modèle de McClelland (1917-1998)

Ce modèle appelé aussi « la théorie des trois besoins » est un modèle théorique qui soutient que les individus recherchent des emplois qui répondent à leurs besoins dont l'accent est mis sur les besoins visant la réussite, les besoins d'affiliation et les besoins de pouvoir.

Les besoins visant la réussite (définis comme correspondant à un comportement orienté vers la compétition avec une norme d'excellence) donnent aux individus l'occasion de résoudre des problèmes sous leur propre responsabilité, leur permettent d'obtenir une évaluation rapide et précise de leur performance et leur offrent aussi la possibilité de se fixer des objectifs raisonnablement exigeants.

Les besoins d'affiliation (définis comme l'appartenance à un réseau social) se rapportent au désir d'être aimé et accepté. Ceci est recherché par tout individu. Les individus qui témoignent d'un besoin d'affiliation élevé accordent beaucoup de prix à l'amitié, préfèrent le travail d'équipe à la compétition et cherchent à établir des relations sur une profonde compréhension mutuelle.

Les besoins de pouvoir sont définis comme les besoins d'avoir le contrôle sur son environnement et non pas comme une forme autocratique ou autoritaire des comportements vis à vis d'autrui.

2.3.2 La théorie de Stacey (1965)

En s'appuyant sur les travaux de Festinger (1954) relatifs à la comparaison sociale et sur sa théorie de la dissonance cognitive, cette théorie explique comment les employés répondent à la fois de façon cognitive et comportementale à la perception d'injustice dans leur milieu de travail. Selon Stacey, les individus s'efforcent de maintenir le rapport entre leur effort au travail avec leur revenu de façon équivalente à celui de référents (personnes qui sont considérées dans une situation similaire). Ils évaluent subjectivement ce qu'ils retirent de leur travail (rétribution) par rapport à ce qu'ils y investissent (contribution), et comparent ce ratio avec celui d'un référent. Si les individus ont un ratio inférieur à celui du référent, la tendance pour eux est de corriger l'inégalité en étant démotivés ou insatisfaits.

3. Quelques généralités sur les déterminants de la satisfaction professionnelle

En définitive, la satisfaction professionnelle est donc elle-même fonction des attitudes ou des représentations favorables ou défavorables qu'un individu a face à son emploi. La

construction identitaire, telle qu'envisagée au chapitre précédent, doit donc être spécifiée par rapport à l'activité d'enseignant.

Au regard des investigations axées sur les taxinomies de la motivation et de la satisfaction telles que développées ci-dessus, nous pouvons soutenir que plusieurs facteurs sont à la base de la satisfaction au travail. Ceux-ci peuvent, selon Sekiou et al. (2001, p. 407), être regroupés sous quatre catégories distinctes, à savoir les déterminants sociobiographiques, les relations interpersonnelles, le travail lui-même et l'environnement physique.

3.1 Le profil social ou déterminants sociobiographiques

Pourquoi trouve-t-on des personnes plus disposées que d'autres à être satisfaites dans leur vie professionnelle ? Cette question touche à la personnalité d'un individu en face d'une activité professionnelle.

Parmi les déterminants relativement stables et ayant de l'impact sur la satisfaction professionnelle de l'individu figurent notamment ceux liés aux dispositions personnelles (motivations, intérêt pour le poste, engagement dans le travail, sexe, âge, origine socioculturelle, état-civil, niveau de scolarité, implication dans l'organisation, performance au travail, turnover volontaire ou involontaire, absentéisme, ...) ; à l'estime de soi et à l'histoire du sujet.

Pour Lévy-Leboyer (2005, p. 271), « l'hérédité joue un rôle majeur sur cette personnalité. Il faut à ce sujet distinguer, selon lui, des personnalités fortes ou faibles ». Il existe un lien fort entre les traits de personnalité et la satisfaction au travail et dans la vie en général. D'aucuns estiment que ce sont généralement les mêmes personnes qui sont satisfaites et par leur travail, et dans leur vie privée.

3.2 Les relations interpersonnelles

La vie commune est un besoin fondamental pour tout être humain. L'homme cherche à appartenir à un groupe, à s'associer à autrui, à sentir qu'il est rattaché à un groupe social où il est valorisé et reconnu dans ce qu'il a de meilleur en lui. Pour un salarié, l'aspect social qui sous-tend la qualité des rapports socioprofessionnels (relations horizontales ou rapports hiérarchiques et relations verticales ou rapports avec les collègues et les autres partenaires éducatifs) jouent un rôle déterminant sur le climat au travail.

3.3 Le contexte et les conditions de travail

Il s'agit des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques de la tâche et des facteurs organisationnels du travail. Cette composante du travail inclut le genre d'emploi (qu'on accepte ou que l'on conserve), la clarté des objectifs poursuivis, le développement professionnel, l'intérêt manifeste et latent, le prestige, l'autonomie dans le travail, les modalités du travail au quotidien (flexibilité de l'horaire, développement professionnel, degré de difficulté du travail, degré d'autonomie dans le travail...).

Un employé qui trouve de l'intérêt dans l'accomplissement de sa tâche, qui jouit d'un prestige social et qui se sent autonome, sécurisé et responsabilisé, sera davantage engagé et épanoui, motivé et entreprenant dans son travail.

3.4 La situation professionnelle

À l'instar de Taylor, d'aucuns estimaient jusqu' il y a peu que la satisfaction au travail résulte d'une bonne situation professionnelle. Aujourd'hui, il est généralement établi que la reconnaissance sociale du métier, la sécurité sociale, les plans de développement (promotion et sécurité d'emploi) sont aussi fondamentalement sources de satisfaction professionnelle.

4. Critères de satisfaction professionnelle des enseignants

Dans plusieurs travaux de recherche, la satisfaction professionnelle en rapport avec le secteur éducatif a été abordée sous plusieurs dimensions notamment l'absentéisme au travail, les bons et mauvais emplois en regard du salaire et des heures de travail, les perspectives d'avenir (promotion et sécurité d'emploi), le degré de difficulté du travail enseignant, etc. De toute manière, elle suppose une interrogation sur les ressorts de motivation et de satisfaction au travail des enseignants, c'est-à-dire sur les facteurs qui renforcent leur engagement ou leur démission dans l'exercice et la poursuite de leur emploi.

L'enquête internationale OCDE-TALIS (2008) sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage concernant 24 pays appartenant à l'OCDE, met à l'avant-plan l'indiscipline des élèves et la modestie des salaires comme facteurs contribuant fortement à la démotivation des enseignants.

L'étude de Kupelesa (2006) en milieu congolais (RDC) souligne le fait que le facteur humain au sein de l'établissement scolaire constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais, alors que cette satisfaction est en corrélation négative avec le salaire peu élevé et le manque de considération sociale ».

Cattonar et Maroy (2000) privilégient l'influence des conditions d'exercice du métier. Ils s'intéressent à la perte d'attractivité pour le métier et estiment qu'elle est due à une combinaison de la perte de prestige social, de la dégradation relative des conditions d'emploi (salaire, charge de travail, possibilités de carrière...) et de l'évolution du contenu même du travail enseignant.

La satisfaction professionnelle sera mobilisée dans cette recherche comme une expression des représentations de la fonction enseignante qui nous permettent d'en approfondir l'analyse. L'identité professionnelle des enseignants ne peut dès lors être appréhendée qu'à travers les différentes représentations des enseignants eux-mêmes face aux différentes facettes de leur profession. Dans ce sens, l'identité professionnelle des enseignants sera analysée à travers la satisfaction au travail, les représentations et la satisfaction étant de ce fait indissociables. L'étude proprement dite mettra à l'avant les déterminants généraux de cette satisfaction au travail tels que spécifiés précédemment.

Comme membre d'une communauté éducative, l'enseignant du secondaire est appelé à se montrer solidaire des autres partenaires éducatifs (hiérarchie, collègues, parents, ouvriers, administratifs, élèves, etc.). La qualité de ses relations avec les autres membres de sa communauté de pratiques peut, en effet, constituer un facteur important de satisfaction ou d'insatisfaction à l'école. C'est ce que souligne Dupriez (2002) en disant que le système des relations sociales que les membres d'un même corps professoral tissent dans un établissement (opposition, pacte de non-agression, consensus et compromis négocié) influence le comportement individuel et conforte l'identité professionnelle.

Par ailleurs, la qualité de vie et la prise en compte des attentes d'un salarié ont une incidence réelle sur la satisfaction professionnelle. (Moisset, Plante, & Toussaint, p. 226).

Un enseignant s'attend à ce que le profit ou les avantages sociaux qu'il retire de son travail soient à la hauteur de son investissement. Ces avantages peuvent être matériels (salaire, prime..) ou immatériels (considération, prestige, sécurité sociale...). Si le salaire payé régulièrement à un enseignant en vertu d'un contrat de travail est très utile, il n'en demeure pas moins qu'il est, à lui seul, insuffisant pour garantir le relèvement du niveau de sa satisfaction au travail. De même, la satisfaction professionnelle d'un enseignant sera d'autant plus élevée que les conditions de son travail (contraintes externes, type de leadership, conduite des élèves, classes nombreuses, degré d'autonomie, facteurs intrinsèques liés au contenu, etc.) sont plus favorables.

Conclusion

La satisfaction professionnelle de l'enseignant inspire aujourd'hui de nombreuses recherches. Il en ressort qu'il s'agit d'un sentiment de bien-être qui n'est pas uniquement engendré par un état d'équilibre temporaire entre ce que l'enseignant salarié désire ou attend de son travail et ce qu'il en reçoit mais aussi par les interactions des caractéristiques liées à l'évolution de l'univers scolaire (milieu scolaire ou cadre de travail).

En effet, les attitudes ou les comportements des enseignants résultent, non seulement des caractéristiques matérielles (aménagement des locaux, programmes, matériels didactiques ...) mais aussi des caractéristiques humaines (ressources humaines et matérielles, discipline en classe et à l'école, niveau des élèves, promotion, rapports hiérarchiques, climat social, le travail enseignant en lui-même...).

De manière plus large, nous considérons comme Mialaret (1990) que la société globale, le système éducatif (programmes, administration...), la communauté, l'établissement scolaire, le groupe-classe (en tant que réalité psychologique), l'enseignant (sa personnalité et ses compétences) sont autant d'éléments qui structurent l'environnement scolaire et qui, de plusieurs manières, peuvent influencer les attitudes et les comportements des enseignants. C'est au sein de cet univers scolaire et suite aux interactions des éléments qui le composent que se construisent les représentations professionnelles des enseignants en tant qu'ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs partagées par des individus exerçant une fonction identique.

Chapitre 5

La professionnalisation des enseignants

Introduction

La motivation à enseigner et la satisfaction au travail mises en perspective au chapitre précédent sont également dépendantes du rapport entretenu avec la professionnalisation. Profession vient du latin *professio* qui signifie déclaration, déclaration publique, action de se donner comme.

Pour Guillot (1998, pp. 63-64), « c'est un terme qui recouvre plusieurs univers de signification et des nombreux champs sémantiques associés également à des types d'usage multiples. Il est traditionnellement réservé à certaines activités fort prestigieuses et savantes comme la médecine, le droit... ». À cet égard, les autres activités professionnelles sont considérées comme des pseudo-professions, des semi-professions, des professions marginales, ou de façon dévalorisante, de simples emplois.

Une activité sociale accède au statut valorisé de profession si elle apparaît comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, en référence à un code éthique plutôt qu'en application de règles et en s'adaptant aux contextes spécifiques rencontrés. Elle ne peut se réduire à l'application de techniques apprises, mais suppose un jugement éclairé. Pour Tardif, Lessard et Gauthier (1998, p. 95), le statut d'une profession est aussi à considérer comme un fait social historiquement situé et produit par des acteurs en contexte. Pour Bourdoncle (1994, pp. 95-96), dans la liste des critères de classification des professions, du reste contrastés en fonction de leurs différentes approches du concept, figurent notamment la maîtrise d'un savoir spécialisé et la prétention à un idéal altruiste.

Cette logique de classification des professions pose question dans la mesure où elle repose sur l'adoption des propriétés que s'attribuent les membres des professions eux-mêmes. De tels répertoires seront complétés dans cette recherche, d'un point de vue plus modeste et plus essentiel, en considérant la profession comme un métier exercé en vue d'une rémunération. Par extension, la notion de profession désigne l'ensemble de personnes exerçant le même métier (groupe professionnel). Le professionnel est, par conséquent, celui qui pratique cette activité rémunérée, quelle qu'elle soit, et qui est reconnu compétent pour le faire. De ce point de vue, la compétence confère un statut de spécialiste, d'expert ou de technicien.

Faut-il pour autant envisager l'activité enseignante comme une profession à part entière ? De toutes manières il devient nécessaire d'approfondir le processus grâce auquel l'enseignant du secondaire accèderait à ce statut.

1. Professionnalisation et professionnalisme : des néologismes plurivoques

Pour Dubar (2011, p. 70), Le développement, la restauration et l'organisation des professions sont au cœur du développement des sociétés modernes. Des concepts comme professionnalisation et professionnalisme qui en résultent sont des néologismes plurivoques issus des analyses de la sociologie anglo-saxonne du travail.

Selon Dubar (1998, p. 89),

La professionnalisation est le résultat d'un schéma de passage des occupations aux professions [...]. C'est un processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle.

Bourdoncle cité par Guillot (1998, p. 67), attribue un triple sens à ce néologisme. La professionnalisation pour lui correspondrait :

D'abord à un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective, définition qui conviendrait au terme de « développement personnel » débouchant sur la professionnalité. C'est la stratégie et la rhétorique déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. De même, la professionnalisation se rapporterait à l'échelle de l'individu, (à son) adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent.

Dans ce cas, on parlerait de socialisation secondaire aboutissant au professionnalisme défini par Dubar (2011, p. 83) comme « un mode de régulation, à la fois économiquement efficace et moralement désirable ». Le professionnalisme est finalement ce que l'on attend du professionnel qui doit faire preuve de savoir, de savoir-faire et de savoir être. Ce qui exige de lui certaines qualités qui le différencient de l'amateur notamment : la compétence, la réactivité, la créativité, la disponibilité, la flexibilité, etc.

La recherche de la légitimité des groupes d'appartenance en tant que groupe professionnel a davantage renforcé ces antagonismes autour du sens à donner au terme « profession » et a, par ce fait même, opposé les sociologues des professions selon le courant dont ils se réclament.

Ceci est d'autant plus pertinent dans cette recherche que l'identité professionnelle, fut-elle individuelle ou collective, se consolide dans un groupe d'appartenance à travers les interactions entre les membres du groupe professionnel, entre les pratiques professionnelles et les différentes représentations qu'ils s'en font. De là la pertinence de se pencher sur le processus de professionnalisation de l'activité de l'enseignement et sur les trajectoires professionnelles des enseignants par lesquels se construisent un modèle professionnel et une identité professionnelle enseignante en quête aujourd'hui d'une position sociale valorisée et légitimée.

2. Quelques approches théoriques et sociologiques des professions

Depuis son début de professionnalisation, l'action sociale s'est référée à plusieurs modèles théoriques dont les principaux sont : l'approche fonctionnaliste, l'approche interactionniste avec principalement l'école de Chicago, ainsi que la perspective wébérienne et marxiste. En les analysant sommairement, nous voulons rendre davantage intelligible l'existence et le devenir du groupe professionnel-cible de cette recherche, à savoir les enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa.

2.1 L'approche fonctionnaliste comme mode d'analyse des professions

Les fonctionnalistes soutiennent que le statut de profession ne s'acquiert que par la mise en conformité d'un métier à des normes idéales préétablies.

Considéré comme le père du courant fonctionnaliste, Malinowski (1944, pp. 128-134) suppose que

Toute pratique sociale a pour fonction de répondre aux besoins des individus. Mais en même temps, c'est toujours la totalité de la société, et non ses éléments séparés, qui répond aux besoins individuels [...] La culture notamment est définie comme un « tout *indivis* » dont les divers éléments sont interdépendants ; à chaque besoin correspond un élément qui a pour fonction de satisfaire ce besoin. Pour lui, une société ne doit donc pas être analysée à partir de son histoire, mais à partir de son fonctionnement [...]. La fonction est conçue par rapport au système social entier où tous les éléments sociaux et culturels sont indispensables et remplissent des fonctions sociologiques spécifiques. De cette manière, les institutions qui composent une même société s'articulent de façon harmonieuse et ont pour fonction d'assurer la cohésion sociale (lien social entre les individus).

Ce courant s'est principalement développé dans les milieux anglo-saxons. Il existe actuellement, au regard des diverses analyses des versions fonctionnalistes des professions, un large consensus parmi les tenants de ce courant, sur un « type-idéal » de profession combinant des traits caractéristiques principaux, même si leur formulation et leur nombre varient d'un auteur à l'autre.

Une occupation a rang de profession dans la mesure où elle répond à des conditions précises la reconnaissant légalement comme telle. Lang (1999) citant W.J. Goode (1960) estime que « les propriétés nucléaires de ce type idéal sont la formation spécialisée de longue durée dans un système de connaissances abstraites et la polarisation sur le service rendu à la collectivité », tandis que Chapoulie cité par Dubar (1998, p. 87), retient plutôt « la compétence, techniquement et scientifiquement fondée, et l'acceptation d'un code éthique commun réglant l'exercice de l'activité professionnelle ».

Déclarer sa profession (en particulier) ou définir les professions (en général) engage, selon Dubar (1998, p. 13), « un travail à la fois cognitif (des savoirs sur les appellations, les spécificités, les filières), affectif (des valeurs et des préférences) et conatif (des actions pour défendre ses intérêts, des références à des mouvements collectifs) ».

La nomenclature de professionnalisation de certains emplois proposée par Wilensky cité par Dubar, Tripier et Broussard (2011, pp. 94-95), repose sur six critères ordonnés, chacun étant plus sélectif que le précédent et implicitement considéré comme mis en œuvre plus tardivement dans l'histoire des occupations professionnelles.

De ce point de vue, pour être reconnue comme profession, une occupation doit en principe acquérir successivement six caractères :

- être exercée à plein temps ;
- comporter des règles d'activité ;
- comprendre une formation et des écoles spécialisées ;
- posséder des organisations professionnelles ;
- comporter une protection légale du monopole ;
- avoir établi un code de déontologie.

Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale et de catégorisation d'activités de travail mais ce sont des formes d'accomplissement de soi, des cadres d'identification et d'expression des valeurs d'ordre éthique ayant valeur de significations culturelles. Elles sont, enfin, des formes historiques de coalitions d'acteurs qui défendent des intérêts. Le droit d'exercer suppose pour une profession une formation professionnelle de longue durée.

Le contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues considérés comme seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique. Ce contrôle est généralement reconnu légalement et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où, les professionnels exerçant leur activité à plein temps, le métier n'est abandonné qu'exceptionnellement. Le médecin et le magistrat en constituent les modèles idéaux.

Au-delà de tout, c'est la reconnaissance d'une autonomie pluridisciplinaire qui caractérise une profession. De cette autonomie, Lang (1999, pp. 39-47) dégage cinq caractéristiques principales qu'il nomme « pôles ».

Il s'agit :

- du contrôle des savoirs et savoir-faire permettant l'exercice professionnel (autonomie technique) ;
- du monopole d'exercice (conditions organisationnelles du travail) ;
- du contrôle et de l'admission dans la profession (formation-rationalisation des savoirs) ;
- des conditions économiques et sociales d'exercice professionnel (salaires, revenus) ;
- et de l'autorégulation de la profession par elle-même (licence).

Ces critères du courant fonctionnaliste ont été dénoncées par de nombreux auteurs, notamment Hugues (1952) ; Chapoulie (1974) ; Lang (1999) et Maroy & Cattonar (2002).

Selon Parsons (1937) cité par Beckers (2000),

La profession se caractérise de manière objective par un ensemble d'attributs plus valorisés dans les professions dites libérales (expertise, autonomie, responsabilité du travailleur...). Elle constituerait l'aboutissement naturel d'une évolution progressive du travail dans les différents métiers.

Parsons s'appuie sur cette orientation structuro-fonctionnaliste anglo-saxonne de la sociologie des professionnalités et considère la société comme « un système qui tend vers l'équilibre, gouverné par des valeurs, elles-mêmes intégrées dans une culture admise par tous. C'est tout le système social, selon lui, qui préserve l'identité sociale d'une communauté ». C'est à Merton (1965) qu'il convient de reconnaître l'attribution d'une consistance méthodologique et conceptuelle à l'approche fonctionnaliste. L'approche empirique a effectivement intérêt à s'adosser à Merton, notamment à sa distinction entre fonction manifeste et fonction latente d'une fonction, avec une préoccupation moins totalisante que le cadre théorique de Parsons. De même Merton distingue dans toute société des fonctions latentes et manifestes, des rôles et des dysfonctions. Il remet en cause trois postulats de l'analyse fonctionnaliste :

- il réfute le postulat de l'unité fonctionnelle selon lequel un élément d'un système remplit nécessairement une ou plusieurs fonctions pour l'ensemble du système. Pour lui, ce qui peut être fonctionnel pour des groupes, peut ne pas l'être pour d'autres ;
- il rejette le postulat de fonctionnement universel qui stipule que tous les éléments d'un système social ont nécessairement des fonctions d'intégration, parce qu'il estime qu'il existe des éléments qui sont afunctionnels ;
- il conteste également le postulat de nécessité selon lequel des fonctions seraient nécessaires à la vie en société et que certaines formes sociales seraient nécessaires pour la réalisation de ces fonctions.

▪ Critiques du courant fonctionnaliste

Plusieurs critiques sont faites à cette approche théorique des professions. L'école de Chicago incarnée par Hugues (1952) la qualifie « d'approche essentialiste pour avoir adopté la rhétorique professionnelle de ceux qui tendent à présenter leur travail comme une profession par une attitude justifiant leur propre emploi ». Ces « professionnels » revendiquent un statut particulier et se donnent un nom et des stéréotypes (activité noble, prestigieuse, conforme aux normes sociales, etc.).

Chapoulie (1974) pour sa part estime que :

Les analystes fonctionnalistes confondent le système de justification du statut des professions établies avec les causes efficientes de l'obtention de ce statut. Une autonomie de facto ne suffit pas, encore faudra-t-il que le groupe professionnel soit reconnu comme étant seul capable de produire des savoirs fiables, pertinents et légitimes, c'est-à-dire répondant à des normes de production considérées comme légitimes.

Pour Lang (1999, p. 42), « les arguments de l'approche fonctionnaliste ont essentiellement une portée idéologique externe (à l'égard des autres groupes sociaux) et interne à l'égard du corps professionnel lui-même. Ils sont, selon lui, la justification après coup d'une autonomie déjà acquise ou simulée, à protéger, à étendre, etc. »

2.2 L'approche interactionniste comme mode d'analyse des professions

Les interactionnistes d'inspiration anglo-saxonne remettent en cause le postulat fonctionnaliste. Il est, selon eux, difficile d'établir des critères fonctionnalistes permettant de donner un périmètre définitionnel aux professions.

Selon cette approche, les groupes professionnels doivent être étudiés comme objets de la pratique quotidienne (Chapoulie, 1973, p. 99) dans le but de « comprendre pourquoi une occupation cherche à devenir une profession » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 13). L'analyse sociologique des interactionnistes se base sur la délimitation du travail et du pouvoir. Ainsi, dans son processus de professionnalisation, les notions de « licence » (diplôme qui accorde au professionnel l'autorisation d'exercer), celle de « mandat » (obligation légale de la mission) sont-elles considérées comme les plus déterminantes.

Parmi les idées fondamentales qui sous-tendent cette approche, il y a, selon Dubar (2011, p. 100), les faits que :

- les groupes professionnels (*occupational groups*) sont des processus d'interaction qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie, à contrôler leur territoire et à se préserver de la concurrence ;
- la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de la vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite en passant par tous les tournants de la vie (*turning points*) ;
- les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe dépend des trajectoires biographiques (*careers*) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- les groupes professionnels cherchent à se faire connaître de leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en cherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

L'approche interactionniste se veut une recherche des points de vue et des concepts permettant de faire des comparaisons entre différents emplois, estimant que les problèmes fondamentaux de toutes les activités professionnelles sont identiques quelles qu'elles soient (entrée, parcours - *turning points* -, anticipations, réussites ou échecs, recherche de l'autonomie, retraite...). C'est « une posture qui valorise les professions comme formes d'accomplissement de soi et qui prône une égale dignité et un égal intérêt sociologique » (Dubar, 2011, p. 99) pour toutes les activités de travail.

- Critiques de l'approche interactionniste

L'absence d'une théorie unifiée combinant rigueur, logique et cumulativité est une de grande faiblesse de cette approche. Si, à l'instar de Dubar, nous souscrivons à l'idée « que la dynamique d'un groupe professionnel dépend effectivement des trajectoires biographiques (*careers*) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions entre eux et avec leur environnement », nous ne pouvons toutefois pas cautionner la perspective de cette approche qui relativise les critères universels et rationnels des délimitations entre deux types d'activités tel que préconisé par l'approche fonctionnaliste.

2.3 Le courant néowébérien et néomarxiste comme mode d'analyse

La question du pouvoir et de la validation des professions est au centre de ces deux courants sociologiques des années 60. Le courant marxiste est plutôt centré sur les rapports sociaux de production dans l'étude de l'évolution des formations sociales, et le courant néowébérien plus orienté sur les phénomènes de marché. Dans les deux cas, une place de choix est accordée à la monopolisation économique (structures ou mécanismes économiques de contrôle des marchés) et politiques (clôture sociale et légitimité politique) du « fait professionnel » (Durkheim, 1902) en tant que dynamique historique des activités professionnelles. Au-delà de leur statut économique, les groupes professionnels sont semblables à des groupes statutaires qui héritent ou se dotent des ressources culturelles en vue d'une validation de leur vision du monde [...]. Les professions reconnues comme telles sont dès lors celles qui ont réussi à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux. Contrairement au point de vue fonctionnaliste, les professions, selon Dubar (2011, pp. 112-120),

Ne sont pas, des éléments constitutifs de la structure sociale, mais des construits sociaux ou des constructions historiques qui ne possèdent naturellement aucun lien commun, mais qui construisent historiquement, dans et par leur rapport avec l'État et leur action collective, un système de justification que l'on peut appeler professionnalisme.

Selon lui (idem, p. 129), « on assiste partout au déclin du professionnalisme, fondé sur l'autocontrôle, au profit d'une nouvelle forme qu'il appelle « protection corporative » (*corporate patronage*) et qui constitue, selon lui, un des mécanismes essentiels du contrôle exercé par l'État sur un certain type d'activités cruciales : les services à la personne (éducation, santé, social, etc.) ». Les néowébériens considèrent ces mécanismes comme des formes du pouvoir politique (centralité de l'État) dans les sociétés modernes, tandis que les néo-marxistes les rattachent au mouvement du capitalisme.

2.4 Éléments de synthèse de ces approches

La délimitation de ces approches sociologiques des professions reste peu étanche. En effet, elles sont classiquement traversées par des grandes antinomies surtout au sujet du statut des professions (tableau 11). Des rapprochements existent toutefois entre eux sur le plan théorique notamment sur la question du pouvoir des professions et, plus précisément

sur le fait de « se faire reconnaître par la société » comme critère fondamental pour définir une profession.

Tableau 11. Les grandes antinomies du statut des professions inspirées de Champy (2009)

	Courant fonctionnaliste	Courant interactionniste	Courant wébérien
1	Maîtrise de savoirs de haut niveau.	Postulat de savoirs professionnels pour tous les métiers.	
2	Unité des professions.	Diversité des valeurs et des pratiques, caractère singulier des métiers.	Résultat d'une lutte entre concurrents.
3	Protection et autonomie acquises au regard de la fonction sociale.	Protection et autonomie à conquérir.	Processus de fermeture du marché.

On peut également souligner le fait que « le fonctionnalisme privilégie l'enjeu de l'organisation sociale alors que la posture interactionniste valorise les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi » (Dubar, 1998, pp. 95-96).

En rapport avec cette recherche, l'analyse de ces approches sociologiques aide finalement à comprendre comment le statut et l'autonomie des professions, quelles qu'elles soient restent des notions très relatives. Avec l'organisation traditionnelle du système éducatif, la fonction enseignante est toujours fortement régulée et contrôlée par des instances supérieures (direction, experts, Pouvoir Organisateur) qui garantissent la protection de son statut et de son autonomie relative (à la fois acquise et à conquérir). Dans cette perspective, la reconnaissance de la profession enseignante devient dépendante de la validation de leurs savoirs et de leurs compétences professionnelles par des instances autorisées. Comme le soulignent Maroy et Cattonar (2002) dans le contexte éducatif de la Communauté française de Belgique,

On assisterait en fait au renforcement des pouvoirs d'une élite administrative dans le système scolaire (depuis les directions d'école jusqu'aux administrateurs centraux du système), doublée du renforcement d'une élite intellectuelle qui se voit de plus en plus confier la tâche de penser le travail enseignant, et surtout d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité.

Pourrions-nous pour autant attribuer le statut de « profession » à la profession enseignante ?

3. L'identité enseignante comme résultat d'un processus de professionnalisation

Dans l'enseignement particulièrement, le professionnalisme appelle à une transformation du regard sur l'ensemble des pratiques enseignantes : le savoir à enseigner, le savoir enseigner, le rapport avec l'élève...

3.1 L'institution scolaire comme lieu de conversion identitaire

Faire office d'enseignant nécessite au préalable des compétences professionnelles et des savoirs-enseignants qui sont les fruits d'une initiation parfois longue et exigeante. La préparation de cours, la gestion d'une classe, la maîtrise, l'organisation des contenus à enseigner ... nécessitent des compétences, des attitudes, des savoirs, un savoir-faire bref une expertise pour communiquer, des habiletés pour apprendre à apprendre. C'est, en principe, à travers un processus de professionnalisation c'est-à-dire une formation psychopédagogique réglementée et certificative que le candidat enseignant se dote d'outils utiles et indispensables pour prétendre accéder valablement au métier et ensuite l'exercer efficacement. Le statut du métier et son autonomie en dépendent. Être enseignant et jouer pleinement ce rôle suppose ainsi un investissement de longue durée couronné par une diplomation. La formation initiale des enseignants est dès lors conçue comme un système institutionnalisé qui permet justement de mettre sur le marché éducatif des professionnels de l'organisation de situations d'enseignement-apprentissage capables de communiquer, de planifier, d'évaluer, de piloter des situations, de coopérer, de s'adapter aux mutations de l'institution scolaire et de son public, bref de faire preuve d'une culture enseignante et de professionnalisme. Même doté de cette formation, l'enseignant doit sans cesse remettre en question ses acquis, son statut social. Cette remise en question a comme toile de fond le processus de restructuration permanente d'une identité professionnelle enseignante précarisée. D'où l'intérêt pour cette recherche de la transformation du métier d'enseignant prônée aujourd'hui dans les pays d'Europe et en Amérique du Nord et qui, selon Maroy et Cattonar (2002), révèle « une stratégie de changement de l'institution scolaire qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants ».

Cette problématique touche le thème principal de cette recherche à savoir : « l'identité d'une catégorie socioprofessionnelle » dont la structure scolaire, avec ses caractéristiques propres, tient lieu d'espace par excellence de socialisation et d'identification des sujets enseignants. Il constitue pour eux un espace privilégié de médiation de leurs représentations identitaires précédemment développées.

Ce processus de (re)construction identitaire et de reconnaissance sociale est en lui-même assez complexe et dynamique étant donné qu'il revêt, comme le soulignent Maroy & Cattonar (2002), « une portée à la fois singulière (propre à chaque enseignant comme individu) et plurielle (c'est-à-dire donnant une culture et un référentiel propres à une catégorie d'individus), identifiant (propre à une groupe d'appartenance précis) et différenciant (avec un caractère spécifique propre aux membres de leur corporation) ».

Par identité professionnelle enseignante, il faut donc entendre la façon dont les enseignants au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, leur identité au travail étant ainsi fondée sur des représentations collectives distinctes. Nous envisageons ainsi l'expérience des relations de pouvoir au travail comme jouant un rôle fondamental sur la constitution d'une identité professionnelle. Le travail enseignant prend dès lors le sens d'un des espaces identitaires opaques au sein desquels les individus sont invités par

l'efficience de leurs pratiques à conquérir leur reconnaissance sociale et leur autonomie. Par leurs manières socialement reconnues, les enseignants s'identifient les uns les autres, dans le champ de leur travail et de leur emploi. La construction de leur identité professionnelle est ainsi consolidée par ce que Berger et Luckmann (1966, pp. 193-195) appellent « la socialisation secondaire », c'est-à-dire l'incorporation de savoirs spécialisés (savoirs professionnels) tout au long de la vie.

Selon eux,

[...] si la socialisation primaire est essentiellement basée sur une identification émotionnelle à l'enfance notamment, à l'opposé, la socialisation secondaire (voir chapitre antérieur), qui va de l'adolescence jusqu'à la fin de la vie, construit l'identité sociale de l'individu en interaction avec autrui par l'accommodation ou l'assimilation des normes et des valeurs de la culture de son espace de reconnaissance identitaire.

De même, Lacey cité dans Lessard et Bourdoncle (1998) estime que

La socialisation des enseignants comprend non seulement l'acquisition des habilités et des connaissances requises, mais aussi l'acquisition sélective de valeurs et d'attitudes qui distinguent à la fois les enseignants des non-enseignants et aussi les différentes catégories d'enseignants entre elles.

Dans ce processus de construction de l'identité, la pertinence du rôle de la structure scolaire comme espace de reconnaissance des enseignants devient fonction de l'interaction entre, d'une part, les sujets porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance, et d'autre part l'institution scolaire et ses différents partenaires éducatifs, en tant que dépositaires d'une culture professionnelle normée. Ces deux aspects du processus de reconnaissance et de construction identitaire sont relativement différents, mais complètement imbriqués l'un dans l'autre. Dans le premier cas en effet, les individus se préparent à la fonction enseignante par une formation spécifique et, dans le second, ils consolident cette identité professionnelle à partir d'activités quotidiennes à l'école renforcées par les rapports sociaux entretenus avec les « autrui significatifs » (Singly, 2007, p. 69) c'est-à-dire avec les différents acteurs éducatifs (hiérarchie, collègues, élèves, parents d'élèves, syndicats, unités de travail...).

Nous souscrivons à la thèse de Dubar (1991, p. 115), pour dire comme lui que

L'attribution de l'identité par le biais des institutions scolaires et des agents éducatifs directement en interaction entre eux comme enseignants contribuerait à l'émergence de l'identité professionnelle enseignante. Il importe dès lors de saisir les assises théoriques et pratiques sur lesquelles se fondent cette identification par autrui et par soi-même.

Une telle problématique est, pour cette recherche, indissociable de la formation professionnelle des enseignants et de leurs pratiques dont la reconnaissance sociale donne une légitimité à un statut professionnel partagé. L'identité professionnelle enseignante devient en définitive tout ce qui permet aux enseignants, membres d'une même profession, de se reconnaître comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur par leurs pratiques.

La qualité du groupe de travail dans lequel un individu s'intègre est d'autant plus importante qu'il joue un rôle majeur dans ce processus de construction de son identité professionnelle. Par un mouvement dialectique, son identité se structure dans son groupe d'appartenance, de même que l'identité collective des membres de ce groupe subit des changements et influe sur l'identité de chaque membre.

C'est certes à travers une formation initiale préparant à la fonction enseignante d'abord, et sur base des pratiques professionnelles effectives au sein du groupe professionnel ensuite, que ceux-ci construisent et consolident leurs identités professionnelles individuelles et collectives. Les discours et les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes et que d'autres usagers de l'école (parents, élèves, hiérarchies, syndicats...) se font d'eux déterminent fondamentalement le processus de construction, de déconstruction et de reconstruction de leur identité professionnelle.

Pour Charlier cité par Cros (1998, p. 23), « les décisions des enseignants se justifient principalement par des représentations ou des théories personnelles ». Elle estime que « les futurs enseignants ont, avant d'élaborer un mémoire professionnel³⁷, la tête encombrée de théories personnelles fortes et ont une idée forte de l'identité de l'enseignant ».

La formation initiale vient justement déstabiliser ces schèmes et ces certitudes pour finalement construire des représentations nouvelles, sources de pratiques et d'identités nouvelles. Elle vise à produire ainsi une transformation identitaire.

Dans le même ordre d'idées, Barbier (2008, p. 40) soutient que

c'est dans la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes ou dans l'image qu'ils veulent donner d'eux que les sujets humains s'appuient de façon importante sur les images groupales, ce qui expliquerait la puissance des références et affiliations identitaires et l'importance accordée à ce qui a pu être appelé « groupe d'appartenance » ou « groupe de référence ».

Blin (1996, p. 182) parle également d'identités professionnelles en termes

De reconnaissance dans le champ des activités professionnelles, de la capacité de construire des identités spécifiques à des groupes au cours de processus de socialisation significatifs des domaines considérés. La notion d'identité professionnelle désignera la résultante des interactions entre les individus (en tant qu'acteurs), les groupes professionnels et le contexte professionnel.

Si les lieux de travail sont effectivement des lieux de mobilisation et de reconnaissance des compétences et de l'identité professionnelle, ils n'en sont pas pourtant de facto des lieux propices à leur apprentissage.

Pour Paquay et al. (2001, p. 30), « la professionnalisation se constitue par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des savoirs pratiques efficaces en situation ». À l'instar de toutes les professions, la professionnalisation de la fonction des enseignants du secondaire en général est une occasion pour eux de s'approprier activement une culture commune spécifique, mais relativement conforme aux exigences nouvelles de

³⁷ Il faut entendre par mémoire professionnel les compétences attendues pour l'exercice d'un métier.

la mondialisation contemporaine, de se doter de modes particuliers de percevoir, de penser le travail scolaire et d'agir enfin avec des normes, des valeurs et des règles propres.

Cette culture qui guide en partie leur action commune (Blin, 1997a, p. 54 ; Cattonar, 2005, p. 53 ; ...), symbolise et fonde en même temps leur profession comme groupe professionnel. Elle donne en même temps une légitimité à leur statut et du sens à leur trajectoire personnelle et collective. Ces trajectoires sont l'ensemble des choix de vie et d'expériences qui caractérisent l'existence ou la carrière professionnelle d'un sujet assumant une fonction donnée, c'est-à-dire l'ensemble d'événements qui fondent les processus de carriérisation ou plus simplement sa carrière professionnelle. Ce processus peut ne pas être uniforme. Il peut bien, selon Huberman (1989, p. 12), « paraître linéaire pour quelques enseignants, et comporter des paliers, des régressions, des déclics, des discontinuités pour d'autres ».

Avec l'évolution de la science et les changements de la société d'aujourd'hui, les déterminants sociaux de la culture des enseignants tombent facilement en désuétude et se déstabilisent assez vite avant de se reconstruire. Par un mouvement dialectique, le processus de leur professionnalisation subit également, régulièrement, des perturbations qui bouleversent aussi leur identité professionnelle. Les systèmes éducatifs, les conditions et les contextes d'exercice des métiers d'enseignants restent également instables. De ce fait, selon Lang (1999, p. 136), « le travail enseignant ne peut donc se comprendre que dans une histoire et dans une organisation dont l'environnement connaît également des mutations profondes ».

Compte tenu de la tension permanente entre cette activité professionnelle enseignante et les attentes sociales, les finalités de l'école et les pratiques des enseignants ne laissent plus indifférents les usagers de l'école, ni l'ensemble de la société. Ceci explique en même temps les remises en question permanente du travail enseignant et une professionnalisation de la fonction enseignante, de plus en plus récurrentes dans les débats sur les politiques publiques des nations, aussi bien développées que celles en voie de développement. Dans ces conditions, l'identité actuelle de l'enseignant, pour paraphraser Bolliet et Schmitt (2008, p. 45), est « constamment renégociée, reconstruite au cours des multiples expériences sociales au cours desquelles il est confronté, à des contextes sociopolitiques très mouvants auxquels il est sans cesse appelé à s'adapter malgré lui ».

Ces préoccupations sociales, qui renvoient au modèle de professionnalisation d'une catégorie socioprofessionnelle (Sainsaulieu, 1977 ; ...) touchent à la question fondamentale de leur identité dont la structure scolaire, avec ses exigences et ses caractéristiques propres, tient lieu, par excellence, d'espace de socialisation et d'identification (Bourdieu, 1972 ; ...). C'est le lieu privilégié de médiation des représentations identitaires.

Sans pour autant vouloir minimiser l'importance d'une formation spécifique initiale pour les enseignants du secondaire souvent longue, exigeante et leur conférant des savoirs d'expertise érigés en base de connaissances abstraites, systématisées, codifiées (Dubar, 1998 ; Beckers, 2000 ; Chapoulie, 1973 ; Lang, 1999 ; ...), les enseignants du secondaire sont invités continuellement à actualiser leurs savoirs, au risque de voir leurs pratiques

éducatives individuelles et/ou collectives perdre en efficacité et en efficience dans une société globale en proie à des changements permanents.

3.2 Typologies de professionnalisation des enseignants

Une typologie est « une démarche scientifique fondée sur une étude, consistant à définir un certain nombre de types afin de faciliter l'analyse, la classification et l'étude de réalités complexes » (Tanguy cité par Doray & Maroy, 2001, p. 25 ; Coqblin & Quincly, 1983).

Par extension, le terme typologie désigne parfois la liste de types propres à un domaine d'étude : on parlera ainsi par exemple, de la typologie biblique, de la typologie psychologique, de la typologie en sciences sociales, etc.

Soulignons par ailleurs qu'aussi bien dans les milieux anglo-saxons que dans les milieux francophones, les différents courants de ces typologies recèlent explicitement ou implicitement plusieurs modèles. L'enjeu de la professionnalisation porte sur des « compétences professionnelles d'ordre méthodologique, communicationnel, relationnel voire technologique » (Lang, 1999, pp. 20-21). C'est une expression qui renvoie la plupart du temps à un savoir-faire qui marque une spécificité de ce qui est de l'ordre d'une praxis (une technicité de la transmission des savoirs).

Les typologies théorisées à ce jour se caractérisent chacune par des types de compétences prioritaires, par des stratégies privilégiées de formation, et sont influencées par l'environnement sociétal dans lequel ils sont conçus et dans lesquels ils sont vulgarisés. Il existe également ici des divergences dans les approches.

L'étude de Ndiaye (2003) menée sur les conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel a démontré que le modèle du « praticien réflexif »³⁸, pourtant valorisé dans le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants en Occident, ne semble pas être privilégié dans les conceptions des enseignants sénégalais.

Dans une autre recherche sur la structuration par la formation initiale et la gestion des ressources humaines dans le système éducatif congolais, Gasibirege (1994, p. 112) note que « les typologies de formation des enseignants en RDC se différencient entre elles par des

³⁸ Il s'agit d'une compétence à analyser sa pratique professionnelle. Pour Schön (1996), « la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Les praticiens découvrent ce qu'ils savent déjà et réfléchissent sur la manière dont ils utilisent ce savoir ». Cette compétence de construire son savoir professionnel dans et sur l'action est fondamentale dans la formation et dans la pratique enseignante (Altet, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; Talbot & Bru, 2007). C'est une compétence qui s'apprend et se développe pour tous les enseignants (Tardif & Lessard, 2005). Barbier (2005) parle « d'une compétence particulière » qui renvoie à ce qu'il appelle une compétence de rhétorique de l'action dans la mesure où l'acteur utilise le langage pour prendre un recul sur sa propre pratique professionnelle, alors que les compétences d'action et de gestion de l'action peuvent être observées directement pendant l'action. Perrenoud (2001) considère « les professionnels comme des "praticiens réflexifs", c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité ».

référents ou des options qu'elles considèrent comme formant des axes autour desquels le processus de formation s'organise et évolue ». Quoi qu'il en soit, la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continuée, doit répondre aux exigences du contexte dans lequel elle se donne.

En sus, les théoriciens en la matière ne sont pas non plus unanimes quant aux référents à privilégier. Les uns valorisent les opérations (Ferry, 1987 ; Paquay, 2004), les autres privilégient les différents rapports dans les situations d'enseignement (Lesne, 1994), d'autres encore mettent l'accent sur les modalités et conditions générales dans la formation (De Ketele, 1986). Il existe également parmi eux ceux qui mettent les acteurs au centre de cette formation (Zay, 1988). Il est, dans ces conditions, difficile de parler de modèle idéal et/ou universel.

En dépit de cette diversité dans l'approche de la question, Lang (1999, pp. 156-168) déduit six principaux pôles caractéristiques pour une profession, à savoir :

- le pôle académique (maîtrise des savoirs et haut niveau de culture) ;
 - le pôle artisanal (instauration d'habitus spécifiques) ;
 - le pôle des sciences appliquées et des techniques (fondements scientifiques et activités de l'enseignement) ;
 - le pôle personnaliste (l'apprenti au centre du procès de formation) ;
 - le pôle d'acteur social et critique (éducation progressiste et pédagogie critique, enseignement émancipateur) ;
 - le pôle professionnel (réflexion et résolution des problèmes).
- Souignons que depuis lors, cette conception a suffisamment été reconsidérée.

Pour Boutet et Pharand (2008, p. 8), « cette typologie rejoint les six paradigmes de Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud (dir.) (1996/2001) sur les compétences à privilégier dans la formation à l'enseignement : un maître instruit, un technicien, un praticien-artisan, un praticien-réflexif, un acteur social, une personne ».

La question de la formation des enseignants concerne à la fois leur identité sociale et leur identité professionnelle, mobilisées lors de l'exercice effectif du métier. Cette formation les prépare à jouer ultérieurement et valablement leurs rôles sociaux en tant qu'acteurs de développement. C'est une formation qui est sous-tendue par les attentes des enseignants eux-mêmes qui cherchent à se valoriser et à se rendre utiles et par celles de l'institution vers laquelle ils seront affectés ainsi que par les attentes des bénéficiaires de ses pratiques que sont les élèves et la société globale.

3.3 Regards croisés sur quelques modèles de professionnalisation

En fonction des contextes, différents modèles de professionnalité des enseignants peuvent être sollicités durant la formation initiale des enseignants ou en cours d'emploi (formation continue). Même si ces modèles peuvent, à certains égards, paraître conflictuels, leur objectif affiché et commun reste le développement des compétences professionnelles

des enseignants pour un rendement de qualité. Ils visent tous, comme le souligne Perrenoud (2005), « à davantage d'efficacité, d'équité, de qualité, de continuité, de cohérence ».

Paquay et al (2001, pp. 29-32), identifie quatre différents modèles de professionnalité enseignante qui restent, selon lui, historiquement caractéristiques de cette dynamique, notamment en France. Il s'agit du modèle de l'enseignant magister, celui de l'enseignant technicien, de l'enseignant ingénieur-technologue et celui de l'enseignant professionnel (praticien-réflexif). Selon eux,

Le modèle de l'enseignant magister ou modèle magistro-centré place l'enseignant au centre de son action. C'est l'expert qui a la maîtrise de sa discipline et de son savoir. Son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent. L'objectif privilégié est la transmission des connaissances et des contenus et non le développement des apprentissages des élèves. Sa principale limite est qu'elle est très intellectualiste et l'apprenant reste passif.

Le modèle de l'enseignant technicien naît avec les écoles normales où l'enseignant se forme au métier par apprentissage imitatif en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet son savoir-faire, « ses trucs ». Le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent.

Dans le modèle de l'enseignant-ingénieur, l'enseignant comme technologue s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines. Il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du « design » pédagogique ou de la didactique.

Il y a enfin le modèle de l'enseignant professionnel, praticien-réflexif. À la dialectique théorie – pratique se substitue un va-et-vient entre THÉORIE-PRATIQUE-THÉORIE, l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies.

Selon Cattonar et Maroy (2000), la rhétorique appelant de plus en plus à la diffusion de ce modèle du « praticien réflexif ³⁹ » en Occident est l'expression d'une volonté de changer les enseignants pour accompagner les changements du contexte éducatif et social du système scolaire qui se complexifie de jour en jour. Notons toutefois que ce modèle normatif ne mobilise pas tous les enseignants. Beaucoup d'entre eux restent dubitatif à son sujet. Néanmoins la fonction enseignante ne saurait aujourd'hui rester statique devant un public scolaire qui change, une croissance incessante des connaissances et un environnement sociétal en profonde mutation. La société s'attend à ce qu'elle se remette en question à tout moment et s'exerce en tenant compte des mutations permanentes de la société globale et de l'environnement scolaire (changement permanent de politique éducative, population scolaire surinformée, informatisations des pratiques...).

Les typologies de la formation des enseignants et l'identité professionnelle qu'on en attend deviennent aussi eux-mêmes très précaires. L'enseignant est appelé à devenir un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies.

³⁹ Les professionnels du champ de l'enseignement en Europe, notamment en Belgique francophone redéfinissent la professionnalité enseignante aujourd'hui à partir d'un modèle proposé comme une réponse à la complexification croissante de la pratique enseignante. Il s'inscrit dans la logique de conversion identitaire des enseignants via la formation (initiale et continue).

Avec ce modèle, la formation s'appuie sur des apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action-savoir-problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition.

Pour Paquay in Perrenoud (2001, p. 31) « l'enseignant-professionnel est donc avant tout un professionnel de l'articulation enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des situations partagées ». De toute manière, toutes les différentes activités et démarches qui caractérisent ce contexte éducatif dans lequel la vie professionnelle d'un enseignant du secondaire prend corps, participent à des degrés différents à la construction d'une identité professionnelle individuelle quelconque. Elles constituent sa trajectoire professionnelle. Il s'agit là « d'un processus de construction des professionnels en acte par les professionnels eux-mêmes en interaction avec leurs clients (élèves) en fonction de leur marge de manœuvre qu'ils s'approprient et qu'ils chérissent » (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998, p. 16 ; Beckers, 2000, p. 14).

3.4 La carrière de l'enseignant : voie de professionnalisation ?

Même si la carrière professionnelle d'un enseignant dépend largement de ses qualités personnelles, une préparation professionnelle (le dotant d'un équipement de base nécessaire) est toujours souhaitable pour le succès de son action et son épanouissement personnel à court, moyen et long terme. Les préparations des leçons, la gestion d'une classe, la maîtrise et l'organisation des contenus à enseigner, l'évaluation du travail des élèves ... sont autant de pratiques qui, avec le temps, transforment son regard sur sa vie professionnelle et sur les représentations de son travail. Tout au long de sa vie professionnelle, l'enseignant expérimente plusieurs phases différentes marquées par de thèmes toutes aussi différents.

Huberman (1989, pp. 12-27), tout en reconnaissant que « le développement d'une carrière reste un processus et non une série d'événements », énumère sept phases perceptibles de la carrière enseignante à savoir : l'entrée dans la carrière, la phase de stabilisation ou d'engagement (dans laquelle on se centre sur la maîtrise des facettes du travail), la phase de diversification, la remise en question, la sérénité et distance affective, le conservatisme et les plaintes et enfin le désengagement (période de repli et d'intériorisation).

À sa manière, chaque enseignant expérimente ces étapes résumées à la figure 13 au cours de sa carrière :

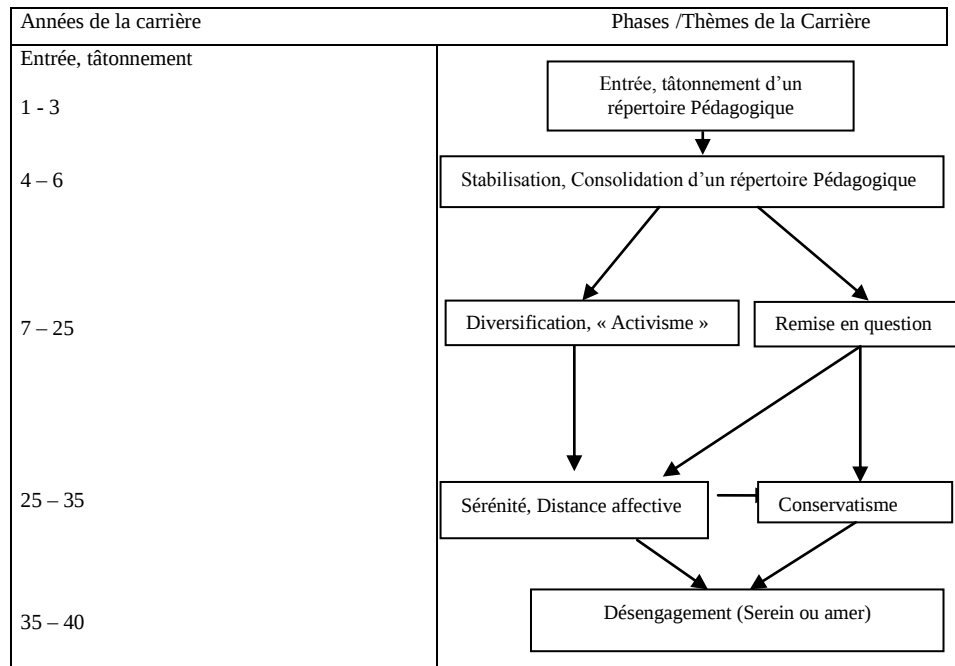


Figure 13. Modèle de synthèse du cycle de vie professionnelle des enseignants
(source : Huberman, 1989)

4. L'approche fonctionnaliste comme mode d'approche théorique

L'identité est un concept riche et multiple, qui se comprend au croisement du singulier et du collectif. Dans cette recherche consacrée à la morphologie sociospatiale et à l'identité professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa en RDC, nous nous proposons de questionner l'approche fonctionnaliste estimant qu'elle rend mieux compte des logiques sous-jacentes qui président à la construction de leurs représentations professionnelles auxquelles sont associées leur(s) identité(s) professionnelle(s) enseignante(s).

L'usage du concept de « fonction » est attribué initialement à Durkheim (1902) qui, pour expliquer un phénomène social, estime qu'il faut chercher séparément la cause efficiente qui le produit et la fonction qu'il remplit.

En tant que catégorie « conceptuelle autonome » (Lévi-Strauss, 1977 ; Dubar, 1991), le contenu de cette notion sera abordé à travers une analyse de la fonction enseignante comme « profession » et à la lumière de ce que l'approche fonctionnaliste considère comme « médiation entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles qui permettent le fonctionnement harmonieux de la société » (Chapoulie, 1973, p. 93). Cette analyse mettra

en lumière l'existence des différences structurelles et des types d'acteurs éducatifs qui revendiquent unanimement une identité unifiée s'inscrivant dans une logique et dans une perspective communicationnelles. Autrement dit, étant donné que le groupe professionnel à l'étude comprend l'ensemble des sujets pourvus d'un même statut public et qui s'identifie et/ou qui est identifié comme corps enseignant, il devient dès lors intéressant de saisir l'intelligibilité de l'identité professionnelle qu'ils s'attribuent légalement sur base de son activité pressentie comme une « profession » et non une « occupation ». Ainsi les enseignants du secondaire à Kinshasa pourraient être perçus comme des « professionnels » qui assument des fonctions sociales et qui jouent des rôles sociaux (par ce qu'ils sont et ce qu'ils font) en vue de l'équilibre de la société.

Carr-Saunders et Wilson, cités par Dubar et Tripiier (1998, pp. 79-80), définissent le fonctionnalisme comme étant « un mode de régulation, à la fois économiquement efficace et moralement désirable reliant trois éléments clés à savoir : que les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée, formalisée et permettant de rendre un service efficace à la communauté ».

Outre le fait que ce service rendu à la société certifie l'appartenance d'un individu à un groupe social, il fournit en même temps selon Dubar (2011, p. 85), « des valeurs de référence (liberté, responsabilité, dignité) et une continuité identitaire au-delà des aléas de sa vie de travail ».

Les idées du courant fonctionnaliste ont trouvé écho dans notre démarche empirique pour expliquer l'identité professionnelle des enseignants de la ville de Kinshasa à partir de leurs représentations identitaires (perception et autoperception de la fonction). Dans ce sens, leur identité professionnelle est ici abordée tantôt comme un processus, tantôt comme un produit. Ainsi, en marge de l'atteinte des objectifs de l'école, deux processus de professionnalisation des enseignants s'affrontent. D'une part, les futurs enseignants, par la formation initiale, se dotent de connaissances, de compétences, de valeurs, de normes, mais aussi de représentations propres à leur futur groupe professionnel d'appartenance. Leur profession est légitimée par la reconnaissance de ces savoirs formalisés par l'État et la collation des titres officiels. L'attribution du statut professionnel d'enseignant devient ainsi l'aboutissement d'un long processus régulé.

D'autre part, il importe de prendre en considération l'effet du processus de socialisation secondaire (Dubar, 1991) qui « résulte de la pratique effective de la profession ». S'il est établi que le rôle des institutions de formations psychopédagogiques dans la formalisation des savoirs et dans la conversion identitaire des enseignants reste pertinent, celui de l'établissement scolaire dans lequel les enseignants s'activent, est également, dans le processus de leur professionnalisation, très déterminant. Leurs représentations professionnelles, de manière générale, se structurent à travers les rôles qu'ils jouent dans la société, les statuts qui leur sont attribués et construisent par le fait même leur identité professionnelle enseignante individuelle et collective.

La professionnalisation des enseignants est dans ce cas, du point de vue interactionniste, essentiellement un processus de reconnaissance sociale de la profession enseignante. À ce

sujet, l'État congolais a un rôle majeur, d'une part par la reconnaissance des savoirs formalisés et par la collation des titres officiels (diplomation), et d'autre part dans la régulation et dans la légitimation des rôles et des statuts professionnels.

Concrètement, nous partons du principe que toute institution sociale, qu'elle soit éducative ou non, est un élément de la société qui structure les relations des individus qui la composent par des règles, des rôles et des conduites bien définies et considérées comme socialement légitimes.

En tant qu'ensemble intégré, l'établissement scolaire par son organisation, ses différentes activités, le profil social de ses enseignants, les conditions d'emploi de ces derniers, les éléments du contexte et les conditions d'exercice du métier interagissent les uns sur les autres et contribuent ainsi pour les enseignants à l'émergence d'une identité professionnelle enseignante individuelle et collective.

En dépit de ses limites, l'approche fonctionnaliste sera mise à contribution dans cette recherche pour comprendre l'identité du groupe professionnel des enseignants du secondaire (par ses représentations identitaires) comme un tout unifié appréhendé à travers la satisfaction professionnelle que leur procurent les fonctions qu'ils remplissent dans la société comme professionnels.

5. Professionnalisation des enseignants à Kinshasa: quels modèles ?

Dans la perspective de l'analyse des organisations, la professionnalisation des enseignants (et leur encadrement) est, selon Lang (1999, p. 14), « une des modalités de modernisation de l'organisation et de son fonctionnement trop centralisé et bureaucratique ».

En effet, pour Lang (1999, p. 109) :

L'évolution du statut social des publics scolaires, la croissance de la scolarisation, les changements par rapport aux savoirs, les réformes des structures, l'évolution des attentes sociales quant à la scolarisation en fait du couplage de l'appareil éducatif au marché du travail..., sont autant de mutations de l'environnement qui ont un impact sur l'image traditionnelle du métier. Il s'agit là d'un véritable ébranlement identitaire qui illustre le malaise enseignant.

À la lumière du fonctionnalisme, professionnaliser la fonction d'enseignant du secondaire en RDC en général et à Kinshasa en particulier, c'est d'abord reconnaître, que si la fonction enseignante aujourd'hui se fonde fondamentalement sur des savoirs et des titres académiques, elle requiert toutefois une technicité de la transmission de ces savoirs, et là encore malgré tout, leur seule maîtrise ne garantit pas nécessairement la qualité de l'enseignement offert. Former des enseignants professionnels c'est chercher à inclure leurs pratiques dans une culture enseignante, c'est mettre sur le marché du travail des personnes susceptibles de s'acquitter techniquement de leurs obligations professionnelles d'enseignement avec des compétences fortes.

La formation des enseignants du secondaire à Kinshasa gagnerait en qualité si en fonction du contexte dans lequel elle se décline, elle s'inspirait des types de modèles appropriés qui tiennent compte, même partiellement, des théories prônées sur la modernisation des systèmes éducatifs en Occident. Il apparaît dès lors important de connaître la nature des formations reçues par les enseignants du secondaire en général, des finalités de ces formations et la manière dont elles sont distribuées. En même temps, il faudra, comme le souligne si bien Lang (1999, p. 22), « garder en vue le fait que l'objectif de la formation commune des enseignants, est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune et propre à tous au-delà de leurs spécificités, leurs disciplines.

Au-delà du savoir théorique de ce que sont ou devraient être ces enseignants ou encore quelles que soient les positions de ceux-ci vis-à-vis de leur métier dans les conditions précaires de leur emploi, une investigation sur l'identité professionnelle effective des enseignants dans toute la RDC en général et à Kinshasa en particulier devra également tenir compte des différentes modalités de formation. Or ces modalités n'ont pratiquement jamais plus été revisitées ou évaluées. Dans cette démarche, nous adhérons au point de vue de Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud (2001) lorsqu'ils suggèrent que soient connus les stratégies de formation mobilisées, la nature des compétences valorisées, le cursus emprunté et la carte des formations, le cadre réglementaire et pédagogique de leur mission [...], l'apprentissage de ce que les enseignants disent et comment ils le disent.

Conclusion

La formation scolaire et la rationalisation des pratiques professionnelles développent chez l'enseignant des savoirs et des compétences utiles pour l'exercice efficace de sa profession. Les savoirs formalisés et les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont, de ce fait, des dimensions symboliques importantes qui donnent du sens à la fonction d'enseignant et à son identité professionnelle.

Les typologies de socialisation évoquées dans ce chapitre aident à comprendre les processus qui président à l'émergence et à la consolidation d'une (des) culture(s) professionnelle(s) commune (s) partagée (s) par les enseignants. De même, les approches théoriques et sociologiques des professions permettent de mieux appréhender les processus de cette professionnalisation quoi que les exigences professionnelles soient l'objet, on l'a vu, de répertoires controversés.

À côté des acquis scolaires et des compétences professionnelles, la rémunération se doit d'être également considérée comme vecteur de la reconnaissance professionnelle.

L'environnement de travail peut dès lors être perçu et vécu par les enseignants du secondaire en tant que lieu par excellence où se construisent leurs représentations professionnelles comme un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs partagées par des individus pourvus d'un statut et d'un profil social propre et exerçant une fonction identique tel que nous l'évoquerons dans le chapitre suivant.

Chapitre 6

De la morphologie socio spatiale à l'identité

Introduction

Dans la mesure où il est vraisemblable que la satisfaction professionnelle dépende au moins partiellement, du choix professionnel des intéressés, on se doit d'en expliciter les déterminations. Il est à la fois conditionné par des déterminants sociaux classiques sont intimement liés aux représentations identitaires. La théorie de la morphologie sociospatiale couplée à celle de l'identité professionnelle forme un tout qui donne un sens global à notre objet de recherche. En effet, les différents groupes sociaux, selon le lieu où ils élisent domicile, ont des modes de vie différents et disposent de possibilités d'activités professionnelles offertes par leur environnement immédiat, qui dans les sociétés modernes peuvent être plus ou moins en adéquation avec les exigences d'une identité professionnelle.

Les enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, comme catégorie socioprofessionnelle, n'ont-ils pas un style et des conditions de vie propres qui résultent tant du statut social qu'ils se donnent que de celui que leur attribue la société Kinois ?

1. Morphologie sociale : clarification du concept

Selon le dictionnaire le Petit Robert (2009, p. 1637) le terme morphologie (du grec « morphê ») suppose simplement « forme ». Ce concept a acquis le statut scientifique grâce à Durkheim (1902) qui en a jeté les bases en sciences humaines suivi par d'autres auteurs dont Mauss (1892) et plus tard par Halbwachs (1938).

Les différents auteurs abordent la morphologie tantôt comme une dimension de l'anthropologie, tantôt comme une dimension historique de l'analyse sociologique, tantôt aussi comme une science de la population (démographie) ou encore comme une science de la terre (géographie). Il est dès lors difficile dans cette recherche d'établir une différence très franche entre la morphologie sociale, la morphologie urbaine, l'anthropologie sociale ou l'anthropologie urbaine. De telles recherches, dont nous ne pouvons faire ici l'inventaire exhaustif, sont à la fois descriptives et compréhensives. Néanmoins, l'approche démographique et l'approche sociologique du concept nous paraissent le mieux correspondre à nos préoccupations de recherche. Mauss et Halbwachs, qui en ont fait l'objet de leurs études, entendent par morphologie sociale, l'étude de la première des formes que prend une société dans l'espace. Ils font état d'une morphologie sociale générale qui a pour objet d'étudier les formes matérielles de tous les groupes particuliers, de toutes les grandes activités d'où émane la vie collective. Replacées et saisies dans les cadres des sociologies particulières, les formes matérielles des sociétés reflètent tout l'ordre

de préoccupations propres à chacune d'elles. Ainsi, selon le domaine concerné, la morphologie sociale éclate en morphologie urbaine, religieuse, professionnelle, politique, économique etc.

Baechler (1988, p. 59) définit « la morphologie sociale comme le principe de cohérence et de cohésion qui permet aux hommes de vivre ensemble. Elle est, pour lui, l'ensemble des règles d'organisation qui intègrent les individus et les groupes dans des ensembles ».

Nous faisons ci-dessous, un aperçu sommaire de quelques approches du concept susceptibles d'en mieux éclairer l'usage qui en est fait dans la présente recherche.

2. Différentes approches du concept

2.1 Approche durkheimienne (1902)

Durkheim proposait d'appeler morphologie sociale une étude qui porterait sur la forme matérielle des sociétés ou bien sur le substrat social, c'est-à-dire le fait même de l'association, les manières dont sont groupées les parties constituantes de la société. Il s'agit donc pour lui d'une étude sur le nombre et la nature des parties constituantes de la société et la manière dont elles-mêmes sont disposées sur le sol. En introduisant cette notion dans les sciences humaines, Durkheim souhaitait, au départ, qu'elle puisse unifier des champs comme la géographie, l'histoire et la démographie. Le substrat social consisterait essentiellement dans les conditions géographiques (le climat, le sol et surtout des ressources que les hommes y trouvent ...) et dans les conditions démographiques (volume et densité des sociétés). Selon lui, ces conditions démographiques dépendent elles-mêmes, dans une certaine mesure, des conditions géographiques. Toutefois, il estime que les propriétés naturelles d'un terrain n'influent pas nécessairement sur le comportement des hommes qui l'habitent et qui en vivent. Pour Durkheim, la vie sociale repose sur un substrat qui est déterminé dans sa forme comme dans sa grandeur. Ce qui le constitue, c'est la masse des individus qui composent la société, la manière dont ils sont disposés sur le sol, la nature et la configuration de toutes sortes des choses qui affectent globalement leurs différentes relations.

Le substrat social de Durkheim est différent selon que la population est plus ou moins considérable, suivant qu'elle est concentrée dans les villes ou dispersée dans la campagne, suivant la façon dont les villes et les maisons sont construites, suivant que l'espace occupé par la société est plus ou moins étendu, ou encore selon les frontières qui le limitent, les voies de communication qui le sillonnent, etc.

2.2 La morphologie selon Mauss (1872-1924)

Considéré comme l'un des pères de l'anthropologie, Mauss s'est démarqué progressivement des thèses de Durkheim dont il est disciple, avec un souci de saisir les réalités dans leur totalité : il élabore en ce sens le concept de « fait social total » qui, selon lui, comporte toujours des dimensions économiques, religieuses ou juridiques et ne peut être réduit à un seul de ces aspects. Il choisit également d'appréhender l'être humain dans

sa réalité concrète, sous le triple point de vue physiologique, psychologique et symbolique. Le concept de « fait social total » et la fonction symbolique constituent pour lui des thèmes principaux d'investigations.

Selon Mauss (1924), il y a dans la société autre chose que des représentations collectives, si importantes ou si dominantes soient-elles. Derrière l'esprit du groupe, en un mot, il y a donc le groupe qui mérite étude.

Un groupe est composé des choses et des hommes qui se recensent, se dénombrent, se classent, se répartissent suivant les lieux, les temps, etc. Les hommes et les femmes, les enfants et les vieillards forment des générations dont les rapports numériques varient. Mauss fait l'inventaire de plusieurs phénomènes morphologiques notamment le sentiment grégaire, la limitation volontaire par filiation ou adoption, les rapports entre sexes, âges, natalité, mortalité. À côté des phénomènes morphologiques, il y a également d'autres phénomènes qui relèvent de la physiologie, c'est-à-dire du fonctionnement de la société. Même les représentations collectives prennent ainsi un aspect numérique extraordinaire. Il y a, pour Mauss, de l'histoire, de la tradition, du langage et des habitudes derrière tout fait social. Ainsi pour mieux comprendre tout phénomène social, Mauss suggère qu'il soit étudié dans sa globalité.

2.3 La morphologie selon Halbwachs (1938-1984)

Halbwachs s'est davantage intéressé à ce que les durkheimiens appelaient les « faits de population ». En mettant en exergue l'importance de l'appartenance à une catégorie sociale pour la détermination des conduites sociales, il a abouti à des conclusions proches de celles du courant marxiste. Selon lui, les besoins n'ont pas à être traités sous leurs aspects objectifs, mais comme des « représentations du groupe lui-même ».

Dans ses études sur la « démographie pure », il s'interroge sur les conditions pertinentes d'emploi des statistiques dans la « science de la population ». Cependant, cet intérêt pour les phénomènes relevant de la « démographie » (discipline qui tendait alors à être constituée et reconnue comme telle à son époque) résulte d'une démarche intellectuelle plus proche en réalité des études de « morphologie sociale » que de la démographie purement statistique.

Pour lui, la morphologie sociale, que Durkheim appelait le substrat social, n'est rien d'autre que le fait même de l'association, c'est-à-dire les manières dont sont groupées les parties constituantes de la société.

Le sens qu'Halbwachs attribue à ce concept reste quelque peu vague et métaphorique. Il considère les études morphologiques comme relevant de l'écologie dont la sociologie ne serait qu'une branche. Dans ce sens par exemple, la ville serait un milieu naturel où les activités humaines sont étudiées comme des comportements rationnels d'individus, avec les finalités utilitaires qu'imposent les contingences de la survie et de l'ambition.

Sa morphologie dite « sociale » porte avant tout sur des représentations collectives, car notre société s'insère dans le monde matériel, et la pensée du groupe trouve, dans les

représentations qui lui viennent de ces conditions spatiales, un principe de régularité et de stabilité, tout comme la pensée individuelle a besoin de percevoir le corps et l'espace pour se maintenir en équilibre (Halbwachs, 1984, p. 13). L'ordre de fait, duquel participent avant tout les phénomènes de population, est en effet celui des représentations collectives qui, selon lui, résultent simplement de ce que la société prend conscience directement des formes de son corps matériel, de sa structure, de sa place et de ses déplacements dans l'espace ainsi que des forces biologiques auxquelles elle est soumise.

Halbwachs dresse dans sa morphologie sociale l'esquisse de ce type de représentations collectives selon l'évolution et la complexité croissante des sociétés. Les formes matérielles de la société agissent sur elle, non point en vertu d'une contrainte physique comme un corps agirait sur un autre corps, mais par la conscience que nous en prenons en tant que membres d'un groupe qui perçoivent son volume, sa structure physique, ses mouvements dans l'espace. Il y a là un genre de pensée ou de perception collective, qu'on pourrait appeler « une donnée immédiate de la conscience sociale ». Il définit le statut de la morphologie sociale de manière différente selon qu'il la situe face à la sociologie ou à la démographie. Face à la sociologie, l'étude morphologique n'est qu'un point de départ, et face à la démographie il préfère utiliser l'expression « morphologie sociale » parce qu'elle met l'accent « sur la forme matérielle et spatiale des sociétés ».

Il distingue deux approches morphologiques : la morphologie sociale *stricto sensu* et la morphologie sociale au sens large propre à des groupes. La première est la science de la population qui porte sur les « faits de population ». Elle les analyse en eux-mêmes indépendamment de tous les autres faits sociaux, comme un ensemble homogène et qui se suffit à lui-même. Il précise que les faits morphologiques doivent être observés et traités à part, pour eux-mêmes, comme une réalité sociale distincte de toutes les autres ; c'est ce qui paraît ressortir d'abord de leur étroite ressemblance, quel que soit le cadre particulier dans lequel ils se développent. Tout fonctionnement collectif s'inscrit ainsi dans des conditions spatiales. Mais si les fonctions diffèrent, il y a en tout cas une analogie évidente entre les arrangements matériels qu'elles supposent, et qui paraissent toutes soumises aux mêmes lois générales. C'est en ce sens que toutes les morphologies particulières, en tant qu'études des formes et mouvements matériels des sociétés, se rejoignent dans ce qu'il a appelé la morphologie *stricto sensu* qui se confond avec la science de la population.

Sa seconde approche morphologique désigne deux types d'études distinctes : d'une part celles de « la grandeur, la figure », des différents types de groupes fondés sur l'exercice d'une activité sociale particulière, et d'autre part ce qui relève du principe de la morphologie au sens étroit et qui la déborde, à savoir « l'organisation de la société ». S'il s'agit de saisir les aspects matériels de la vie sociale, c'est que leur observation, quel que soit le procédé utilisé, est plus facile et plus sûre. Mais « ces aspects matériels ne sont point sans rapport avec la société ». Ainsi en est-il de l'âge par exemple pour lequel toutes les sociétés se font une représentation qui prend la forme d'une classification, c'est-à-dire une série d'étapes successives allant de l'enfance à la vieillesse en passant par l'adolescence et l'âge adulte.

Cette classification varie certes selon les lieux et les temps, mais elle renvoie toujours à des groupes engrenés l'un dans l'autre, qui se sentent plus ou moins complémentaires, mais entre lesquels à d'autres égards, il y a un antagonisme latent, chacun défendant ses privilèges traditionnels, ses droits acquis, son territoire...

Partant du principe qu'il existe plusieurs critères de regroupement dans la société, Halbwachs recourt à la notion de strate sociale pour montrer que toutes les personnes présentant une situation semblable pour un critère social donné peuvent être regroupées dans un même niveau de la hiérarchie du prestige. Il estime qu'il y a « une morphologie sociale au sens large étant donné que toutes les sociétés, église, état, famille, entreprise industrielle ont des formes matérielles » (Halbwachs, 1946, p. 6). Par l'étude sur la « forme matérielle » des sociétés nous pouvons encore mieux découvrir les facteurs de psychologie collective qui sous-tendent leurs stratifications sociales.

2.4 L'essentiel de ces différentes approches

De ces différentes approches, nous retenons que toute société, quelle qu'elle soit, dessine sa place dans un milieu spatial et a, comme éléments, à la fois une étendue et un support matériel et symbolique qui la spécifie. À ce sujet, Durkheim n'est jamais parvenu à sortir d'une conception des représentations collectives conduisant à considérer la conscience collective comme une réalité en soi. Il est pour lui impossible de penser les relations entre l'individu et la société autrement que comme une détermination du premier par le second. À l'opposé, Mauss a recouru à la notion de symbole. Il a enraciné son analyse dans l'individu concret (nécessairement tridimensionnel : bio-psycho-social) et dans les situations concrètes et complexes de la vie sociale, sortant ainsi de la conception durkheimienne du groupe comme une masse uniforme. La notion de substrat social de Durkheim, celle de fait total global développée par Mauss et derrière la notion de formes matérielles défendues par Halbwachs, nous donnent l'idée d'une réalité sociale dont les différents éléments forment un tout cohérent. Les groupes sociaux vivent des situations concrètes et complexes dans des espaces (environnements) sociaux à l'intérieur desquels ils habitent. Les études sur leurs formes matérielles permettent de mieux découvrir d'une part les facteurs de psychologie collective et les caractéristiques biographiques qui fondent leur identité sociale, et d'autre part les différents critères sociaux qui président à la stratification des membres au sein d'une société donnée. Ce qui revient à dire que la morphologie sociospatiale d'un groupe donné met en évidence plusieurs types de ressources objectivables qui peuvent être investies dans différents secteurs et espaces de vie et qui sont à la base de la catégorisation sociale. Toute activité collective suppose une adaptation du groupe, professionnel ou non, à des conditions physiques qu'il est bien obligé de se représenter à sa manière. Ainsi, toutes les associations, tous les groupes sociaux notamment les groupes professionnels quels qu'ils soient, ont donc bien un aspect « morphologique ». Ainsi en est-il du groupe des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa dont la forme matérielle et spatiale du corps professoral conditionne les représentations de ses membres et modèle leur identité professionnelle.

3. Cadre d'analyse de la morphologie sociospatiale des enseignants

Dans les grandes agglomérations, les différentes catégories de population et d'activités correspondent toujours à des types particuliers de quartier dans chacun desquels se côtoient habituellement des catégories de population clairement définies par quelques critères de ressemblance identitaire. Cette spatialisation, bien souvent consécutive aux types de revenus et de ressources, conforte inconsciemment et implicitement la stratification positive ou négative des membres de la société. C'est en soi une forme de ségrégation sociale qui résulte des inégalités sociales et structurelles dont on ne sait pas se passer. Dans ce sens, le milieu social dans lequel vivent les individus devient un lieu de construction et d'enracinement des identités culturelles qui ne sont pas sans conséquence sur leur choix professionnel et, par voie de conséquence sur leurs pratiques professionnelles. En effet, au sein de ces catégories, les membres tissent des rapports d'interaction et des formes d'organisation sociale qui leur sont propres. On trouve ainsi des quartiers pour ouvriers et directeurs, riches et pauvres, etc.

Kinshasa, comme espace de notre investigation, est devenue une mégapole où riches et pauvres vivent dans des quartiers assez contrastés. Dans le cadre de cette recherche, quelques indicateurs statistiques de la morphologie sociospatiale, analysée comme représentation collective de la population kinoise en général et du corps enseignant du secondaire de la ville en particulier, mettront en lumière les conditions géographiques (éléments de regroupement spatial) et démographiques d'existence de cette population.

Comme Halbwachs, nous avons mis en évidence les caractéristiques biographiques et les représentations collectives des enseignants du secondaires de la ville de Kinshasa comme « construits » de ces formes matérielles et spatiales qui les identifient en tant que membres d'un groupe professionnel enseignant remplissant une fonction sociale reconnue et légitimée dans la société congolaise. Autrement dit, l'analyse des formes matérielles et spatiales de ces enseignants nous a aidés, d'une part à comprendre comment ils se répartissent dans les différentes communes de la ville, et d'autre part à saisir les facteurs (mode et mobiles psychosociaux) sous-jacents en lien avec leur métier d'enseignant et qui président à cette répartition.

Nous partons de l'idée qu'appartenir à un groupe professionnel quelconque est un critère social discriminant qui pourrait vraisemblablement justifier la concentration des individus, à l'instar des enseignants, dans telle commune de la ville plutôt que dans telle autre.

Parmi les facteurs à l'origine d'un tel processus de catégorisation sociale dans les milieux urbains, nous serons attentif notamment aux types de ressources matérielles (capital économique : revenus, statut de l'habitat), à la qualité des ressources culturelles (capital culturel : diplômes, professions des parents, origine socioculturelle...) et des ressources sociales (capital social : ensemble de ressources symboliques dont un individu dispose en raison de son appartenance à un groupe social donné et qu'il peut mobiliser pour favoriser sa réussite personnelle : relations, informations,...).

Nous partons donc ici de l'hypothèse que la structure morphologique du corps enseignant du secondaire de la ville de Kinshasa et l'« étiquetage » qui en résulterait dans la société congolaise aurait un impact sur le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante qui est déclinée dans la société. C'est un mode de validation sociale de l'identité qui s'impose à l'individu.

L'approche du concept de « morphologie » dans cette recherche est donc à envisager dans une perspective qui intègre à la fois les aspects sociologiques, démographiques et géographiques. Nous examinerons ultérieurement les différents choix spatiaux et sociaux des enseignants du secondaire, qui les mettent en harmonie avec eux-mêmes ou au contraire justifient leurs insatisfactions à la base de l'expression diffuse d'éventuelles dissonances cognitives.

À l'instar d'Halbwachs (1938, p. 10) nous estimons à ce sujet que « la structure morphologique des groupes permet d'expliquer leurs états et changements internes, leurs institutions et leur genre de vie. Tout se passe comme si la société prenait conscience de son corps, de sa position dans l'espace, et adaptait son organisation aux possibilités qu'elle percevait ». La morphologie sociospatiale des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, adossée à la thématique principale de cette recherche, tire sa légitimité des faits démographiques principaux ordinaires de notre vie générale, mais qui sont pourtant à la base de la catégorisation des individus. Ces faits seront indissociables de l'environnement social des individus qu'ils caractérisent.

La morphologie sociospatiale est d'autant plus pertinente qu'on ne peut effectivement pas définir une structure démographique comme le corps des enseignants en faisant abstraction des représentations des membres qui la composent et de l'institution scolaire dans laquelle se déploie leur action. Les groupes sociaux auxquels nous appartenons, et les identités sociales qui leur correspondent, interviennent dans le développement de notre « Soi » dans la construction de notre identité. Il en est de même du rôle joué par les personnes qui nous entourent, et qui, à leur insu, contribuent implicitement à la construction de notre « Soi » en jouant le rôle de miroir social. Rappelons en effet que le « Soi » se construit non seulement à travers le regard d'autrui, mais aussi à partir des comparaisons sociales.

Le concept « morphologie sociospatiale » mis en exergue dans cette recherche pour catégoriser les enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa suppose l'ensemble des caractéristiques de leur profil social entendues comme des critères sociaux objectivables et mobilisables dans leur classement comme sujets d'un groupe, membres d'une communauté des pratiques.

L'analyse restrictive de cette structure de la morphologie sociospatiale dans cette recherche portera précisément sur la matérialité du lien entre les éléments du profil individuel des enseignants du secondaire (morphologie sociale) et les lieux où ils sont établis (morphologie spatiale). Seront expressément pris en considération : l'âge, le genre, les communes de résidence, la province d'origine, l'origine socioculturelle et l'état civil avec l'idée que la répartition des membres du corps enseignant dans la ville de Kinshasa,

conséquence éventuelle des situations socioéconomique et culturelle, participe à la construction des identités individuelle et collective des membres qui le composent.

La réalité des interactions issues de la confrontation entre la morphologie sociale et la morphologie spatiale nous permettra de comprendre aussi, en passant, l'organisation de la vie sociale dans la ville de Kinshasa. Elle aidera à mieux la saisir en extrapolant les mobiles qui président à la répartition de la population enseignante et au choix de leurs quartiers résidentiels.

De toute manière, comme le souligne Bonnewitz (2006, p. 74), la question urbaine peut être déterminante dans le champ social dans la mesure où elle peut être un révélateur de la ségrégation sociale avec le problème de « cité » et de « banlieue », « des quartiers difficiles » où se concentrent les populations fragiles et les exclus : chômeurs, pauvres, jeunes en déshérence... bref la « ghettoisation ».

Dans toutes les grandes agglomérations, ce clivage s'accompagne souvent des risques majeurs liés au repli communautaire, à l'émergence des « zones de non-droit », et finalement au sentiment d'insécurité dans l'ensemble de la société ainsi qu'au renforcement des préjugés négatifs, particulièrement sensibles et exploitables. L'espace géographique est en effet le reflet des oppositions sociales comme en atteste l'existence des quartiers populaires par opposition aux quartiers des « riches ». À ce sujet, François (2013, p. 81) souligne que « la pertinence des variables spatiales dans l'explication des phénomènes sociaux est un fait incontestable. La proximité et l'éloignement conditionnent la forme de la relation sociale et renforcent les connivences entre les réseaux sociaux ».

La distinction spatiale peut correspondre à une certaine forme de distinction sociale. De même, l'incidence des combinaisons sociales sur les formes spatiales peut être profonde. La structure d'une société (hiérarchie, niveau culturel...) influence le mode d'exploitation de l'espace et vice versa.

En scrutant les approches ci-dessus, ce chapitre centré sur le référentiel théorique de notre recherche entend donner partiellement du sens au processus de construction de l'identité professionnelle du corps enseignant. Certains critères biographiques, sociologiques et démographiques à la base du regroupement et de la catégorisation des enseignants du secondaire dans la ville de Kinshasa façonnent quelque peu l'image de la profession que se donnent la société congolaise en général, et les enseignants eux-mêmes en particulier. Concrètement, nous comptons constituer, comme Lumeka (1985, p. 24), le portrait professionnel des enseignants à partir d'un inventaire des principaux éléments psycho-socio-culturels qui modèlent leur identité sociale (individuelle et professionnelle). Cette démarche aura pour finalité de classer et de constituer les types sociaux puis d'aider à comprendre par la suite les incidences sur leurs différentes représentations identitaires et leur satisfaction au travail. Ce cadre empirique de notre analyse sera, donc focalisé ultérieurement sur des données objectives qui, comme dit précédemment, stratifient ce groupe professionnel, notamment par l'âge des enseignants, par le genre, par les communes de résidence, par les provinces d'origine, par l'origine socioculturelle, etc.

Nous pensons, d'une part en effet que l'appartenance à une « communauté de pratiques » structurerait les représentations identitaires, et d'autre part nous estimons que le mode de répartition des enseignants dans leur sphère sociale, eu égard aux éléments intrinsèques qui spécifient leur groupe professionnel, y trouverait en partie une justification. En effet, si les individus construisent collectivement les institutions et les classifications qui leur sont associées, en retour celles-ci leur donnent des principes d'identification qui vont leur permettre de se penser et de penser le monde (Corcuff, 2007, p. 80).

Conclusion

L'explicitation d'éléments de la morphologie sociospatiale conduit à repérer un ensemble de facteurs pouvant expliquer le choix professionnel et la capacité à former un groupe d'appartenance. Ainsi est-on amené, de ce point de vue, à s'intéresser à l'origine géographique, au profil social, au style de vie, au genre, à l'âge et à la qualité sociale des relations de cette population. Ainsi aussi est-il important d'identifier les caractéristiques sociales et culturelles qui les constituent en groupe d'appartenance spécifique, porteur de telles représentations collectives.

Conclusion de la première partie

L'étude de l'identité professionnelle et de la satisfaction au travail du corps enseignant nécessitait que soit fait au préalable un état des investigations antérieures afin de déceler les points inexplorés de la question à l'étude. À cet effet, il s'imposait de multiplier les regards pouvant être portés sur l'exercice du métier et en les croisant, se donner les moyens d'engager une observation empirique élaborée. De ce point de vue, une contextualisation générale et spécifique doit être mise en place. Dans ce contexte l'identité est dès lors appréhendée comme un construit social, fruit d'un long processus à la fois évolutif et stable, objectif et subjectif. L'identité d'un individu, d'un groupe professionnel ou d'une société quelconque peuvent être en tension du fait de la pluralité de référents identitaires et dès lors entraîner des « crises d'identités ».

En ce qui concerne les enseignants du secondaire, il se pourrait que la faible régulation du système éducatif en matière de recrutement du personnel, l'atypisme des trajectoires pédagogique et professionnelle ainsi que le manque de processus institué de professionnalisation en cours d'emploi soient des causes déterminantes de la crise du monde enseignant de Kinshasa. Elles sont communément dénoncées comme telles et c'est ce que le travail empirique qui suit s'attachera à vérifier.

Il faut également analyser les motivations de ceux qui s'engagent dans le métier et l'exercent car elles contiennent une attente de satisfaction professionnelle en tant que sentiment de bien-être. On empruntera encore aux théories de la professionnalisation et à la notion de socialisation secondaire, des outils d'évaluation aussi bien de la spécificité de l'identité professionnelle que de la satisfaction. Enfin l'approche en termes de morphologie sociale et spatiale aidera à comprendre le choix du métier et ses déterminations.

Deuxième partie

La recherche empirique

L'exploitation de la diversité de regards dont l'identité sociale et professionnelle peut faire l'objet nous conduit dans le chapitre 7 à expliciter nos choix de recherche et à présenter notre démarche méthodologique, de même que l'outil d'observation dont le questionnaire en annexe détaille le contenu et dont on a aussi précisé les conditions d'administration. L'échantillon des enseignants ayant répondu à notre questionnaire est ensuite décrit et analysé en se basant sur deux types d'informations : les données individuelles et de localisation spatiale d'une part, les données spécifiques à l'identité professionnelle d'autre part. Le chapitre 8 s'appuie en particulier sur les données individuelles et de localisation pour présenter une morphologie sociospatiale des enseignants de notre échantillon. Plus précisément, sont prises en considération les caractéristiques biographiques individuelles, l'origine socioculturelle, la province d'origine, la commune de résidence, *etc.* Ensuite, les parcours de formation et les représentations des enseignants relatives à leur métier sont exposés au chapitre 9 dans le but d'appréhender les dimensions de leur identité professionnelle. L'analyse des données (chapitre 10) s'intéresse ensuite en particulier à la satisfaction professionnelle des enseignants. Dans un premier temps, une analyse en composantes principales est mobilisée dans le but d'identifier les différentes dimensions relatives à la satisfaction professionnelle. Ensuite, nous nous intéressons à la relation entre trois groupes de variables (le profil social des enseignants, leur situation socio-économique et leur perception de leur contexte professionnel) et la satisfaction professionnelle. Au terme de ces différentes analyses, on en proposera une interprétation (chapitre 11) qui met l'accent sur les cadres dans lesquels les enseignants trouvent de bonnes raisons d'être satisfaits ou insatisfaits de leur situation. C'est dans ces cadres que les enseignants trouvent potentiellement les ressources pour construire leur identité professionnelle.

Chapitre 7

Démarche méthodologique, construction et administration de l'outil d'observation

Introduction

Ce chapitre explicite comment les préoccupations théoriques ont été traduites en modalités opératoires de collecte des données d'observation. Ce cheminement a permis d'une part de dégager les concepts-clés de profil, d'identité et de satisfaction, et de rechercher d'autre part les indicateurs et items qui concrétisent ces concepts. On montrera ensuite comment les données ainsi recueillies peuvent être interprétées dans un schéma de mise en relation de variables indépendantes et dépendantes ; schéma qui nous conduira à la formulation provisoire d'hypothèses de travail. Enfin, nous évoquerons les aspects pratiques d'élaboration et d'administration du questionnaire.

1. Questions de recherche et référents théoriques

Nous avons été interpellés par le fait que les responsables de l'enseignement d'une part, et la population congolaise d'autre part, convergent sur le constat d'une crise profonde du système éducatif et nous avons fait de celle-ci l'objet central de notre recherche et analyse. Nous pensons que cette crise est, pour une grande part, une crise de l'identité enseignante. Comment dès lors la caractériser ?

La revue de la littérature autour de l'identité fait ressortir que ce concept combine à la fois une dimension objective (L'enseignant : Quel est son revenu ? Quel diplôme a-t-il ? Où travaille-t-il ? Où réside-t-il ? Que fait-il effectivement ? ...), une dimension normative (Ce qu'il devrait faire) et une dimension subjective (ce qu'il est ou voudrait être, comment se perçoit-il ou se représente-t-il ?). La dimension objective est traitée dans la mise en lumière des éléments de la morphologie spatiale et sociale. La dimension normative accorde une attention particulière aux valeurs et aux normes qu'une société considère à un moment donné de son histoire comme contraignantes pour l'exercice pertinent de la profession. Elle renvoie aussi à l'exercice effectif quotidien du métier tel que perçu, à la fois par ceux qui l'exercent et ceux qui en sont les destinataires ou bénéficiaires.

L'ensemble de la démarche est alors articulation des perspectives morphologique, fonctionnaliste⁴⁰ et constructiviste, cette dernière invitant à se focaliser sur les perceptions réciproques et dynamiques engagées dans les relations intersubjectives.

Notons par ailleurs que la notion d'identité revêt une portée différente selon l'espace et le temps. Si dans la société occidentale, l'appartenance à des classes était auparavant centrale et presque évidente, elle l'est moins aujourd'hui et l'on a tendance à lui substituer le concept d'identité même si, selon une vision postmoderne, ces identités sont devenues multiples et éclatées. De même en Afrique subsaharienne, avec une mosaïque de peuples et de communautés qui se partagent un passé récent marqué par l'esclavage et la colonisation, on ne saurait se vanter aujourd'hui d'une culture authentiquement africaine exprimant encore son identité.

En paraphrasant Dubar (1996a, pp. 105-106), nous pouvons renchérir en posant que « la construction d'une identité sociale ne peut être rendue possible qu'à partir des représentations individuelles et subjectives ». Ainsi, « la prise de conscience par l'enseignant de ses propres représentations permettrait son développement personnel » (Blin, 1997b, p. 46) et sa satisfaction professionnelle, l'identité étant de ce fait « la résultante d'une forme de socialisation de l'individu à travers une intériorisation de valeurs, de normes et de représentations sociales... » (Piaget, 1973).

Dans ce contexte, comment dès lors comprendre le groupe professionnel d'enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa ? Quelle est son identité professionnelle ? Que peut-on dire de l'autonomie, de ses pratiques professionnelles et de sa culture professionnelle ? A-t-il une spécificité ? Quelles sont ses représentations de la fonction qu'il assume ? Quelles sont les différents paramètres qui président à sa satisfaction professionnelle ? En d'autres termes, qu'en est-il ou que reste-il de tout cela ?

Esquisser une réponse à toutes ces préoccupations ne peut se faire qu'en référence directe au métier d'enseignant, dans ce qui en constitue les pratiques et le vécu quotidiens, et en référence aux sens investis par la société kinoise ainsi que par les enseignants du secondaire eux-mêmes sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils font dans un environnement socioéconomique problématique.

Dans cette perspective, l'identité professionnelle enseignante devient une combinaison d'attributs évolutifs et dialectiques en harmonie avec des valeurs et des normes légitimant et concrétisant l'activité enseignante. Une inculcation plus ou moins structurée et une intériorisation plus ou moins forte au fil du temps contribuent ainsi à l'émergence d'une identité professionnelle. Pour notre cas, c'est l'ensemble des attributs propres à une catégorie de personnes, qui permet à la société de les reconnaître comme individus

⁴⁰ Quoique cela ait été soulevé dans notre partie théorique, il est bon de rappeler ici que la perspective fonctionnaliste en sociologie est globalement une appréhension de la société sur base des institutions qui en assurent la stabilité et qui structurent les comportements des individus à partir des rôles qu'ils jouent et des statuts sociaux qui les différencient. En d'autres termes, elle consiste en une lecture d'un système social compris à partir des fonctions qui le font survivre.

appartenant à un réseau professionnel, à une catégorie sociale qui a pour fonction « l'enseignement ».

C'est progressivement que ces enseignants se construisent un espace social avec des *habitus* et un style de vie relativement homogène qui vont façonner leurs représentations collectives. Celles-ci légitiment et donnent du sens aux différentes postures qu'ils prennent dans l'exercice de leur emploi (par exemple devant les élèves comme experts, entre collègues comme collaborateurs, devant les parents comme partenaires, devant la hiérarchie comme fonctionnaires employés...). Par l'exercice de ces différents rôles, ils participent à la construction de leur identité professionnelle individuelle et collective et trouvent ou non satisfaction.

Les trois dimensions de l'identité, objective, subjective et normative, que nous avons retenues dans cette recherche sont opérationnalisées dans l'outil d'observation. Le questionnaire recourt en effet, pour la morphologie sociale et spatiale, aux variables classiques d'identification et de biographie, ceci constituant l'approche objective. Quant à l'approche normative, plusieurs questions invitent à réagir par rapport aux valeurs et normes de ce qui est généralement admis en RDC comme central pour un bon fonctionnement du système éducatif et dont on trouve des expressions dans les documents officiels⁴¹. Les valeurs et les normes spécifiques et distinctives de ce groupe professionnel sont prioritairement les fruits d'une trajectoire pédagogique (formation initiale pour devenir enseignant) et d'une trajectoire professionnelle (expériences professionnelles et formations continues comme enseignant). L'approche subjective est concrétisée dans l'intérêt porté à la perception de l'activité quotidienne, comme activité faisant sens, à la fois pour celui qui l'accomplit (autoperception) et pour ses destinataires (perception du métier telle qu'elle transparaît dans les relations à autrui). Ces éléments de perception sont sans doute de bons indicateurs de ce qui contribue à la satisfaction professionnelle ; ils correspondent à ce qui est privilégié dans le *job-analysis*⁴² (Jorro, 2002).

2. Opérationnalisation de la démarche et schéma interprétatif

Si l'identité est, comme on l'a vu précédemment, à l'articulation des caractéristiques relevant des différents points de vue - morphologie sociale, cadre d'exercice d'un métier,

⁴¹ Parmi ceux-ci : la loi portant organisation et fonctionnement de l'enseignement national, les documents fixant les nouvelles finalités et structures pédagogiques, les textes officiels sur les filières d'études en RDC, l'organigramme actualisé de l'EPSP, la réglementation en matière de rémunération, le discours du Président Kabila où il exprime son engagement à réhabiliter le système de gouvernance de l'Education Nationale.

⁴² Le *job-analysis* ou l'analyse d'emploi est « le processus de description et d'enregistrement des différents aspects des emplois. Il s'est agi précisément d'en documenter les compétences et autres exigences nécessaires pour un exercice efficace ». Dans le cadre de la présente recherche nous avons procédé à une analyse du travail moyennant un questionnaire d'enquête structuré en fonction des dimensions concrètes du travail d'enseignant du secondaire en général. Le souci de cette démarche était de comprendre (dans une perspective fonctionnaliste) les raisons ou les motifs sociaux de la fonction enseignante (pourquoi existe-t-elle ?), ses conditions d'exercice (comment l'enseignant remplit-il sa tâche ?), ses exigences (en a-t-il les aptitudes et quelles sont les qualifications requises pour l'exercer ?) et leur impact sur les différentes représentations identitaires (comment l'enseignant se perçoit-il ?).

contexte de l'activité et perception intersubjective de celle-ci -, il importe de repartir des concepts-clés exprimant ces points de vue et d'en expliciter les dimensions qui, elles-mêmes, sont à traduire en indicateurs et finalement très concrètement en items.

2.1. La démarche et les principales variables

La figure 14 ci-dessous formalise la démarche et le tableau 12 détaille le travail d'opérationnalisation accompli.



Figure 14. Démarche d'opérationnalisation
(source : conception de Phambu Ntoto)

Tableau 12. Concepts-clé, dimensions, indicateurs et axes principaux du questionnaire d'enquête

Concepts-clés	Dimensions	Indicateurs	Type d'information recherchée (type de questions)
Représentations identitaires	Autoperception des enseignants (Interne : identité pour soi)	Aspirations sociales, sentiments d'appartenance (je-nous), croyances et discours des enseignants (intérêts et prestige liés au métier), influences sociales et attractions sociales.	Raisons et degré de satisfaction professionnelle, mobiles du choix de la fonction à travers les motifs de l'engagement ou du désengagement, les conceptions du travail scolaire
Profil social (morphologie sociospatiale)	Caractéristiques biographiques Origine socioculturelle Trajectoire scolaire (formation initiale) Trajectoire professionnelle	Âge, sexe, commune de résidence, province d'origine, état civil, statut de résidence, filières d'études (nature des diplômes), instruction et professions des parents, types d'écoles	Information sur la commune de résidence, la province d'origine..., filières d'études accomplies qualité du diplôme niveau d'instruction et professions des parents. Insertion professionnelle Mode de recrutement et progression dans la carrière, types de limites observées dans la pratique professionnelle, nature et périodicité des formations en cours d'emploi, motifs et secteur d'emploi secondaire en plus de l'enseignement
Situation socioéconomique	Types des ressources financières, avantages sociaux, conditions de vie et d'emploi	Revenu, mécanismes financiers palliatifs, statut du domicile, sécurité sociale, retraites	Qualité de revenu (salaire/prime des parents), mécanismes financiers palliatifs, statut du domicile, sécurité sociale, nombre de contrats de travail, statut de résidence
Contexte et conditions d'exercice du métier (Environnement institutionnel)	Contraintes légales et administratives province éducationnelle finalités de l'école projet pédagogique projet d'établissement, discours des partenaires éducatifs, croyances	Le statut et rôle de l'enseignant : - comme « fonctionnaire dans un service public » - comme « professionnel œuvrant en classe » - comme « acteur social ». Communauté des praticiens : Climat de travail (Ambiance au travail) Culture et tradition de l'école Esprit de corps, Degré d'intégration et d'autonomie professionnelle Droits et devoirs des enseignants	Facteurs organisationnels de l'école et de la classe, contenu du travail, Qualité de la discipline à l'école Charge horaire Responsabilités légales, difficultés rencontrées, activités parascolaires et affiliations diverses Partage des responsabilités Types de divertissements extrascolaires Qualité des relations entretenues avec les collègues, la hiérarchie, les parents d'élèves et marges de manœuvre.

2.1 Le schéma explicatif

Dans la figure 15, nous présentons sous forme synthétique une seconde analyse qui fera l'objet du chapitre 10. Elle relie les différents concepts du chapitre précédent et leur donne du sens. Après avoir distingué les dimensions constitutives de la satisfaction professionnelle, nous étudierons dans quelle mesure elles sont associées à trois catégories de variables prédictives : le profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants, leur situation socioéconomique et leur contexte de travail.

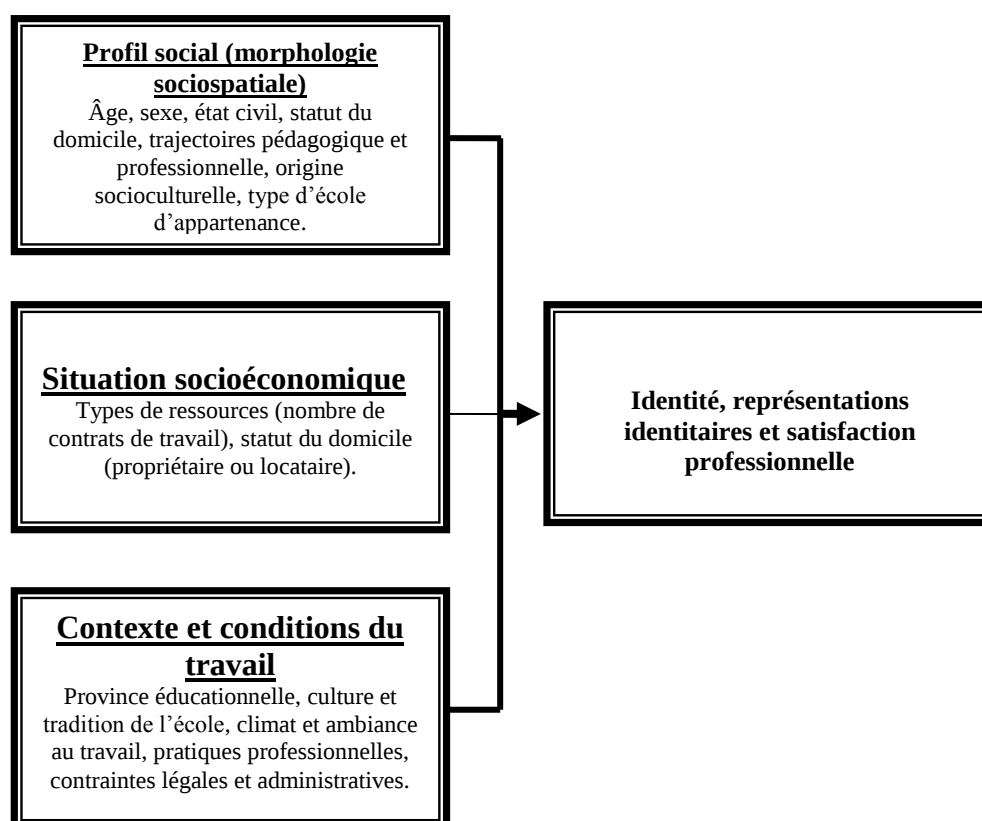


Figure 15. Schéma conceptuel, variables et hypothèses
(source : conception de Phambu Ntoto)

La situation socioéconomique renvoie à des items relatifs aux revenus des enseignants et à leurs conditions de vie. La prise en compte du revenu mensuel (salaire + participation financière des parents + autre) et du statut du domicile est ici essentielle.

Le contexte d'activité et les conditions de travail sont eux, sans doute, bien appréhendés en portant attention aux effets qu'ils peuvent induire. La confiance, la convergence de vue, une collaboration franche (sans hypocrisie) l'esprit d'entraide, le mode de collaboration (la nature du travail collectif ou individuel), les relations de service (égalitaires ou hiérarchiques), selon qu'ils sont perçus comme très désagréables ou plutôt agréables,

peuvent affecter les représentations identitaires des enseignants et donc leur satisfaction professionnelle. Parmi les éléments de contexte, l'organisation a toute son importance. Il en est de même de la discipline dans les salles, les visites de classes qu'y effectue la direction scolaire, la répartition de la charge horaire, la rémunération, le régime de retraite, la reconnaissance sociale qui s'attache au métier. Est également importante l'ambiance entre membres du corps professoral, le niveau d'engagement des élèves, la collaboration avec les parents d'élève.

La satisfaction au travail est appréhendée comme un ensemble de perceptions relatives à l'autonomie dans le travail, à l'enrichissement personnel, au développement des compétences, au travail réalisé avec les élèves, à l'intérêt pour la matière enseignée, au plaisir d'assumer une fonction sociale utile, au salaire, aux niveaux d'études où l'on enseigne, à la durée du travail, au temps libre. Ces perceptions sont également relatives aux relations entretenues avec le directeur de l'école, les collègues et les parents d'élèves, ainsi qu'aux conditions matérielles actuelles du travail scolaire.

Parmi les éléments de l'environnement institutionnel (milieu professionnel) privilégiés dans cette recherche figurent l'organisation de l'école, la discipline dans les salles de classe, les visites de classes par la direction scolaire, la répartition de la charge horaire, la reconnaissance sociale qui s'attache au métier, l'ambiance entre membres du corps professoral, le niveau d'engagement des élèves, la collaboration avec les parents d'élève, l'autonomie dans le travail.

3. La satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : Quelques hypothèses

L'ensemble des considérations précédentes suggère que les expressions de satisfaction ou d'insatisfaction sont une dimension d'appréhension de l'identité d'un individu. La relation entre les deux concepts est sous-tendue par une multiplicité d'hypothèses. Au départ de cette recherche, nous en avons provisoirement formulées trois. Elles dessinent le type de compréhension de la fonction enseignante que l'on souhaite privilégier. Les différents traitements statistiques qui seront opérés sur l'ensemble des variables dégageront des facteurs de satisfaction qui seront eux-mêmes mis en relation avec des données biographiques, économiques et contextuelles.

Hypothèse 1. Le profil social des enseignants influence leur satisfaction au travail.

Hypothèse 2. Les enseignants dont la situation socioéconomique est suffisante (second emploi, propriétaires de son domicile) expriment de la satisfaction à exercer le métier. En situation inverse, ils expriment leur insatisfaction.

Hypothèse 3. Le contexte et les conditions d'exercice du métier, tels qu'ils sont perçus par les enseignants, ont une influence sur leur satisfaction au travail.

4. L'outil d'observation : élaboration et administration

Notre outil de recherche s'inspire de l'enquête menée par le GIRSEF⁴³ (Cattonar, 2004) en Communauté française de Belgique. Il lui emprunte, en les adaptant, 43 des 65 items de notre questionnaire.

4.1 Observations préliminaires et pré-test

Pour éviter que l'administration du questionnaire ait des conséquences inattendues, nous avons procédé à une pré-enquête. Celle-ci a été réalisée grâce à un chercheur de l'Université de Kinshasa et avec le concours de cinq directeurs d'écoles auprès d'une quinzaine d'enseignants. Les enseignants concernés ont été choisis parmi ceux qui font occasionnellement usage de l'Internet et qui ont accepté spontanément de se livrer à cet exercice. Ainsi encadrés et pris en charge financièrement⁴⁴, ils devaient réagir sur la présentation et la pertinence des items de notre questionnaire (la forme et le fond). Cette stratégie a été motivée par la volonté de collecter des données pertinentes et d'élever le crédit de la recherche (Churchill⁴⁵, 1979). Cette phase exploratoire nous a permis d'améliorer l'instrument, en en travaillant la cohérence, en renforçant ce qui est essentiel et en délaissant ce qui, pour les répondants, est périphérique ou superflu.

À l'issue du dépouillement, 60 items ambigus ou moins valides ont été écartés tandis que des amendements de fond ont été apportés pour d'autres items. De manière globale, l'intégration des différentes suggestions qui nous furent faites et des amendements proposés au document nous ont permis de déceler l'à-propos ou l'inadéquation de certains items par rapport à la dynamique étudiée, et également d'en améliorer la structure et de simplifier certains vocables.

Nous avons en définitive tiré profit des remarques et suggestions reçues, dans la mesure où elles nous ont permis de raccourcir la liste d'items⁴⁶, de reconsidérer la formulation et la présentation de certains d'entre eux et d'en exclure d'autres.

⁴³ Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation) fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les recherches développées jusqu'à présent ont principalement porté sur la régulation des systèmes d'enseignement et de formation.

⁴⁴ Pour motiver les enquêteurs et les enquêtés, un budget conséquent a été prévu. Il a permis de couvrir tous les frais liés aux déplacements, aux collations journalières, à la rémunération hebdomadaire symbolique et aux imprévus.

⁴⁵ Le paradigme de méthodologie de Churchill (1979) est une démarche qui distingue deux phases : l'une est exploratoire, et l'autre est confirmatoire ou phase de validation. La première phase est destinée à réduire l'erreur aléatoire, la seconde phase est destinée à renforcer le travail effectué lors de la phase exploratoire, et réduire l'erreur systématique qui peut résulter d'une définition non pertinente ou insuffisante des variables conceptuelles ou encore d'une mauvaise représentation par les items de l'échelle (Roussel, 2005).

⁴⁶ Le nombre d'items de notre questionnaire est passé de 125 initialement élaborés à 65 pour la version définitive.

4.2 Élaboration du questionnaire

Le contenu du questionnaire opérationnalise l'ensemble des dimensions des variables retenues. Nous en détaillons ci-après les modalités en tenant compte de la distinction entre la variable dépendante (la satisfaction professionnelle) et les variables indépendantes (profil social, situation socioéconomique et contexte de travail).

4.2.1 Représentations du métier et satisfaction professionnelle

Dans cette recherche, l'identité professionnelle est associée aux représentations identitaires, elles-mêmes associées à la satisfaction professionnelle. Ce sont les représentations identitaires, selon Fourniol (2004, p. 19) qui « permettent aux groupes et aux individus de disposer, sur des sujets complexes, de connaissances utiles à la communication ».

Ces connaissances résultent de la réalité de l'objet et des informations subjectives telles que les préjugés, les croyances et les opinions. Dans le cas des enseignants, il s'agit d'informations quant aux représentations de leurs pratiques professionnelles et, d'autre part, des représentations que la société se fait de ce qu'ils sont, de ce qu'ils ont ou devraient avoir, et de ce qu'ils font ou devraient faire.

Ainsi s'est imposée à nous, entre autres, la tâche d'identifier d'abord les types de représentations qui président au choix de ce métier à Kinshasa, avant de nous interroger sur ce qui est source de satisfaction pour ceux qui s'y engagent avant et après. Si, dans l'étude de Cattonar (2005), menée en Communauté française de Belgique, l'enseignement est présenté comme un métier que l'on choisit et que l'on exerce, non pas pour les conditions d'emploi, mais surtout par « amour », voire par vocation, pour une matière, pour sa transmission, ainsi que pour les contacts avec les élèves, qu'en est-il en général en RDC et en particulier à Kinshasa ?

La recherche de Lumeka (1985) sur l'autoperception des enseignants du Zaïre (actuelle RDC) soulève autrement le même type de question. Il note que les enseignants zaïrois (congolais aujourd'hui) ne sont pas du tout satisfaits de leur métier. Ils le considèrent comme un métier de transition et l'appréhendent sans trop de conviction. D'où notre intérêt de savoir pourquoi et comment ils exercent un métier qui connaît une désaffection de plus en plus notoire, mais dont pourtant dépend l'avenir de toute la nation congolaise. S'il est vrai que certains de nos enquêtés ont eu un autre emploi au début de leur vie active avant d'être recrutés comme enseignants, quelles sont alors les motivations effectives à la base de leur nouveau choix ?

L'idée de développement professionnel que se font les enseignants, le degré de reconnaissance de leur responsabilité pédagogique dans la réussite scolaire de leurs élèves, les éléments de leur travail considérés comme déprimants ou motivants, la garantie offerte par le métier, l'autoperception de leur posture professionnelle, les capacités valorisées dans leur travail, le prestige tiré de leur statut d'enseignant, les finalités éducatives auxquelles ils adhèrent principalement comme enseignants sans forcément les atteindre..., sont autant de préoccupations fondamentales.

4.2.2 Caractéristiques morphologiques et objectivation

Les premières caractéristiques retenues comme pertinentes sont d'ordre biographiques : l'âge, le sexe, l'état civil, la commune de résidence, la province d'origine, l'origine socioculturelle (professions et niveau d'instruction des parents), le type de diplôme le plus élevé dont dispose l'enquêté, les réseaux d'affiliation.

On notera par ailleurs que la paupérisation de certains quartiers de Kinshasa et que la féminisation de la profession (RDC, 2010) pourraient être des éléments discriminant fortement les pratiques du métier et la satisfaction/insatisfaction qui l'accompagne. Par ailleurs, la précarité et la rareté d'emplois décents sont vraisemblablement déterminantes dans le choix d'un métier⁴⁷ généralement perçu comme peu enviable.

Une comparaison est sans doute ici possible avec ce qui est vécu, notamment en Communauté Française de Belgique (Cattonar, 2005, p. 177), où « certains ne sont devenus enseignants qu'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 ».

Par ailleurs, en plus des éléments généraux de biographie, on se devait de s'intéresser à la biographie scolaire des enseignants. Se sont-ils préparés à exercer la profession et comment ? (items 16 à 17). L'ont-ils exercée depuis leur recrutement de façon continue ou discontinue ? Quels événements ou quels sentiments les auraient-ils conduits à s'engager dans la profession ou à y renoncer ? Concrètement, l'enquêté a été invité à s'exprimer sur le type d'études faites et les diplômes obtenus, sur les autres emplois exercés avant et pendant son emploi actuel, sur les raisons du renoncement aux précédents emplois et sur le mode d'accessibilité à la fonction enseignante.

L'hétérogénéité de ces parcours d'enseignants pourrait, d'une certaine manière, être indicative de la difficulté à constituer une identité commune minimale, à faire émerger un corps de professionnels dans le champ éducatif de la ville de Kinshasa aujourd'hui.

La situation socioéconomique de l'enquêté a ici aussi toute son importance. On a dès lors été conduit à détailler la question de la rémunération de l'enseignant directement en s'intéressant au montant du salaire et à ses modalités de perception et, indirectement, fait qu'il soit ou non propriétaire de son logement. La RDC est un État en difficulté dont la dégradation continue du tissu sociopolitique et économique a un impact considérable sur tous les secteurs vitaux, notamment celui de l'emploi. Il existe des relations structurelles fortes entre les niveaux de salaires des enseignants et certains indicateurs du développement social et économique susceptibles d'affecter leur satisfaction au travail.

⁴⁷ Cette assertion est de notre point de vue défendable quand on se réfère à l'étude menée par Fourniol (2004) dans trois pays africains où le métier d'enseignant arrive en quatrième position (9,6 % de réponses) lorsque l'on pose la question : « Si vous aviez pu choisir, quel métier auriez-vous aimé exercer ? ». Le monde enseignant en Afrique en général et en RDC en particulier semble avoir perdu ses rituels au fil du temps. La profession fait figure de parent pauvre et l'image sociale des enseignants a beaucoup perdu de son prestige.

La pression démographique, la détérioration vertigineuse des services publics, les inégalités réelles ou perçues entre groupes sociaux au niveau de l'éducation, la mauvaise répartition des richesses, la précarité des emplois, le faible revenu individuel, le niveau élevé de pauvreté, les zones de résidence, etc. sont en l'occurrence parmi ces indicateurs qui, aujourd'hui, traduisent dans les faits la gravité de cette crise multidimensionnelle qui sévit en RDC. Assurer de manière appropriée ses missions essentielles, dont le respect des droits des travailleurs, constitue un défi majeur pour l'État congolais. Si les entreprises privées n'échappent pas aux retombées de cette crise, le secteur d'intérêt public, particulièrement le sous-secteur de l'enseignement, est un de ceux qui payent le plus lourd tribut.

Cette situation n'est pas propre à la RDC. De manière générale, « les pays africains investissent très peu dans l'éducation et les enseignants⁴⁸ et la situation des enseignants africains n'a rien d'enviable » (Tegda, 1988, p. 79). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine (Alger, 2005), dans le souci de promouvoir ce secteur avait demandé aux gouvernants africains de s'engager à affecter à ce secteur au moins 20 % de leur budget national. En RDC, rien de significatif n'est fait jusqu'à ce jour. Si quelques pays comme le Bénin, le Gabon, la Côte d'Ivoire et le Cameroun ont fait des efforts considérables en élevant le niveau de rémunération des enseignants avec des primes ou autres avantages, il faut bien dire que beaucoup de progrès restent à faire dans l'ensemble des États africains.

Les salaires⁴⁹ des enseignants du primaire et du secondaire en RDC sont restés statiques depuis bientôt dix ans, alors que le pouvoir d'achat ne va qu'en s'effritant de jour en jour. À ce sujet, l'enseignant congolais en général et kinois en particulier, reste fragilisé. Il est presque livré à lui-même. Il sied de noter également que les salaires moyens versés par l'État dans le réseau public aux enseignants du secondaire sont légèrement supérieurs à

⁴⁸ L'ajustement salarial qu'ont connu bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne a été accentué par la crise économique qui a touché le continent dans les années 1980. Dès le début des années 1980, en effet, beaucoup de pays africains ont été confrontés à des désordres macroéconomiques (déficits budgétaires, déficits de la balance des paiements, inflation), notamment à la suite des chocs pétroliers de la décennie précédente. Ceci a conduit aux programmes d'ajustement structurel imposés par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. Ces programmes portaient de l'idée que l'équilibre macroéconomique constituait un objectif structurel de base en dehors duquel aucune action de développement ne serait possible. Par ailleurs, l'ampleur des déficits impliquait des actions vigoureuses, car si les partenaires financiers acceptaient de contribuer à court terme, ils souhaitaient aussi que des politiques économiques nationales (réformes structurelles) soient adoptées, le financement extérieur pour les dépenses courantes ne pouvant être durable. (Unesco, février 2010).

⁴⁹ Selon les données du Service de Contrôle et de la Paie des enseignants (SECOPE) datant du mois de décembre 2012, un enseignant diplômé d'État gagne 71 195 Franc congolais par mois, soit un peu plus de 77 dollars américains, le gradué (bachelier) 74 897 Francs (81,4 dollars américains) et le licencié (master) 76 711 Francs (83,3 dollars américains). Selon ce barème salarial, l'enseignant congolais vivrait donc avec moins de 2,5 dollars américains par jour (moins de 2 Euros). Avec son salaire actuel, l'enseignant congolais est en permanence confronté aux questions de sa survie (scolariser ses propres enfants, payer son loyer...). Par contre le salaire mensuel d'un député national est évalué à 13 000 dollars (près de 10 000 Euros) et celui d'un professeur d'Université à 2 000 dollars. La participation financière des parents allouée aux enseignants, relativement plus consistante devient dès lors un palliatif pertinent. Celle-ci varie entre 100 et 400 dollars selon la réputation de l'école (meilleure ou moins bonne) et le niveau socioéconomique des élèves (pauvres ou riches).

ceux de leurs collègues du primaire, tandis qu'ils sont généralement plus élevés dans les écoles privées. Le fait pour l'État congolais de ne pas tenir ses engagements relatifs à l'amélioration de la rémunération des enseignants a pour conséquence la baisse de la qualité de l'enseignement, l'institution de la corruption, la détention pour les enseignants de plusieurs contrats de travail, le monnayage des notes sous des formes diverses comme mode de passage d'une classe à l'autre, etc.

Malgré tout ce qui, au regard de l'opinion congolaise, est perçu comme déplorable, plusieurs études montrent que les enseignants congolais ont tendance à se maintenir dans leurs postes (Kupelesa, 2006), défiant même la thèse de Taylor (1911) selon laquelle « il existerait une relation positive entre « une certaine somme d'argent » et « un certain niveau de motivation ».

Le statut du domicile ainsi que les palliatifs économiques (contrats de travail), mécanismes de survie développés par les enseignants du secondaire pour faire face quotidiennement aux vicissitudes de la vie quotidienne auxquelles ils sont confrontés, sont aussi des indices globaux de leur situation socioéconomique.

Dans la morphologie spatiale, on a aussi pris en considération, à la fois les caractéristiques de positionnement dans le champ d'activités et les conditions d'exercice du métier.

En RDC, comme dans la plupart des pays en voie de développement, la fin des « États-providence »⁵⁰ en Occident a sensiblement modifié les caractéristiques du champ d'activités et les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Le premier est à l'évidence sous-financé, les secondes subissent les effets d'une certaine désorganisation du milieu scolaire. Parmi les caractéristiques du champ d'activités, leur attention particulière était tournée vers le fonctionnement quotidien de l'établissement : rôles spécifiques de la direction scolaire, des collègues de travail, des parents, des élèves et autres acteurs du système éducatif, et relations tissées entre eux en classe ainsi qu'au sein et en dehors de l'école. Une identité au travail dépend en effet, de « l'influence des structures d'organisation sur la qualité des échanges humains » (Sainsaulieu, 1996, p. 12). L'organisation du milieu scolaire, au niveau secondaire comme dans les autres niveaux, influence l'agir de l'enseignant et ses pratiques professionnelles. Ce sont, comme le souligne Dubar (1991, p. 118), « ces caractéristiques objectives des situations socioprofessionnelles (par intériorisation individuelle des normes sociales) qui déterminent et structurent les positions sociales dans le champ professionnel ». Les contraintes légales et administratives ne peuvent manquer d'influer sur les engagements privés de l'enseignant, son style éducatif, sa participation au processus de formation permanente, ses activités de loisirs, son degré d'engagement dans l'école, son appréciation du travail collectif et du climat de travail. Elles ne sont pas non plus sans effet sur sa

⁵⁰ 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.

perception de son degré d'autonomie, de son sentiment de reconnaissance sociale, bref, sur des vecteurs de sa satisfaction à exercer le métier.

En ce qui concerne les conditions actuelles du travail de l'enseignant, il est aujourd'hui reconnu qu'elles sont assez hétérogènes et déprimantes (Mabika, 2010). Elles varient en Afrique selon les pays, les établissements et les réseaux (privés ou publics) (Ndiaye, 2003), selon les publics et les situations géographiques (ville/campagne, périphérie/centre). C'est ce que soutient aussi Gasibirege (1994, p. 356) qui, en parlant du choix du métier d'enseignant en RDC, souligne dans une de ses recherches que :

Les aspirations à la promotion sociale des Congolais ne sont pas les seules responsables du manque d'attrait pour la formation pédagogique et le métier d'enseignant. Les mauvaises conditions de vie et de travail des enseignants effraient les jeunes et les découragent dès leur formation initiale. Le manque d'attrait pour le métier d'enseignant est conditionné par la transformation simultanée des aspirations et des conditions de vie et de travail.

De même, Fourniol (2004, p. 155), dans une étude sur les conditions de travail dans les établissements d'enseignement en Afrique, estime qu'« en règle générale ces établissements ne disposent pas d'une autonomie pédagogique, administrative et financière suffisante pour répondre à leurs missions ».

Travailler dans de telles conditions exige des enseignants africains en général et congolais en particulier qu'ils soient particulièrement proactifs.

L'approche pragmatique du champ d'activités et des conditions de travail renvoie aux questions qui abordent la profession d'enseignant du secondaire, d'abord comme « fonctionnaire dans un service public » (items 26 à 32), ensuite, comme « professionnel œuvrant en classe » (items 33 à 43) enfin, comme un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes (Paquay, 1996, pp. 155-163) (items 44 à 57). Quatre items relatifs au degré d'autonomie ont également été insérés dans cette rubrique (items 58 à 61) en référence à l'approche fonctionnaliste des professions et à l'approche interactionniste.

4.3 Le questionnaire et son administration

Les lignes qui suivent décrivent l'ensemble des activités menées en vue de préparer et de mener l'administration du questionnaire.

Le lundi 15 novembre 2010, une matinée de formation des enquêteurs a été réalisée, où les membres de l'équipe⁵¹ ont été informés des attentes, des objectifs et orientations de la recherche. Un code de bonne conduite de l'enquête a été proposé et détaillé. Les qualifications d'« enquêteur » et « collaborateur de recherche » ont été reconnues aux membres de l'équipe.

⁵¹ Compte tenu de l'ampleur du travail à réaliser, une petite équipe de quatre collaborateurs a été mise sur pied avec l'assistance de notre professeur accompagnateur de terrain dans cette recherche. Cette équipe d'enquêteurs était composée de trois messieurs dont un collègue de service et collaborateur direct, d'un chercheur indépendant chargé du secrétariat et de deux autres membres chargés de la logistique et de différentes commissions liées à l'enquête (achats, transport, restaurations, prise de rendez-vous, etc.).

La période du jeudi 18 novembre 2010 au mercredi 8 décembre 2010 a été consacrée aux contacts avec les hiérarchies scolaires et les écoles en vue de planifier l'administration de l'enquête.

Soulignons par ailleurs que mener une enquête en RDC dans le secteur de l'enseignement n'est pas chose aisée. Le désintérêt et la démotivation manifestes de certains enseignants, associés aux réticences de certaines autorités administratives et politiques du pays constituent des obstacles majeurs auxquels s'exposent bien souvent les chercheurs souhaitant réaliser une investigation à grande échelle dans ce secteur social sensible. Il nous fallait prévenir ou contourner cette impasse. C'est pourquoi, nous avons envisagé et négocié quelques précautions et dispositions pratiques.

Sur le plan administratif, nous avons considéré qu'il était nécessaire d'officialiser notre enquête en impliquant la hiérarchie scolaire locale par la requête de son aval. Nous avons ainsi obtenu, selon le régime de gestion, une autorisation et/ou une recommandation du Ministre provincial de l'éducation, des quatre directeurs provinciaux de l'enseignement pour les écoles officielles, des coordinateurs urbains des écoles pour les écoles conventionnées ainsi que des promoteurs pour les écoles privées retenues.

Au niveau des écoles enquêtées, muni de notre ordre de mission émanant de la hiérarchie, nous avons chaque fois sollicité la collaboration de la direction scolaire en l'invitant à prévenir les enseignants par une note de service, et à considérer notre enquête comme une activité pédagogique programmée à un moment convenant à tous les enseignants afin de ne perturber ni les cours et ni l'organisation de l'école. L'administration proprement dite de notre questionnaire y a été précédée de contacts en vue de négocier le jour et l'heure de celle-ci. Malgré les recommandations des différentes hiérarchies scolaires, certains chefs d'établissements (directeurs d'écoles), se sont montrés très peu coopératifs. Notre projet d'enquêter dans certaines écoles a été perçu par certains directeurs comme un contrôle voilé et commandité par le pouvoir en place (Ministère) ou par une structure internationale. Avec l'aide de la direction de l'école, les enseignants travaillant à temps plein⁵² dans une école étaient prévenus quelques jours avant notre passage. Le jour convenu, ils étaient chaque fois regroupés dans un local aménagé à cet effet (salle de classe, salle de professeurs ou salle de conférences).

L'enquête proprement dite a débuté le 13 décembre 2010 après qu'il ait été rappelé aux enquêteurs d'être particulièrement attentifs aux préoccupations (réactions) principales des enquêtés, de veiller à répondre à toute question d'information, à ne pas dépasser le temps utile à la collecte des données (respect de la durée réelle de passation) et à lever les équivoques sur les nouvelles difficultés ou ambiguïtés soulevées par certains items, etc. Elle s'est clôturée le 17 février 2011.

⁵² Dans l'enseignement secondaire, on rencontre plusieurs enseignants dits « cumulards » qui, en plus de leurs prestations légales à temps plein ont, dans plusieurs écoles notamment privées, une charge horaire minimum. Ils y travaillent à temps partiel pour améliorer leurs revenus et faire ainsi face aux aléas de la vie.

Au terme de l'enquête, nous avons dédié quelques jours à la vérification des protocoles et au dépouillement optique d'items ; le 25 février la banque de données a été alors constituée.

Cette phase de l'enquête n'a pas été aussi facile que nous l'escomptions ; il a en effet fallu faire face à plusieurs difficultés :

- longueur de la préparation administrative (durée de près d'un mois) ;
- obtention tardive des ordres de mission de la part des hiérarchies ainsi qu'expédition tardive de certaines correspondances adressées aux écoles ;
- accueil quelquefois fonction des humeurs des chefs d'établissement, certains minimisant fortement les ordres de mission établis et les recommandations de leurs supérieurs hiérarchiques ;
- crainte des directions et du personnel, particulièrement des écoles privées, d'être piégées par des enquêteurs qui auraient des objectifs cachés nuisibles pour l'école ;
- augmentation de la charge horaire pour certains enseignants, notamment ceux des écoles privées auxquelles il était parfois demandé de compenser le temps passé à l'enquête ;
- annonce tardive de l'activité tout simplement à cause de l'absence de planification par certains chefs d'établissement ; ce qui dans certaines écoles a conduit à ne pouvoir rencontrer qu'un nombre de participants inférieur à celui escompté ;
- changement brutal et arbitraire d'avis de certains responsables d'écoles privées, malgré leur engagement à créer de bonnes conditions de réalisation de l'enquête ;
- accès difficile à certains quartiers populaires : la situation géographique de ceux-ci et la détérioration des voies d'accès ayant pu conduire à des retards ponctuels dans le travail de collectes de données ;
- horaires des enseignants qui dans certaines écoles ne sont présents que le matin ou l'après-midi alors qu'il était nécessaire de les réunir pour l'enquête ;

À cet ensemble de difficultés, on ajoutera que les jours fériés du 15, 16 et 17 janvier 2011, les vacances de Noël (du 22 décembre 2010 au 7 janvier 2011), les examens du premier semestre et le congé qui a suivi (détente du 7 février au 22 février 2011) ont perturbé le souhait d'avoir une continuité dans le travail d'enquête. Enfin on notera que l'enquête a eu un coût prohibitif - rémunération des enquêteurs, paiement des communications téléphoniques, des frais de déplacement, de carburant, et des repas... - sans compter qu'il a fallu parfois offrir des pourboires aux chefs d'établissement pour leur implication dans l'enquête.

L'importance de ces difficultés n'est sans doute pas sans rapport avec la crise d'identité et l'insatisfaction des enseignants.

5. L'échantillon et sa représentativité

Le questionnaire a été soumis à 754 enseignants du secondaire dans 28 écoles contre 30 initialement prévues. La question de la représentativité de l'échantillon pose problème au sens où la situation de Kinshasa est assez différente de celle de l'ensemble du pays. Beaucoup d'enseignants kinois cumulent leur fonction principale dans un réseau avec des

vacations complémentaires dans un autre réseau, ce qui complique leur situation et pourrait avoir comme conséquence qu'ils aient répondu plus d'une fois au même questionnaire.

On rappellera toutefois que l'annuaire statistique 2009-2010 (RDC, 2010) comptabilise en 2008-2009 pour l'ensemble de la RDC 16 927 écoles secondaires, 3 398 550 élèves et 212 263 enseignants. Dans la ville de Kinshasa, on recense pour l'année scolaire 2009-2010, 1 519 écoles secondaires soit 9 % de toutes les écoles secondaires du pays, 497 848 élèves du secondaire, soit 14,6 % des effectifs nationaux et 24 767 enseignants, soit 11,7 % du personnel de l'enseignement secondaire.

Si on compare la distribution des élèves et du personnel dans l'ensemble de la RDC et à Kinshasa (voir chapitre 2), on constate une différence sensible. En effet, alors que dans le pays les ENC, ECC, ECP, ECK sont proportionnellement surreprésentées, à Kinshasa ce sont les ECS, ECF, ECP qui le sont. Le poids des ECI est lui sensiblement identique dans la capitale et dans l'ensemble du pays.

Tableau 13. Répartition du personnel enseignant du secondaire en RDC et à Kinshasa par régime de gestion

Régimes de gestion	Écoles officielles	Écoles conventionnées						Écoles privées	Total
		ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF		
Provinces									
Personnel pour Kinshasa	3 283	3 648	4 176	851	289	634	205	11 681	24 767
% dans type d'écoles	6,7	7,28	6,1	7,6	10,1	31,2	29,7	42,12	11,67
Personnel pour reste de la RDC	46 294	46 886	63 458	10 382	2 560	1 392	483	16 051	187 506
% dans type d'écoles	93,3	92,8	93,9	92,4	89,9	68,8	69,3	57,9	88,33
Total du personnel	49 577	50 534	67 634	11 233	2 849	2 026	688	27 732	212 273
% total par régimes de gestion	23,4	23,8	31,9	5,3	1,3	1	0,3	13,1	100

Notre enquête, effectuée dans les 24 communes, concerne 17 écoles conventionnées, 7 écoles privées et 4 écoles officielles (écoles non conventionnées). Les statistiques recensés au tableau 13 ci-dessus invitent à la prudence avant de généraliser les résultats de notre enquête au-delà de la province de Kinshasa. Par ailleurs, si on tient compte des informations auxquelles il a fallu renoncer- ce que d'aucuns nomment la mortalité de notre échantillon⁵³ - on peut dire qu'on a rencontré dans chaque école en moyenne une vingtaine d'enseignants⁵⁴.

⁵³ A l'issue de la vérification de la conformité de l'encodage, nous avons, pour notre échantillon définitif, retenu 601 protocoles, enregistrant ainsi un taux de mortalité de l'échantillon de 20,3 %. Les copies valides qui représentent ainsi 79,7 % sont celles qui ont été retenues parce qu'elles ont été soigneusement remplies, avec un respect satisfaisant des consignes données au début de chaque enquête. 26 protocoles, soit 3,3 %, n'ont pas été rendus par certains enseignants pour des raisons non élucidées, tandis que 127 autres, soit 16,8 %, ont été jugés irrecevables, faute de lisibilité, de surcharges ou suite à de graves lacunes dans la manière de cocher les cases.

⁵⁴ Dans deux écoles - Malula et Mukengeli - le chiffre moyen de vingt enseignants a été dépassé.

6. Le traitement des données

L'encodage du questionnaire a été réalisé en recourant à la technique de lecture optique des items. Pour les questions ouvertes, on a opéré *a posteriori* et manuellement, un encodage respectant à la fois la diversité des réponses tout en cherchant à les synthétiser. Les données personnelles (p. 11 du questionnaire) ont fait, à l'instar de 65 items de notre recherche, l'objet d'une lecture optique. L'ensemble du processus invite à prendre en considération 177 variables différentes qui ont fait l'objet d'un traitement emprunté au logiciel PASW Statistics 19⁵⁵. Sur 754 questionnaires distribués, nous en avons récoltés 726.

Les résultats statistiques auxquels ce traitement donne accès seront présentés dans les trois chapitres qui suivent, ils le seront sous forme d'analyse descriptive, multivariée et factorielle.

Conclusion

En détaillant comme cela vient d'être fait, au départ de notre questionnement initial, l'ensemble des procédures d'enquête, on s'est sans doute donné un outil d'investigation utile et pertinent. Il reste toutefois qu'au moment de l'interprétation des résultats nous ferons preuve de prudence. En effet, sans exclure que le contenu de certaines questions soit peu approprié, les difficultés matérielles rencontrées en cours d'enquête ont été nombreuses ; elles sont elles-mêmes indicatives de la profondeur de la crise du monde de l'enseignement en RDC.

⁵⁵ IBM SPSS Statistics est une famille intégrée de produits qui aborde l'ensemble du processus d'analyse, de la planification à la collecte de données à l'analyse, le reporting et le déploiement. Le logiciel change régulièrement de version. Dans l'ensemble elle comporte plus d'une douzaine de modules entièrement intégrés, à choisir selon le type de traitement des données.

Chapitre 8

Les enseignants du secondaire à Kinshasa : une approche morphologique

Introduction

Les informations caractéristiques du profil social de la population enseignante du secondaire font ici l'objet d'un croisement de regards. L'analyse descriptive approfondie dont elles font l'objet met en exergue une morphologie sociospatiale assez typique de la population enseignante du secondaire à Kinshasa. Genre, tranche d'âge, état civil, commune de résidence, province d'origine, statut du domicile et origine socioculturelle (professions et niveau d'instruction des parents - père et mère) sont, du point de vue de l'approche morphologique, des dimensions constitutives importantes qui sont observées dans les paragraphes qui suivent.

1. Enseigner : une affaire d'hommes

Tableau 14. Répartition de l'échantillon selon le genre et le régime de gestion

		Sexe		Total
		Masculin	Féminin	
Régime de gestion	Écoles conventionnées	325	50	375
		86,7%	13,3%	100,0%
	Écoles privées	126	25	151
		83,4%	16,6%	100,0%
	Écoles officielles	69	6	75
		92,0%	8,0%	100,0%
Total		520	81	601
		86,5%	13,5%	100,0%

V de Cramer⁵⁶ : 0,073 ; (Khi-carré (χ^2) = 31,64, dl = 2, p >,05)⁵⁷

L'intensité de la relation entre le genre et le régime de gestion est non significative, ce qui ne nous autorise pas à affirmer que le choix d'une école est fonction du sexe. Toutefois, le tableau 14 conduit à observer que, tous réseaux confondus, il n'y a que 13,5 % de femmes enseignantes pour 86,5 % d'hommes, ce qui correspond aux proportions relevées dans les statistiques de la ville province Kinshasa (voir chapitre 1) en 2010, où la représentation féminine dans l'enseignement était de 13 % des effectifs. Ces données s'inscrivent aussi dans les résultats d'une enquête de la Banque Mondiale (2007) dans les pays subsahariens où la proportion des femmes dans l'enseignement secondaire était très faible. La proportion de la participation de la femme dans le secteur éducatif est sans doute

⁵⁶ Le V de Cramer mesure l'intensité de la relation entre deux variables nominales. Il varie entre 0 et 1. Plus le V de Cramer est proche de 1, plus la relation est forte.

⁵⁷ χ^2 ou khi carré évalue si les variables étudiées sont indépendantes.

indicative du fait que l'inégalité homme/femme est une caractéristique de l'organisation de la société congolaise. Elle révèle également que la culture africaine traditionnelle, véhiculerait un certain nombre de préjugés et de stéréotypes plus favorables aux hommes qu'aux femmes⁵⁸, souvent confinées aux tâches ménagères et d'éducation des enfants.

En dépit du Protocole additionnel à la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples relatif aux droits des femmes (Protocole de Maputo – Juillet 2003), dans beaucoup de milieux traditionnels, on persiste en effet à considérer la fille physiquement, intellectuellement et socialement inférieure au garçon.

Observons par ailleurs que les femmes enseignant dans le secondaire sont en proportion légèrement plus nombreuses dans le secteur privé (16,6 % des effectifs plutôt que 13,5 % pour l'ensemble de l'échantillon) et proportionnellement moins nombreuses dans le réseau officiel (8 % des effectifs plutôt que 13,5 % pour l'ensemble de l'échantillon). Dans les écoles conventionnées, la distribution masculin / féminin est identique à celle de l'échantillon. Quel que soit le réseau pris en compte, l'enseignement secondaire à Kinshasa est majoritairement masculin ; cette caractéristique semble néanmoins plus marquée dans l'enseignement officiel que dans les autres réseaux. Le caractère fortement masculin de la population enseignante de Kinshasa contraste avec la situation européenne où la profession enseignante est fortement féminisée, voire considérée comme spécifiquement féminine (Cattonar, 2001).

2. Enseigner : un métier de jeunes

L'âge est un paramètre sociologique intéressant qui permet de comprendre le comportement des personnes, le regard qu'elles portent sur la réalité sociale. Il permet également de les classer socialement et de les identifier. Halbwachs (1938) ne soulignait-il pas « que même si l'âge est d'abord une donnée biologique, toutes les sociétés s'en font une représentation qui prend la forme d'une classification ».

Le tableau 15 fait apparaître les effectifs très peu nombreux d'enseignants âgés. Le petit nombre d'enseignants restant en classe au-delà de 60 ans représente 4,8 % du total (29 enseignants sur 601). Une analyse plus fine des données indique que c'est dans l'enseignement officiel que les enseignants âgés sont proportionnellement les moins nombreux. On observe par contre une surreprésentation de l'enseignement officiel dans les tranches d'âge de 31 à 35 ans, de 36 à 40 ans et de 46 à 50 ans. Une interprétation de la faible présence générale d'enseignants âgés pourrait être que les plus anciens des enseignants seraient « mutés » à des grades administratifs honorifiques, ou au contraire qu'ils quitteraient l'enseignement pour trouver dans un autre secteur d'emploi de meilleures conditions financières de travail et de retraite. Cette situation se retrouve d'ailleurs dans de nombreux services publics en RDC.

⁵⁸ Le rôle de la femme est souvent méconnu et malhonnêtement nié par les partisans « d'une idéologie masculine valorisant la supériorité de l'homme et consacrant l'infériorité de la femme » (Ngoma-Binda, 1999, p. 12).

On voit ensuite dans le tableau 16 que, chez les hommes comme chez les femmes, la majorité des enseignants se retrouve dans la tranche d'âge 41 à 55 ans : en totalisant les trois tranches de 41 à 55 ans, on voit que 59,5 % des hommes de notre échantillon, 53,1 % des femmes et 58,6 % des effectifs totaux de l'échantillon s'y retrouvent. Au-delà de 55 ans, il ne reste que 16,4 % d'hommes et seulement 5 % de femmes. À noter qu'on trouve encore 1,9 % d'hommes devant leur classe au-delà de 65 ans mais plus une seule femme.

Tableau 15. Répartition de l'échantillon selon l'âge et le régime de gestion

		Régimes de gestion			Total
		Écoles conventionnées	Écoles privées	Écoles officielles	
Tranches d'âge	21-25 ans	2	5	1	8
		25,0 %	62,5 %	12,5 %	100,0 %
	26-30 ans	11	15	2	28
		39,3 %	53,6 %	7,1 %	100,0 %
	31-35 ans	31	15	12	58
		53,4 %	25,9 %	20,7 %	100,0 %
	36-40 ans	42	14	10	66
		63,6 %	21,2 %	15,2 %	100,0 %
	41-45 ans	73	27	10	110
		66,4 %	24,5 %	9,1 %	100,0 %
	46-50 ans	83	29	21	133
		62,4 %	21,8 %	15,8 %	100,0 %
	51-55 ans	70	29	10	109
		64,2 %	26,6 %	9,2 %	100,0 %
	56-60 ans	43	9	8	60
		71,7 %	15,0 %	13,3 %	100,0 %
	61-65 ans	14	4	1	19
		73,7 %	21,1 %	5,3 %	100,0 %
	66-70 ans	6	4	0	10
		60,0 %	40,0 %	0,0 %	100,0 %

V de Cramer : 0,168, ($\chi^2 = 23,7$, dl = 9, p <,05)

3. Enseigner : un métier attractif pour les femmes

Dans beaucoup de sociétés, le sexe et l'âge sont, au même titre que l'origine sociale, des critères de stratification sociale déterminant la position sociale d'une personne, sa qualification et les ressources financières dont elle dispose. Sexe et âge peuvent ainsi influencer sur la satisfaction/insatisfaction.

Dans le cadre de cette étude, on peut ainsi considérer raisonnablement que le fait d'être enseignante dans le secondaire donne à la femme un statut social honorable. Cela pourra même influencer son statut matrimonial au sens où ce statut social est flatteur pour l'époux.

Tableau 16. Répartition de l'échantillon selon le genre et l'âge

		Tranches d'âge										Total
Genre		21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	
Sexe	M	3	19	48	56	95	119	95	58	17	10	520
	%	0,6	3,7	9,2	10,8	18,3	22,9	18,3	11,2	3,3	1,9	100,0
	F	5	9	10	10	15	14	14	2	2	0	81
	%	6,2	11,1	12,3	12,3	18,5	17,3	17,3	2,5	2,5	0,0	100,0
Total		8	28	58	66	110	133	109	60	19	10	601
		1,3 %	4,7 %	9,7 %	11,0 %	18,3 %	22,1 %	18,1 %	10,0 %	3,2 %	1,7%	100,0 %

V de Cramer : 0,273 ; (Khi-carré (χ^2) = 33,473, dl = 9, p <,01)

On note également au tableau 16 ci-dessus que 41,9 % de femmes enseignantes se situent dans les tranches d'âge de 21 à 40 ans, alors que les hommes n'y sont que 24,3 %. Cette observation donne à penser que la relève des enseignants âgés risque d'être plus difficile chez les hommes que chez les femmes où la proportion de 41,9 % de moins de 40 ans laisse présager une continuité sans heurt dans l'avancement en âge des femmes enseignantes. On voit de plus, ce qui conforte cette idée, une homogénéité des populations féminines dans les tranches d'âge de 26 à 30 ans, 31 à 35 et 36 à 40 ans où la proportion est chaque fois de près de 10 %. Ce constat reste toutefois nuancé dans la mesure où dès l'âge de 56 ans, le nombre de femmes enseignantes diminue de façon drastique. En effet, le même tableau montre également que si elles sont encore 17,3 % au travail entre 51 et 55 ans, il n'en reste plus que 5 % à partir de 56 ans. À l'inverse, la plus faible proportion des jeunes hommes (24,3 % des moins de 40 ans) pourrait s'expliquer, soit par un moindre attrait de la fonction enseignante parmi ceux-ci, soit par le fait que les enseignants âgés veulent rester en poste (ils sont encore 16,4 % au-delà de 55 ans).

Il faut aussi tenir compte du fait qu'il se pourrait que beaucoup de jeunes de moins de 40 ans (25,4 % dans l'ensemble), mêmes s'ils n'ont pas les diplômes requis, tentent de se lancer dans l'enseignement en attendant des opportunités meilleures. Tout ceci est par ailleurs accentué par le foisonnement incontrôlé d'écoles (notamment privées) dans la capitale qui crée des disponibilités dans le secteur de l'enseignement et qui fait que le recrutement se fait parfois en violation de critères minimum d'embauche⁵⁹.

4. Enseigner à Kinshasa : un métier d'immigrants de proximité

La répartition des enseignants selon leur province d'origine est détaillée à la figure 16 ci-après :

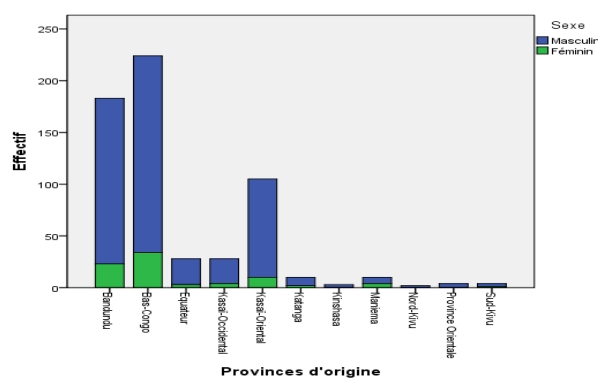


Figure 16. Répartition des enseignants de Kinshasa selon leurs provinces d'origine (source : conception de Phambu Ntoto)

⁵⁹ Nous regrettons de n'avoir pas pu analyser l'ancienneté des enquêtés dans la fonction, analyse qui aurait donné une information supplémentaire sur la mobilité interne du personnel enseignant et la qualité de l'attractivité du métier.

On observe que plus de la moitié des enseignants de notre échantillon est constituée de ressortissants des provinces du Bas-Congo (37,3 %) et du Bandundu (30,4 %). Quatre provinces - la Province de Kinshasa, la Province Orientale, le Nord-Kivu et le Sud-Kivu - sont représentées chacune à moins d'un pourcent (-1 %) dans l'échantillon. La présence importante d'enseignants issus des provinces du Bas-Congo et du Bandundu s'explique aisément par le fait que ce sont les deux provinces les plus proches de Kinshasa et que naturellement les jeunes cherchent un emploi à proximité de chez eux. En revanche, la faible représentation de la province de Kinshasa invite à se poser la question de savoir si les jeunes originaires de la Capitale montrent peu d'intérêt pour la fonction enseignante.

Du point de vue de la répartition homme/femme de notre échantillon d'après la province d'origine, on constate que la plupart des femmes enseignantes viennent également des provinces voisines (Bandundu et Bas-Congo). Cette tendance générale a aussi été constatée pour l'ensemble de la population enseignante de Kinshasa.

Le tableau 17 ci-après montre deux faits saillants :

Dans la distribution de la population de notre échantillon dans les 24 communes de la ville-province de Kinshasa, la commune de Ngaliema se détache nettement des autres par le nombre élevé d'enseignants qui y habitent : 14,5 %. Elle est suivie par quatre autres communes : Bandalungwa avec 7,5 %, Kalamu, 7,2 %, Masina, 6,8 % et Bumbu 6,5 %. À l'inverse, les communes les moins peuplées sont celles de Gombe (0,3 %) et Maluku. La haute concentration d'enseignants à Ngaliema s'explique par le fait que les loyers et les achats de logements restent accessibles à des budgets modestes. Mais, si on compare cette concentration avec celle des enseignants à Masina (6,8 %), on observe dans les deux cas que s'y regroupent avec leurs familles les enseignants originaires du Bas-Congo et du Bandundu. On peut, si on tient compte du fait que ces deux provinces partagent la même culture, et formaient autrefois la province du Kongo-central, y voir un fondement communautariste. Ce phénomène doit toutefois être limité à ces deux communes car statistiquement nos observations ne montrent pas de lien significatif entre province d'origine et commune de résidence et, à notre connaissance, on ne dispose pas de statistiques officielles sur la répartition des habitants de Kinshasa par province d'origine. On est donc là réduit à reproduire des opinions communément admises dans la population kinoise.

L'autre fait saillant est que les communes de Gombe et de Maluku sont les moins habitées. L'explication est simplement matérielle. En effet, Gombe où n'habitent que 0,3 % d'enseignants est beaucoup trop chère pour les salaires de notre population et les citoyens aisés ne sont guère intéressés par le métier d'enseignants. Maluku, situé à 60 km du centre-ville et loin du lieu de travail est dotée du statut de commune semi-rurale qui n'offre pas les avantages de la ville.

Tableau 17. Répartition de l'échantillon par commune de résidence et par province d'origine

		Provinces d'origine											% Total
		Bandundu	Bas-Congo	Équateur	Kasaï-Occidental	Kasaï-Oriental	Katanga	Kinshasa	Maniema	Nord-Kivu	Province Orientale	Sud-Kivu	
Communes de résidence	Bandal	15,6	33,3	13,3	8,9	20,0	2,2		4,4		2,2		100,0
	Bumbu	17,9	74,4			7,7							100,0
	Kalamu	16,3	30,2	7,0	7,0	32,6	2,3		4,7				100,0
	K.-Vubu	30,0	45,0	10,0	10,0	5,0							100,0
	Makala	38,9	44,4	5,6		5,6			5,6				100,0
	Ngiri-Ng.	17,9	53,6		3,6	21,4					3,6		100,0
	Selembao	13,8	65,5	3,4		10,3	3,4		3,4				100,0
	Barumbu	62,5	25,0	12,5									100,0
	Gombe		100,										100,0
	Kinshasa	14,3	57,1	14,3				14,3					100,0
	Kintambo	12,5	65,6	3,1	3,1	9,4			3,1	3,1			100,0
	Lingwala		42,9			50,0						7,1	100,0
	Mt-Ngaf.	13,3	33,3	20,0		33,3							100,0
	Ngaliema	31,0	35,6	6,9	9,2	9,2	3,4		1,1		1,1	2,3	100,0
	Kimbaseke	47,6	23,8			23,8		4,8					100,0
	Maluku	100,											100,0
	Masina	58,5	24,4	2,4	7,3	7,3							100,0
	Ndjili	46,2	42,3			11,5							100,0
	N'sele	46,2	7,7	15,4		7,7		7,7		7,7	7,7		100,0
	Kisenso	40,0	30,0			10,0	20,0						100,0
	Lemba	27,3	4,5		4,5	54,5	9,1						100,0
	Limete	41,9			9,7	41,9			6,5				100,0
	Matete	34,5	41,4		3,4	17,2						3,4	100,0
	Ngaba	75,0	10,0		5,0	10,0							100,0
% par provinces		30,4	37,3	4,7	4,7	17,5	1,7	0,5	1,7	0,3	0,7	0,7	100,0

5. Enseigner : un métier de locataires vivant en couple

Plus des deux tiers, soit exactement 68,9 % (414/601) des sujets de notre échantillon, sont locataires ; 15,5 % d'entre eux (93/601) vivent chez un ami ou chez un parent, tandis que 15,6 % (94/601) sont propriétaires de leur résidence actuelle (tableau 18).

Tableau 18. Répartition de l'échantillon selon le statut du domicile et l'état-civil

		État civil recodé			Total
		Vivant en couple	Divorcés(es) et Veufs/veuves	Célibataires	
Statut du domicile	Locataires	325	15	74	414
		78,5 %	3,6 %	17,9 %	100,0 %
	Hébergés	67	4	22	93
		72,0 %	4,3 %	23,7 %	100,0 %
	Propriétaires	69	4	21	94
		73,4 %	4,3 %	22,3 %	100,0 %
Total		461	23	117	601
		76,7 %	3,8 %	19,5 %	100,0 %

V de Cramer : 0,046 ; (Khi-carré (χ^2) = 2,493, dl = 4, p > .05)

On observe également que si 325 sujets de l'échantillon qui mènent une vie de couple (soit 54 %) sont locataires, ils sont proportionnellement quasi aussi nombreux à être hébergés ou propriétaires que locataires.

Selon notre enquête (voir annexe), ceux qui sont locataires le sont principalement dans la commune de Ngaliema (8 %) où le loyer est relativement moins cher. 3,3 % d'entre eux y sont propriétaires de la maison qu'ils occupent. Avec une proportion de 14,5 %, c'est aussi dans cette commune que réside le plus grand nombre d'enseignants. Cette caractéristique de l'échantillon reflète le niveau social, économique et culturel de cette commune. Par ailleurs, l'enquête ne montre toutefois pas d'impact significatif de l'implantation de l'école sur le choix de la commune de résidence.

En regroupant les enseignants en trois catégories d'âge (de moins de 40 ans, entre 40 et 50 ans et plus de 50 ans) et en croisant cette donnée avec l'état-civil, on constate que les enseignants vivent majoritairement en couple quelles que soient les tranches d'âge prise en compte (tableau 19).

Tableau 19. Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge et l'état-civil

		Âge			Total
		Moins de 40 ans	Entre 40 et 50 ans	Plus de 50 ans	
État civil	Vivant en couple	75,7% _a	75,8% _a	79,4% _a	76,7%
	Divorcé(e) et Veuf/veuve	4,5% _a	2,5% _a	4,4% _a	3,8%
	Célibataires	19,8% _a	21,7% _a	16,3% _a	19,5%
	% total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer : 0,049 ; (Khi-carré (χ^2) = 2,892, dl = 4, p > ,05)

L'intensité de la relation entre l'état-civil et l'âge recodé en trois tranches (moins de 40 ans, entre 40 et 50 ans et plus de 50 ans) est non significative. Dans l'ensemble, les enseignants vivant en couple représentent 76,7 % de notre échantillon, ce qui laisse une proportion considérable des personnes vivant seules (19,5 % de célibataires et respectivement 2,8 % et 1 % de divorcés(es) et de veufs (ves). Les enseignants se marient tardivement, ce qui pourrait également signifier que leur métier n'offre pas de conditions matérielles nécessaires pour fonder une famille.

6. Enseigner : un métier associé à un processus de mobilité sociale et culturelle

Les niveaux d'instruction et les professions des parents sont des indices du niveau socioculturel d'une famille. Il faut se contenter ici de prendre en compte les études accomplies par les parents, notre objectif étant de comprendre comment l'origine socioculturelle des enseignants kinois pouvait, au moins en partie, expliquer les représentations de leur profession.

Dans son ouvrage Lang (1999, p. 133) estime que « les transformations de l'origine sociale des enseignants (en milieu occidental, ndlr) modifient les rapports qu'ils entretiennent avec leur public, en termes de capacité à comprendre tant la culture des élèves que les rapports que ceux-ci entretiennent avec leur propre scolarité ».

L'intérêt d'une étude de l'origine socioculturelle tient aussi au fait qu'elle pourrait aider à comprendre aujourd'hui la dynamique de la mobilité sociale (ascension ou régression

sociale) des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, en comparaison avec celle de leurs parents ; ce qui n'est pas sans conséquence sur la construction de leur propre identité et sur leur satisfaction au travail.

Tableau 20 Répartition de l'échantillon selon le niveau d'instruction des parents

		Diplôme de la mère					Total
		Sans diplôme	Primaire avec certificat	1 ^e ou 2 ^e post-primaire	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e ou 6 ^e secondaire	Supérieur ou universitaire	
Diplôme du père	Sans diplôme	107	20	15	18	0	160
		66,9%	12,5%	9,4%	11,3%	0,0%	100,0%
	Primaire avec certificat	50	11	6	5	0	72
		69,4%	15,3%	8,3%	6,9%	0,0%	100,0%
	1 ^e ou 2 ^e post-primaire	49	14	9	13	0	85
		57,6%	16,5%	10,6%	15,3%	0,0%	100,0%
	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e ou 6 ^e secondaire	81	30	18	10	2	141
		57,4%	21,3%	12,8%	7,1%	1,4%	100,0%
Supérieur ou universitaire	35	8	9	9	1	62	
	56,5%	12,9%	14,5%	14,5%	1,6%	100,0%	
Total		322	83	57	55	3	520
		61,9%	16,0%	11,0%	10,6%	0,6%	100,0%

Quoique les conditions d'application du χ^2 ne soient pas respectées vu le nombre de cellules, on ne peut s'empêcher de dire que l'intensité de la relation entre le diplôme de la mère et celui du père est très faible (V de Cramer : 0,094).

Par ailleurs, même si 107 parents d'enseignants sont tous deux sans diplôme, le tableau 20 ci-dessus montre qu'en général les hommes épousent des femmes moins diplômées qu'eux.

On constate par ailleurs que l'on ne dispose pas de 6 % des réponses sur le diplôme du père et de 6,8 % sur le diplôme de la mère tandis que 520 personnes sur 601, soit 89,9 % de l'échantillon ont répondu pour leur père et pour leur mère.

- 61,9 % des mères et 30,8 % des pères sont sans formation ;
- 11,9 % des pères ont un titre académique ;
- 0,06 % des enseignants de notre échantillon ont des parents qui tous deux ont suivi des études supérieures ou universitaires.

De ces informations on peut dégager trois sous-groupes significatifs d'enseignants qui déterminent leur origine socioculturelle. Il s'agit de :

- 20,6 % qui affirment que leurs deux parents n'ont jamais eu de diplômes ;
- 30,2 % qui sont enfants d'un homme qui a soit un certificat d'école primaire, soit un certificat de premier cycle post-primaire ;
- 39 % des membres de notre échantillon qui ont un père diplômé de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire plus ou moins complet (3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année).

Le niveau d'instruction du père a sans doute eu une influence sur l'orientation scolaire. Si on additionne les deux premiers sous-groupes, on voit que 61,6 % des membres de l'échantillon sont plus instruits que leurs parents, et donc que les enseignants du secondaire

se recrutent globalement dans des familles de niveau culturel peu élevé; ce qui confirme le fait que l'enseignement est une voie de promotion culturelle et sociale⁶⁰.

Le tableau 21 ci-dessous montre que 87,7 % des mères d'enseignants et 63,1 % de pères d'enseignants sont sans emploi, ouvriers ou petits paysans. Si notre enquête confirme Live et Hamon (2011, p. 321) pour qui « même si, en règle générale, il existe une forte corrélation entre le statut social et le niveau d'étude d'un individu, le premier ne correspond pas nécessairement au second », elle montre aussi que nous pouvons tout autant dire, sous réserve des résultats de notre enquête, que, sans négliger l'influence déterminante de l'origine sociale, on ne peut pas minimiser le fait que même les parents illettrés peuvent transmettre aussi le goût de l'école et de la culture écrite à leurs enfants. Par ailleurs, ce même tableau montre une relation de faible intensité entre la profession du père et celle de la mère des sujets de notre échantillon.

Cette observation peut être lue comme révélatrice d'une relation sociale classique ; les hommes ouvriers, petits paysans ou sans profession (68,7 %) ont tendance à épouser massivement des femmes sans profession ou ménagères ou paysannes.

Tableau 21. Répartition des sujets d'enquête selon la profession du père et la profession de la mère

		Profession du père				Total
		SP, ouvriers, paysan, AP	Commerçant et Indépendant	Enseignants (Pr, Sec, Sup.)	PL, CD	
Profession de la mère	SP, ouvriers, paysans, AP	362	59	48	58	527
		68,7 %	11,2 %	9,1 %	11,0 %	100,0 %
	Commerçant et Indépendant	14	19	10	15	58
		24,1 %	32,8 %	17,2 %	25,9 %	100,0 %
	Enseignant du primaire	1	1	2	4	8
		12,5 %	12,5 %	25,0 %	50,0 %	100,0 %
	PL, CD	2	0	0	6	8
		25,0 %	0,0 %	0,0 %	75,0 %	100,0 %
Total		379	79	60	83	601
		63,1 %	13,1 %	10,0 %	13,8 %	100,0 %

V de Cramer : 0,216; (Khi-carré (χ^2) = 196,679, dl = 77, p < ,01)

Légende : SP : sans profession ; EP : enseignant du primaire ; ES : enseignant du secondaire ; PS : professeur du supérieur ; PL : profession libérale ; CI : commerçant et indépendant ; CD : cadre et directeur et AP : autre profession.

De même, les pères des sujets de notre échantillon qui sont ou ont été eux-mêmes dans l'enseignement sont très majoritairement mariés avec des ménagères/paysannes et avec des commerçantes. Cela témoigne d'une organisation traditionnelle, que l'on a connue aussi en Occident, où la femme doit être chez elle pour élever les enfants et tenir le ménage, ce qui est compatible avec une certaine activité commerciale et paysanne. Dans l'ensemble des professions des parents, l'enquête a permis de voir que 10,2 % des pères de membres de notre échantillon ont exercé ou exercent encore la fonction d'enseignant contre 1,3 % pour les mères.

⁶⁰ Les conclusions de deux études menées en milieu belge (Cattonar, 2005, p. 172) et en milieu français (Chapoulie, 1987, p. 57) abondent dans le même sens en considérant également que, même en milieu développé, l'enseignement est une voie de promotion sociale.

Conclusion

Les données spatiales et sociales recueillies dans cette enquête permettent d'ébaucher les contours de la profession des enseignants du secondaire à Kinshasa, malgré l'impossibilité de dessiner une ou plusieurs silhouettes précises et moins encore un portrait type. On ne voit pas assez d'éléments se relier solidement pour composer une identité collective forte. D'ailleurs, l'enseignement secondaire lui-même, dans son organisation éclatée entre divers réseaux et sous-réseaux aux moyens et prestiges divers, divisé entre niveaux donnant des statuts intellectuels et salariaux différents (entre gradués et licenciés par exemple), fragilisé par des pratiques administratives faibles jusqu'à l'improvisation, voire l'arbitraire, ne suscite pas par lui-même l'unité des enseignants.

Pourtant, on voit le métier d'enseignant comme un métier d'hommes où les femmes sont présentes surtout dans les écoles privées et conventionnées, moins dans le réseau d'État. Les femmes y sont souvent plus jeunes que les hommes, elles ont 40 ans ou moins, tous réseaux confondus, tandis que les hommes se situent majoritairement dans la tranche de 41 à 55 ans. Est-ce un signe de féminisation du métier ou d'arrivée des femmes sur un marché de l'emploi salarié limité pour sa plus grande part en Afrique - à côté des secteurs commerciaux - à des fonctions administratives et d'intérêt public ? Le poids des traditions africaines y reste important et on le voit par exemple au fait que, chez les enseignantes, les tranches d'âge de plus de 55 ans sont beaucoup moins fournies car c'est une époque de leur vie où les responsabilités familiales incitent les Congolaises à quitter leur emploi s'il se situe hors de leur ménage. Les hommes du même âge poursuivent le plus souvent leur carrière, à coup sûr pour maintenir leur revenu et leur statut.

Ces hommes et ces femmes sont plus souvent originaires des provinces voisines du Bas-Congo et du Bandundu que de la ville-province de Kinshasa elle-même. Ils s'installent souvent comme locataires, parfois comme « hébergés » précaires par des parents ou des amis souvent originaires du même village, et dans la même proportion comme propriétaires dans des communes accessibles aux modestes salaires que leur verse l'État avec une régularité variable. Ceci explique, au moins partiellement, qu'ils se marient relativement tard, dans un continent où traditionnellement le mariage est un acte de la prime jeunesse ; mais 50 % d'entre eux sont encore célibataires à 25 ans et 28 % à l'âge de 30 ans.

Comment ces faits s'entremêlent-ils ? L'enquête ne permet pas de le dire, mais montre la présence simultanée dans ce tableau de traits traditionnels (les regroupements claniques, la moindre proportion de femmes...) à côté de tendances contemporaines (l'exode rural, les diplômes...) qui indiquent que devenir enseignant est une manière pertinente de faire son ascension sociale. Ils sont nombreux, plus de la moitié, dont le père et la mère ne possèdent pas de diplôme et exercent des métiers d'ouvriers, de petits paysans et commerçants. Et si l'ascension sociale des enseignants est bien plus culturelle qu'économique, elle leur donne une visibilité sociale qui contribue à construire une identité collective.

Les caractéristiques observées dans ce chapitre sont objectivables, parce que fondées sur des données matérielles et d'identification comme le genre, l'âge, l'origine géographique, la profession des parents... On y devine, si on ne la distingue pas plus précisément, une identité générale.

Chapitre 9

L'identité professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa : éléments objectifs et subjectifs

Introduction

Après avoir décrit l'identité enseignante sur base de caractéristiques générales de l'identité sociale, on l'abordera ci-après en portant attention à des dimensions plus spécifiques de l'identité professionnelle. Ces dernières renvoient à la fois aux missions confiées par la société à l'institution scolaire mais aussi à l'activité des individus qui en dessinent les contours et la font fonctionner en y recherchant de la satisfaction. Ces expressions de satisfaction sont relatives à l'appréciation des relations quotidiennes en milieu de travail et à l'organisation du système lui-même. Compte tenu des réticences rencontrées dans certaines écoles ou milieux scolaires à l'égard de notre enquête, il faut aborder ces questions délicatement et en apprécier les réponses après les avoir mises à distance afin de détecter certains « non-dits », en nous appuyant sur la connaissance que nous donnent l'étude et l'expérience accumulées d'une vie de travail relativement longue en RDC de même que la prise en compte de l'avis d'autres experts. On a regroupé sous le point 1 les éléments d'identité professionnelle plus objectifs comme les conditions de recrutement et de travail et sous le point 2 ceux d'ordre plus subjectifs comme les expressions de satisfaction/insatisfaction à exercer l'activité enseignante. On y verra se dégager des traits communs susceptibles de participer à la construction de l'identité enseignante.

1. L'identité d'enseignant du secondaire : éléments objectifs

Enseigner suppose qu'on se conforme à certaines exigences de la société vis-à-vis de l'institution scolaire, et dès lors également aux exigences de celle-ci.

1.1 Enseigner, un choix professionnel tardif

Devenir enseignant, ce n'est pas choisir n'importe quel métier. Dans une déclaration de politique éducative, le législateur congolais a assigné à l'éducation la mission de « former des hommes et des femmes compétents, imprégnés des valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles, civiques et artisans créatifs d'une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère et pacifique » (RDC, décembre 1999, p. 4). L'éducation, dans cette optique, doit être considérée comme un élément moteur du développement de l'État. Une formation efficiente et efficace du personnel enseignant en est, par conséquent, l'un des gages, car enseigner est un métier essentiel et difficile qui nécessite une bonne

préparation préalable de ceux qui désirent s'y employer. Transmettre les connaissances aux apprentis est une chose, mais encore faut-il bien le réaliser.

Le choix d'une filière de formation peut être quelquefois dicté par des projections, des préjugés et parfois par des stéréotypes fondés sur la profession vers laquelle on envisage de s'orienter. Ainsi la question des trajectoires scolaires (ou pédagogiques) trouve tout son sens dans cette recherche dans la mesure où elle permet de mieux rendre compte, d'une part de la complexité du groupe professionnel d'enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa, et d'autre part des déterminants socioculturels qui influencent leur investissement éducatif (Paul, 1999). Dans notre enquête, ces trajectoires sont déclinées en trois indicateurs : la filière d'étude suivie par chacun de nos enquêtés, le niveau du diplôme le plus élevé dont ils sont aujourd'hui détenteurs, ainsi que le diplôme de leur père ; ces indicateurs nous permettent d'apprécier l'influence de l'origine socioculturelle dans l'orientation prise par les sujets de notre échantillon.

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur congolais forme des enseignants en grand nombre pour la majorité des filières organisées au cycle secondaire (voir premier chapitre). Selon les textes officiels, un enseignant du secondaire doit être détenteur d'un diplôme d'enseignement supérieur pédagogique ou d'une agrégation. Les enseignants du secondaire, les agrégés et toutes les personnes ayant terminé le premier ou le second cycle de formation dans un institut supérieur pédagogique ou dans une faculté de pédagogie sont donc titulaires de pleins droits. Les premiers (gradués) le sont donc de plein droit pour le cycle secondaire inférieur (1^e et 2^e secondaires) tandis que les seconds sont formés pour le cycle secondaire supérieur (de la 3^e à la 6^e secondaire). Mais en pratique, la distinction des statuts entre ces deux catégories d'enseignants reste très floue. Selon les prestations et l'évaluation d'un agent - jugé pour son savoir-faire pédagogique - celui-ci peut être affecté au premier ou au deuxième cycle du secondaire, peu importe qu'il soit licencié ou gradué. Dans l'enseignement professionnel et technique, les choses semblent moins nettes. Le manque criant de personnel qualifié dans les établissements contraint les responsables à recruter bien souvent parmi leurs meilleurs anciens élèves, même s'ils ne disposent pas des titres pédagogiques requis. En effet, nombreux sont ceux qui pensent qu'il est nécessaire, dans les situations actuelles des écoles professionnelles, de privilégier l'expérience et l'ancienneté plutôt que le diplôme. À l'intérieur du pays, face au manque de personnel qualifié en pédagogie, certains établissements attribuent très couramment des charges horaires à des consacrés (prêtres, religieux, religieuses, pasteurs...) ou à des diplômés du secondaire. Ces éléments contextuels éclaireront les observations qui suivent. Pour ce qui concerne notre échantillon, il est composé de gradués en pédagogie⁶¹ (44,8 %) suivis de gradués sans agrégation (21,1 %), de licenciés en pédagogie (17,8 %) et de ceux sans diplômes pédagogiques (15,3 %) (tableau 22).

⁶¹Pour ce qui concerne les gradués et les licenciés en pédagogie, une explication s'impose : en RDC, les futurs enseignants acquièrent un grade de gradué ou de licencié en pédagogie avec une spécialité (langues ou mathématiques...).

Tableau 22. Répartition de la population selon la filière du dernier diplôme obtenu au secondaire et le moment du choix de devenir enseignant

Effectif total : 601		Moment du choix de devenir enseignant						% total
Filière du dernier diplôme obtenu au secondaire		1	2	3	4	5	6	
	Humanités techniques (N = 127)	19,7	9,4	6,3	12,6	24,4	27,6	100,0
	Humanités littéraires (N = 94)	14,9	13,8	10,6	12,8	27,7	20,2	100,0
	Humanités artistique (N = 5)			20,0	20,0	20,0	40,0	100,0
	Humanités scientifiques A ou B (N = 192)	7,8	16,1	9,4	10,9	25,5	30,2	100,0
	Cycle court technique (C.C) (N = 23)	52,2		4,3		21,7	21,7	100,0
	Secondaire général (N = 160)	85,0	1,2	3,1	0,6	4,4	5,6	100,0
% total		33,6	9,7	7,2	8,5	19,8	21,3	100,0

V de Cramer : 0,312; (Khi-carré (χ^2) = 293,353, dl=25, $p < .01$).

Légende. 1. Vous avez toujours voulu être enseignant ; 2. Bien avant vos études supérieures ; 3. Au début de vos études supérieures ; 4. Pendant la formation universitaire ; 5. À la fin des études supérieures ; 6. Bien après vos études supérieures.

Si dans l'ensemble, les personnes interrogées ont fait référence à une progression « normale »⁶² au sein du système éducatif congolais, on observe cependant qu'en majorité, les trajectoires scolaires des répondants sont discontinues. Il se dégage que 43,3 % (33,6 % + 9,7 %) se sont décidés à être enseignants avant d'entrer dans le cycle d'études supérieures tandis que 19,8 % l'ont fait à la fin de leurs études supérieures. Dans le groupe de diplômés du supérieur non universitaire, 85 % avaient suivi un enseignement secondaire général pouvant donner accès à un enseignement supérieur de type pédagogique, suivis de 5,6 % qui ont pris cette option bien après leurs études supérieures. Les 27,7 % qui ont fait des humanités littéraires ont choisi l'enseignement à la fin des études supérieures. Ainsi, seuls 21 % sont restés constants dans leur trajectoire pédagogique⁶³. La majorité, soit 73,4 %, ont, pendant leurs études secondaires, suivi une filière différente de celles qui destinent au métier d'enseignants. Cette affluence d'enseignants non qualifiés ou initiés tardivement indique également que de plus en plus de jeunes Congolais acquièrent un diplôme mais que, faute de débouchés correspondants sur le marché du travail, nombre d'entre eux postulent dans l'enseignement. Ceci ne veut pas dire pour autant que ceux-ci soient moins bons pour tenir la classe. Néanmoins cette situation pourrait, au moins partiellement, justifier l'amateurisme pédagogique de certains enseignants et/ou leur manque de conviction dans le travail, ce qui pourrait avoir pour conséquence « la baisse de niveau et de la qualité de l'enseignement secondaire offert en RDC en général et à Kinshasa en particulier » (Mopondi, 2010, p. 13).

⁶² 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.

⁶³ Licence avec agrégation : 1,5 %, licence en pédagogie : 5,8 %, graduat en pédagogie ou régence : 13,5 % et graduat avec agrégation : 0,2 %.

Tableau 23. Répartition de l'échantillon selon le diplôme le plus élevé

Diplômes	Statut du diplôme	Effectifs	%
Secondaire cycle court	Non qualifié	3	,5
Technique professionnelle (cycle court)	Non qualifié	18	3,0
Secondaire cycle long	Non qualifié	5	,8
S/total : diplômé du niveau secondaire			4,3
Graduat sans agrégation	Non qualifié	127	21,1
Graduat en pédagogie ou régence	qualifié	269	44,8
Graduat avec agrégation	Qualifié	1	,2
S/total : gradués			66,1
Licence avec agrégation	qualifié	33	5,5
Licence en pédagogie	qualifié	107	17,8
Licence sans agrégation	Non qualifié	38	6,3
S/total : Licenciés			29,6
Total		601	100,0

On observe que 95,7 % des membres du corps enseignant du secondaire, toutes filières confondues, sont détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur à raison de 66,1 % pour les gradués et 29,6 % pour les licenciés. Par ailleurs, si 68,3 % (44,8 % + 0,2 % + 5,5 % + 17,8 %) disposent des qualifications pédagogiques officiellement requises pour enseigner dans le secondaire, près d'un tiers, soit 31,7 %, n'en dispose pas. Il s'agit exactement de ceux ayant un titre du secondaire cycle court, du secondaire cycle long et des gradués ou des licenciés sans agrégation. Les 4,3 % (3 + 0,5 % + 0,8 %) d'enseignants du secondaire n'ayant pas poursuivi leurs études au-delà du secondaire se retrouvent principalement dans l'enseignement secondaire technique. Cela se justifie par le manque d'enseignants de cours techniques qualifiés pour encadrer les cours de pratiques professionnelles. Cette situation est sans doute d'autant mieux tolérée que dans ce type d'enseignement on trouve encore beaucoup d'enseignants expérimentés (généralement très âgés) qui sont souvent sollicités comme personnes de référence⁶⁴.

1.2 Enseigner, un choix de mobilité sociale et culturelle

Compte tenu des sujets qui se sont abstenus de donner la profession de leurs pères, 561 sujets sont considérés au tableau 23 ci-dessus. Nous pouvons retenir des analyses statistiques que l'intensité de la relation entre le niveau du diplôme de l'enquête et celui du diplôme du père est non significative (V de Cramer : 0,130). Le niveau d'instruction des parents des enseignants du secondaire de Kinshasa n'a pas d'impact statistique significatif sur les études de leurs enfants.

⁶⁴ Une étude récente relative à la revalorisation de la fonction enseignante en RDC (EPSP-Novembre 2012) a fait état de 23 000 enseignants ayant dépassé l'âge légal de la retraite (plus de 65 ans) ou ayant totalisé plus de 34 ans de carrière. L'opération de mise en retraite de tous ces agents avait été estimée à 67 055 059 de dollars américains. Mais face à ce coût onéreux, tous restent en place comme enseignants.

En revanche, le croisement du niveau d'instruction du père avec celui du diplôme le plus élevé de l'enquête montre que les enseignants du secondaire sont, par rapport à la génération de leurs parents, en mobilité culturelle ascendante⁶⁵.

Tableau 24. Répartition des enseignants de l'échantillon selon le diplôme du père et le niveau du diplôme le plus élevé de l'enquête

		Niveau du diplôme le plus élevé de l'enquête									Total
		TPC	SCC	SCL	G3SA	G3A	G3P	L2	L2A	L2P	
Diplôme du père	Sans diplôme	3	1	1	40	0	72	12	6	35	170
		1,8%	0,6%	0,6%	23,5%	0,0%	42,4%	7,1	3,5%	20,6%	100%
	Primaire avec certificat	3	0	1	14	0	30 _a	8	10	12	78
		3,8%	0,0%	1,3%	17,9%	0,0%	38,5%	10,3%	12,8%	15,4%	100%
	1e ou 2e post-primaire	4	2	1	15	0	56	2	5	12	97
		4,1%	2,1%	1,0%	15,5%	0,0%	57,7%	2,1%	5,2%	12,4%	100%
	3e, 4e, 5e ou 6e secondaire	5	0	2	34	1	61 _{a, b}	11	9	27	150
		3,3%	0,0%	1,3%	22,7%	0,7%	40,7%	7,3%	6,0%	18,0%	100%
	Supérieur ou universitaire	1	0	0	18	0	30 _a	2	3	12	66
		1,5%	0,0%	0,0%	27,3%	0,0%	45,5%	3,0%	4,5%	18,2%	100%
Total		16	3	5	121	1	249	35	33	98	561
		2,9%	0,5%	0,9%	21,6%	0,2%	44,4%	6,2%	5,9%	17,5%	100%

V de Cramer : 0,130 ; (Khi-carré (χ^2) = 37,736, dl = 32, p >,05

Le tableau 24 ci-dessus indique que les enseignants sont issus des catégories sociales où l'on compte 30,3 % (170 sujets sur 561) des pères sans diplômes et 13,9 % (78 sujets sur 561) munis seulement du diplôme d'école primaire. Ces phénomènes d'ascension sociale ont des explications bien connues d'ordre tant psychologique que sociologique, notamment l'effet de résilience⁶⁶ (Cyrulnik, 2000, p. 13). Mais il convient surtout de noter les effets d'une réelle démocratisation de l'enseignement en RDC - entendue ici comme l'accès de toutes les catégories sociales à tous les niveaux scolaires et universitaires, même si le coût trop élevé des études pour la plus grande partie de la population limite encore l'accès à l'école à ceux qui disposent - ou peuvent trouver - des ressources financières conséquentes.

Parmi les 11,8 % des enquêtés dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur ou universitaire, 93,9 % de cette catégorie sont de même niveau de diplôme que leur père⁶⁷. Il s'agit là d'un processus classique de transmission culturelle d'une génération à l'autre.

⁶⁵ Selon le sociologue américain Pitirim Sorokin (1889-1968) cité par Birnbaum et Chazel (1975, p. 132), « la mobilité sociale est le phénomène du déplacement d'individus dans l'espace social ». Dans cette recherche, la mobilité sociale se marque par le changement de statut social des enseignants, matérialisé par la différence entre le statut social des membres du corps enseignant du secondaire de la ville de Kinshasa et celui de leurs parents. Elle est intergénérationnelle lorsqu'elle désigne le changement de position sociale d'une génération à une autre. Selon le cas, cette mobilité est horizontale ou verticale. Il s'agira d'une mobilité verticale ascendante ou de l'ascension sociale tout court dans le cas par exemple d'un paysan dont le fils deviendrait ministre. Dans le cas contraire, on aura affaire à une mobilité verticale descendante appelée aussi régression sociale.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Licenciés avec agrégation : 4,5 %, licenciés en pédagogie : 25,8 %, gradués en pédagogie : 43,9 % et gradués sans agrégation : 19,7 %.

Cette tendance se retrouve bien sûr dans tous les secteurs, non seulement dans l'enseignement, et les chiffres recueillis dans l'enquête confirment que la proportion des hauts diplômés est assez faible dans la génération des parents. Dans ce phénomène d'ascension sociale cependant, les résultats de l'enquête ne montrent pas de continuité d'une génération à l'autre de la fonction d'enseignant : 10,2 % seulement des parents de sujets de l'échantillon ont été eux-mêmes enseignants quel que soit le niveau.

1.3 Enseigner, un choix fait en fonction des conditions de travail

Selon une étude du PNUD réalisée en 2012, sur 9 000 diplômés sortant chaque année des universités congolaises, moins de 100 trouvent un emploi stable. La plupart des autres, sont obligés d'offrir leur service dans ce qu'on appelle communément « le secteur informel » c'est-à-dire des jobs variés et éphémères. Cela est vrai dans tous les secteurs et, si l'on exclut des périodes de travaux occasionnels exercés pendant leurs études, il ressort de l'enquête que plus de la moitié des enseignants ont d'abord travaillé dans le secteur marchand puis ont dû se réorienter dans l'enseignement⁶⁸ pour diverses raisons comme la faillite de leur entreprise ou les trop mauvaises conditions de travail.

Tableau 25. Répartition des enseignants selon le moment du choix de la profession et démission en cas de meilleure opportunité

		Moment du choix de la profession enseignante en %						% total
		1	2	3	4	5	6	
Décision de démission en cas d'opportunité d'emploi mieux rémunéré	Oui, totalement	20,0	4,9	3,8	4,4	12,7	12,3	58,1
	Oui, partiellement	10,2	4,0	3,1	4,2	6,4	7,3	35,0
	Non	2,9	1,3	0,2	0,0	1,1	1,5	6,9
% total		33,0	10,2	7,1	8,5	20,1	21,1	100,

V de Cramer : 0,118 ; (Khi-carré (χ^2) = 15,311, dl = 10, p >,05).

Légende. 1. Vous avez toujours voulu être enseignant ; 2. Bien avant les études supérieures ; 3. Au début des études supérieures ; 4. Pendant la formation universitaire ; 5. À la fin des études supérieures et 6. Bien après les études supérieures.

Une majorité de 58,1 % se disent prêts à démissionner totalement de l'enseignement si on leur offrait un emploi mieux rémunéré ; cependant 35 % ne quitteraient que partiellement l'enseignement et 6,9 % seulement persisteraient à y exercer à temps plein. On mesure là l'insatisfaction au travail mais en même temps pour 41 % d'enseignants, un attachement total (6,9 %) ou plus mesuré (35 %) à leur métier. On voit ici un paradoxe des enseignants, la forte proportion (35 + 6,9 %) d'enseignants attachés à leur métier qui garde une réelle force d'attraction en dépit de l'opinion tayloriste selon laquelle le travail est avant tout une question de salaire.

Notre enquête au contraire corrobore la thèse défendue en 2006 par le chercheur congolais Kupelesa, pour qui « le facteur humain au sein de l'établissement scolaire constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais ». Ainsi, la modicité du salaire et un certain manque de considération sociale paraissent moins

⁶⁸ Dépôt de bilan : 13,7 %, mauvaises conditions : 9,1 %, salaire insignifiant : 13,7 %, inadéquation avec ma formation : 28,6 % et autre raison : 18,9 %.

déterminants que la qualité des rapports sociaux entretenus dans l'école pour estimer le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des enquêtés (tableau 25 ci-dessus).

1.4 Enseigner : être diversement recruté

Le mode de recrutement normal⁶⁹, par avis de vacances et concours de recrutement, est en souffrance actuellement en RDC, ce qui montre une profession peu structurée en ce moment. Or la structuration d'un métier (description des tâches, définition des qualifications, organisation du métier...) est importante dans la formation d'une identité professionnelle laquelle est, pour un auteur comme Erickson (cité par Huberman, 1989, p. 14) « une étape décisive dans le développement personnel et correspond à une plus forte affirmation du moi ». De ce point de vue, un choix rapide et constant est sans doute le mode le plus souhaitable d'entrée dans le métier. C'est le cas, de façon peu attendue dans notre échantillon, pour 6,9 % des répondants (répartis en 83,3 % d'hommes et 16,7 % de femmes) qui déclarent avoir toujours voulu être enseignants, sous réserve toutefois d'une amélioration des conditions matérielles du métier. On peut à leur égard, citer Dupont et al. (cités par Danvers, 2003, p. 339), pour dire que « leurs intérêts pourraient correspondre à des tendances ou des dispositions durables (dont le développement semble être associé à l'image de soi), orientées vers différents domaines ou plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné ». Mais pour près d'un quart de notre échantillon (24,8 %), les mauvaises conditions de recrutement et le manque de structuration se font sentir : ils déclarent être entrés dans l'enseignement faute de mieux. Et si 57 % ont été recrutés selon des modes traditionnels (30,9 % à la suite d'une offre d'emploi et 26,1 % par concours de recrutement), il en reste 23,6 % qui ont été engagés après avoir posé spontanément leur candidature, et 12,8 % qui ont été recommandés par des personnes ou des structures influentes extérieures à l'école.

1.5 Enseigner : un métier en perte d'attractivité

S'il y en a qui embrassent tôt la fonction, d'autres ne se décident que très tardivement. On répertorie en effet, toutes proportions gardées, peu d'enseignants qui disent avoir découvert, durant leur enfance, leurs intérêts à transmettre à autrui leur savoir, leur passion ou leur volonté d'éveiller l'humanité dans l'homme. Il existe par contre beaucoup de jeunes parmi les demandeurs d'emploi qui, tout au long du processus de leur scolarisation (à la fin de leur scolarité primaire, pendant ou à la fin de leurs études secondaires ou universitaires) ont été attirés par la profession sans trop se questionner sur ses contraintes. Il est bien connu que nos croyances et comportements sont largement influencés par notre environnement social, et les résultats de notre enquête illustrent bien ce fait. Ainsi, 32,2 % seulement affirment avoir personnellement choisi le métier d'enseignants, contre 67,2 % qui reconnaissent avoir été influencés. Ceux-ci se répartissent entre ceux qui ont changé ou construit leur opinion suite à un contact avec leur instituteur (9,8 %) ou bien avec un

⁶⁹ En RDC, le mode de recrutement du personnel par avis de vacance de poste suivi d'un concours est en souffrance. Les réseaux sociaux informels ont pris de l'importance à tous les échelons des structures d'embauche, favorisant ainsi la corruption et le clientélisme par dérogation aux modes d'accès traditionnels.

enseignant du secondaire (11,7 %), un professeur du supérieur (9,8 %), un parent (12,6 %), un collègue ou un ami (20,1 %) ou tout autre personne (3,7 %).

Les interruptions de carrière, qui sont réglementées par le Ministère de la Fonction Publique et qui, dans certains cas, entraînent une perte de salaire, ont pour cause principale des raisons médicales (24,7 %). Pour 40 % des femmes, c'est la maternité qui les éloigne de l'école plus d'un mois.

Tableau 26. L'activité enseignante et sa rémunération

Question 63. Si vous exercez une autre activité rémunérée en dehors de votre charge horaire principale, dans quels secteurs parmi ceux cités ci-dessous ?								
N=156	Entreprise privée	Administration	Entreprise publique	Enseignement	Secteur informel	Autre		%
% du total	14,7	5,1	7,1	49,3	23,7			100
Question 64. Parmi les raisons ci-dessous, choisissez la principale pour laquelle vous exercez une autre activité.								
N=156	Exploration d'une autre carrière	Occuper son temps libre	Moment de détente	Éviter le stress	Acquisition d'expérience	Subsistance	Toute autre raison	%
% du total	27,6	3,2	5,8	2,6	0,6	54,5	5,8	100
Question 65. Comment appréciez-vous votre revenu mensuel (Salaire + prime des parents et autres ressources) ?								
N=601	Très insuffisant	Insuffisant	Plutôt insuffisant	Plutôt suffisant	Suffisant	Très suffisant	Md ⁷⁰	%
% du total	61,7	16,4	12,5	6,7	2,7	0,0	1	100

L'exercice d'un second emploi pour l'enseignant à Kinshasa est fréquent et atteint 26 % de notre échantillon (tableau 26 : 156/601 ci-dessus). Cela s'explique évidemment par la maigreur du salaire mensuel, d'ailleurs payé irrégulièrement, et qui ne couvre généralement pas les besoins élémentaires du ménage. Sur les 26 % qui cumulent au moins deux emplois, 49,3 % ont une charge horaire à temps partiel dans une autre école, 16 % dans l'enseignement mais dans une fonction non enseignante, 23,7 % ont un job dans le secteur informel, 14,7 % dans une entreprise privée et 7,1 % dans une entreprise publique.

Le revenu mensuel (salaire augmenté de la participation financière de parents ainsi que du revenu secondaire) est quant à lui jugé insuffisant par 90,6 % des répondants. Même les 9,4 % qui trouvent leur revenu plutôt suffisant ne s'estiment pas très satisfaits alors qu'ils exercent un emploi secondaire rémunéré. Cela a évidemment des effets négatifs sur la perception de la fonction enseignante par la société, ainsi que sur la représentation que les enseignants se font d'eux-mêmes et de leur rôle social. L'indifférence face aux obligations professionnelles, la négligence, le changement d'humeur, les absences répétées, le manque d'engagement dans les activités d'intérêt scolaire, etc. sont répertoriés comme signes de malaise⁷¹.

⁷⁰ Md correspond à la médiane qui indique la position centrale de l'échantillon pour l'item concerné.

⁷¹ Selon l'enquête internationale (OCDE-TALIS, 2008) sur les enseignants, « et l'apprentissage concernant 24 pays appartenant à l'OCDE, l'indiscipline des élèves et la modestie des salaires contribuent fortement à la démotivation des enseignants ». (L'OCDE est l'organisation de coopération et de développement économiques, organisation internationale d'études économiques qui soutient les gouvernements des 34 pays membres face aux défis économiques, sociaux et de gouvernance avec un rôle essentiellement consultatif).

1.6 Enseigner : avoir une diversité de positionnements et vivre des tensions

Les enseignants s'inscrivant dans un service d'intérêt public ont un rôle de fonctionnaire de l'État avec les droits et les devoirs que cela implique. Devant leurs élèves, ils doivent, c'est ce que la société congolaise attend d'eux, mener la formation globale des jeunes, c'est le rôle d'éducateur. Enfin, par le réseau dans lequel ils s'inscrivent, ils trouvent un « rôle social ». Tout cela peut être facteur de satisfaction ou d'insatisfaction. Les différentes relations tissées dans l'établissement, l'environnement socioéconomique et urbain de la ville de Kinshasa, les conditions matérielles de travail dans l'établissement, les conditions de vie des élèves et des enseignants, l'immixtion de plus en plus effective des parents dans la gestion courante des institutions scolaires, la qualité de la collaboration avec la hiérarchie ou les collègues de service ... sont susceptibles de créer des tensions qui peuvent déboucher sur des conflits de travail.

Tout groupe social a ses normes collectives et ses valeurs propres défendues et acceptées par ses membres. Du fait de leur appartenance au groupe, les membres revendiquent une identification qui, socialement, les distingue d'une autre catégorie sociale. De plus, le besoin d'appartenance à un groupe est un facteur important de motivation et d'équilibre affectif eu égard aux satisfactions de natures diverses qu'on peut en retirer. La construction des projets ou l'atteinte des objectifs que se fixe le groupe traduisent les idéaux partagés par ses membres. Toutefois, les conditions de fonctionnement du groupe sont dépendantes des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques du travail qu'il accomplit et des attentes de la société dans laquelle ce groupe existe. Elles guident en même temps les comportements affichés de ses membres. C'est le cas des enseignants du secondaire qui, par le fait de l'être, s'inscrivent dans un service public comme fonctionnaires de l'État avec des droits et des devoirs.

L'enseignement public ou privé étant en RDC un service d'intérêt général, le personnel de l'institution scolaire se doit d'assurer la formation humaine intégrale des jeunes : il exerce dès lors un rôle social important. Ce rôle s'exerce selon plusieurs postures intimement liées. Celles-ci impliquent une série d'exigences et appellent à une multitude de pratiques qui participent à des degrés différents au processus de construction de son identité enseignante. Les formes d'identification d'un enseignant du secondaire peuvent, selon les cas, amener à ce qu'il soit perçu, ou mieux encore à ce qu'il se perçoive tantôt comme « fonctionnaire dans un service public », tantôt comme « professionnel œuvrant en classe », tantôt encore comme « membre d'un réseau social ».

1.7 Le fonctionnaire dans un service public

Toutes les relations professionnelles ou humaines passent par des moments de tension et de conflit. Dans l'exercice de son emploi comme fonctionnaire, l'enseignant du secondaire fait face à des contraintes légales et administratives, sources potentielles de satisfaction et/ou de tension professionnelle.

N'est-il pas en effet confronté dans sa pratique quotidienne aux évolutions sociales en général et à celles du système éducatif congolais en particulier, ce qui peut le conduire à éprouver dans l'exercice de son métier une diversité de sentiments. À cet égard, l'enquête permet d'observer que les principales sources de conflit se trouvent dans les problèmes sociaux des enseignants et dans leurs problèmes administratifs.

Tableau 27. Sources de conflit, contraintes légales et administratives de la fonction d'enseignant

Question 28. Choisissez au maximum deux (2) situations parmi celles proposées dans la liste ci-dessous selon que vous les considérez comme sources potentielles de conflit dans l'exercice de votre métier ?		
N=601 Total des réponses effectives : 1158 Moyenne par situation : 91	Réponses effectives	% du total des réponses effectives
Les problèmes de discipline des élèves	33	2,8
La démotivation des élèves	95	8,2
Les problèmes sociaux des élèves	88	7,6
L'intervention des parents d'élèves	46	4
Les classes surpeuplées	89	7,7
Le manque de matériel pédagogique	54	4,7
Les problèmes administratifs	154	13,3
Le dysfonctionnement de l'école	98	8,5
Le manque de concertation des enseignants	32	2,8
Le manque d'expérience des collègues	18	1,6
La corruption	82	7
Les problèmes sociaux des enseignants	369	31,8
Total des réponses effectives exprimées par les enquêtés	1 158	100,0

Il a été demandé de choisir deux situations parmi celles proposées sur une liste de 12 propositions considérées potentiellement comme sources de conflit dans l'exercice du métier d'enseignant du secondaire dans la ville de Kinshasa (tableau 27).

Parmi les contraintes légales et administratives auxquelles l'enseignant du secondaire fait régulièrement face aujourd'hui dans son emploi, figure en première position la tenue des documents pédagogiques⁷². 70 % des enquêtés considèrent cette pratique comme très contraignante (tableau 28).

Contrairement à l'Occident où la question des élèves, notamment celle de leur discipline, constitue la principale source de conflits, en RDC ce sont les problèmes sociaux (31,8 %) et administratifs des enseignants (13,3 %) qui viennent en tête suivis du problème de dysfonctionnement de l'école (8,5 %) et de la démotivation des élèves (8,2 %). Le manque de concertation entre les membres de l'équipe enseignante (2,8 %) et le manque d'expérience professionnelle de certains collègues (1,6 %) sont considérés comme « négligeables » sur la liste proposée. Ces différents choix opérés par les enquêtés sont révélateurs de l'état d'esprit qui les anime et de la précarité des conditions sociales dans lesquelles ils baignent, car les problèmes sociaux et administratifs se recouvrent : salaires impayés à cause du retard administratif par exemple.

⁷² Selon la réglementation, un enseignant du secondaire doit être en ordre avec ses documents pédagogiques avant d'aller en classe pour ses enseignements. Il doit quotidiennement préparer au moins deux leçons ainsi que son journal de classe, tenir à jour les cahiers de notes, etc., tout cela exige de lui un temps de concentration intense.

Tableau 28. Contraintes légales et administratives de la fonction

Q29. Parmi les contraintes légales et administratives ci-dessous, à laquelle faites-vous régulièrement face aujourd'hui dans votre emploi ?								
N=601	Le secret professionnel	Les visites de classe	La tenue des documents pédagogiques		Autres contraintes		%	
% du total	12,1	11,5	70,0		6,3		100	
Q46. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6, appréciez l'intervention de votre hiérarchie (État, direction scolaire ou autre), des parents et des collègues, dans l'amélioration de vos conditions de travail, ainsi que l'apport des collègues dans l'amélioration de la qualité de votre travail au cours de l'année scolaire 2009-2010 ?								
N=601	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Md	%
La hiérarchie	1,7 %	6,3 %	13,0 %	54,9 %	20,1 %	4,0 %	4	100
Les parents	8,7 %	15,6 %	16,8 %	43,4 %	13,6 %	1,8 %	4	100
Les collègues	2,5 %	2,2 %	15,6 %	31,3 %	29,3 %	19,1 %	4	100

Les visites pédagogiques (11,5 %) viennent en deuxième position, suivies du secret professionnel⁷³ (12,1 %). L'intervention de la hiérarchie (État, direction scolaire ou autre) et des parents dans l'amélioration des conditions de travail est plutôt appréciée positivement (79 % en sont satisfaits). Il en est de même de l'apport des collègues dans l'amélioration de la qualité du travail (79,7 %).

2. Identité professionnelle spécifique : éléments subjectifs

Les observations réalisées jusqu'ici peuvent être considérées comme d'ordre matériel, donc facilement objectivables. Il n'en va pas de même des observations qui suivent parce qu'elles font davantage appel à ce qui est vécu, ressenti. Elles sont donc d'ordre plus subjectif. À ce stade on voudrait relever quelques indicateurs de l'identité d'enseignant à partir de la manière dont il se perçoit. Nous avons implicitement estimé que les manifestations de satisfaction au travail peuvent être fondées dans le sentiment d'appartenance des enquêtés à l'univers enseignant avec toutes les caractéristiques qui le définissent.

2.1 Enseigner : un travail satisfaisant

Lorsque l'on passe de la « pertinence » des interventions des parents et de la hiérarchie au degré de satisfaction qu'elles produisent (tableau 29), on voit se nuancer le degré d'approbation. L'autonomie dans le travail est appréciée par 63,9 % des enseignants, alors que le développement personnel qu'apporte le métier est apprécié dans 80,2 % des cas. L'intérêt pour la matière enseignée et pour le niveau dans lequel ces matières sont enseignées sont manifestes dans 90,7 % des réponses.

⁷³ Secret de délibération, décision de renvoi d'un élève, annonce des échecs des élèves, etc.

Tableau 29. Aspects du métier : paramètres de satisfaction

N = 601	Question 32. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6, estimez votre degré de satisfaction pour les différents aspects de votre métier repris ci-dessous ?	1	2	3	4	5	6	Md	%
L'enseignant comme professionnel	Le travail réalisé avec les élèves	2,5	2,2	15,6	31,3	29,3	19,1	4	100
	L'intérêt pour la matière enseignée	2,0	1,7	5,7	29,0	32,1	29,6	5	100
	Le niveau d'études auquel on enseigne	4,0	5,5	15,3	31,1	23,3	20,8	4	100
	L'autonomie dans le travail	9,0	7,3	19,5	23,1	21,	19,8	4	100
L'enseignant comme fonctionnaire	Les relations avec les parents d'élèves	11,0	15,3	31,3	19,5	14,1	8,8	3	100
	Le salaire	60,6	17,5	12,6	6,2	3,2	0,0	1	100
	Les relations avec le directeur de l'école	2,0	4,0	14,6	18,6	28,3	31,6	5	100
	La flexibilité de l'horaire de travail	4,2	9,7	20,1	23,3	28,0	14,8	4	100
L'enseignant comme acteur social	Les conditions matérielles du travail scolaire	13,8	16,3	27,6	17,3	13,8	11,1	3	100
	Le plaisir à assumer une fonction sociale	5,7	6,2	20,5	17,8	22,8	27,1	5	100
	Le développement personnel	6,8	4,3	8,7	20,0	28,8	31,4	5	100
	Les relations avec les collègues	1,5	2,8	7,2	20,5	34,6	33,4	5	100

Légende : 1. Très insatisfaisant ; 2. Insatisfait ; 3. Plutôt insatisfait ; 4. Plutôt satisfait ; 5. Satisfaisant ; 6. Très satisfaisant

2.2 Enseigner, un métier d'expert et d'apprenti perpétuel

Selon Paquay (2001, p. 234), l'action professionnelle de l'enseignant :

Est structurée par deux séries de contraintes : les contraintes liées à la transmission de la matière (contraintes de temps, d'organisation séquentielle des contenus, d'atteinte de finalités, d'apprentissage par les élèves, d'évaluation) et les contraintes liées à la gestion des interactions avec les élèves (maintien de la discipline, gestion des actions déclenchées par les élèves, motivation du groupe, etc.).

Enseigner est donc une tâche complexe qui revêt plusieurs aspects de type pédagogique, administratif et juridique, et être enseignant nécessite une formation professionnelle appropriée et une capacité à tenir une classe. L'évolution du monde et de la société est si imprévisible que, pour être continuellement efficace, l'enseignant est donc tenu de se mettre à jour, de revisiter régulièrement ses méthodes pédagogiques et de toujours remettre en question ses pratiques professionnelles. Les moments de remise à niveau en cours d'emploi permettent à l'enseignant du secondaire de rester professionnel.

Même si le travail réalisé avec les élèves n'atteint pas le même degré de satisfaction, 79,7 % des réponses témoignent d'un bon niveau de satisfaction dans le travail. Mais il y a un nuage dans ce qui pourrait passer pour un ciel bleu, c'est la qualité des relations avec les parents qui ne donne pas satisfaction. Une explication peut-être avancée : si on apprécie que les parents, par leurs aides financières, améliorent les conditions matérielles de fonctionnement (tableau 29), on apprécie beaucoup moins que sur base de l'argent qu'ils versent, ils tentent de s'immiscer dans le travail pédagogique. C'est en tout cas ce qui se dit, sinon dans les réponses à l'enquête, du moins dans les conversations entre gens de métier.

Mais on l'a dit, les enseignants sont aussi des fonctionnaires. Et ils sont à 78,5 % en bonne relation avec leur hiérarchie proche, en particulier leur directeur. En revanche, les salaires et les conditions matérielles sont les pierres d'achoppement de cet aspect de leur vie professionnelle.

Quant à leur rôle social, les enseignants l'apprécient diversement : si on retient les trois ensembles des réponses les plus fortes, on voit que 22,8 et 27,1 % sont respectivement satisfaits et très satisfaits de leur rôle social mais qu'il en reste 20,5 % pour le juger plutôt insatisfaisant. Les enseignants se disent aussi satisfaits ou très satisfaits (88,5 %) de leurs relations avec leurs collègues, et à 80,2 % ils apprécient le développement personnel que leur apporte leur métier. Ce sont là deux éléments qui nous paraissent significatifs dans la construction d'une identité collective, par la conscience que les enseignants acquièrent d'eux-mêmes et la reconnaissance mutuelle qu'ils s'apportent en tant qu'enseignant.

Le tableau 30 montre des enseignants globalement satisfaits de leur formation (53,3 % par rapport à l'amélioration du rendement (résultats) de leurs élèves aujourd'hui et 76,9 % par rapport à leur bénéfice sur la qualité de leurs enseignements) et qui, lorsqu'on leur demande d'en montrer les limites, n'en identifient pas beaucoup. Plus d'un tiers (32,1 % souvent, 4 % toujours) disent recevoir des formations à l'école pour pallier leurs lacunes. Pourtant, ils n'en sont généralement pas demandeurs et disent assurer leur formation permanente par des lectures personnelles (42,9 %) et pour un quart d'entre eux (24,8 %), par des échanges entre collègues. Les formations complètent leurs connaissances générales dans 35,7 % des cas, 30,8 % disent avoir appris ainsi la pédagogie : cette dernière proportion importante confirme nos observations précédentes sur les recrutements de personnes non dotées de titres pédagogiques. Plus d'1/10 profite des formations pour apprendre les nouvelles technologies, ce qui montre que tous les enseignants de Kinshasa au moment où le questionnaire leur a été soumis n'avaient pas pu s'initier à l'usage de l'ordinateur qui reste encore un luxe pour de larges catégories de la population (11,2 %).

Tableau 30. Moments de formation et activités parascolaires

Question 27. Quel est votre degré de satisfaction de ces moments de formation par rapport à l'amélioration du rendement (résultats) de vos élèves aujourd'hui ?								
N=601	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Md	%
% du total	9,7	10,8	15,0	15,3	38,3	11,0	4	100
Question 38. Quel est votre degré de satisfaction concernant ces moments de formation organisés par votre école ou autres instances par rapport à leur bénéfice sur la qualité de vos enseignements ?								
N=471	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Md	%
% du total	5,1	13,2	4,9	20,8	49,7	6,4	5	100
Question 26. Pouvez-vous pointer la principale responsabilité que vous assumez dans votre établissement en plus des activités d'enseignement proprement dites ?								
N=396	Surveillance	Activités parascolaires	Titulaire de classe	Suivi des élèves	Coordinateur/unité pédagogique.	Autre responsabilité	%	
%	7,1	14,6	35,1	15,2	17,9	10,1	100	

À défaut d'une formation pédagogique académique, la formation continuée offerte aux enseignants peut leur apporter des connaissances et les initier à de bonnes pratiques pédagogiques s'ils ont été recrutés en l'absence des titres requis.

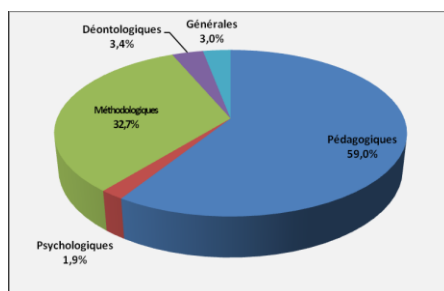
Tableau 31. Besoins, offres de formation permanente et autres responsabilités assumées à l'école

Question 34. Les limites constatées dans votre formation initiale sont d'ordre... (une seule réponse)									
N=601	pédagogique	Psychologique	méthodologique	déontologique	générale	aucune	%		
% du total	15,9	6,8	11,7	13,8	6,6	45,2	100		
Question 35. Y a-t-il des formations organisées dans votre école dans le cadre de votre formation permanente pour pallier ces limites ?									
N = 601	Jamais	Très rarement	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Toujours	Md*	%	
% du total	21,6	21,5	15,6	5,2	32,1	4,0	3	100	
Question 36. Si oui, de quelle nature ?									
N=471	pédagogique	psychologique	méthodologique	déontologique	générales			%	
%	59,0	1,9	32,7	3,4	3,0			100	
Question 37. Qui est généralement le principal demandeur de cette formation ?									
N = 471	L'État	Les parents	L'école	Le représentant légal	Les enseignants	Autres		%	
%	17,6	0,4	63,9	5,5	9,1	3,4		100	
Question 40. Si vous avez des moments de formations personnelles, de quelle nature sont-elles ? Parmi les formations proposées ci-dessous, choisissez la nature de la formation la plus importante.									
N=601	Lectures personnelles	Internet	Conférences -débat	Cours facultatifs	Échanges de pratiques entre collègues		Autre type de formation	%	
%	42,9	20,6	5,5	3,0	24,8		3,2	100	
Question 41. Parmi les organes (structures) ci-dessous, lequel a le mieux répondu à vos attentes l'an dernier pour améliorer votre prestation comme enseignant du secondaire ?									
N=601	Province éducationnelle	École	Organisme international	Parents	Représ. légal	Organisme national	Syndicat	Autre structure	%
%	8,5	57,6	3,7	12,8	2,3	1,8	5,0	8,3	100
Question 42. L'année scolaire écoulée (2009-2010 y compris pendant les vacances) auxquels des moments de formation ci-dessous avez-vous pris part ? (Plusieurs réponses sont possibles)									
N=601 Total des réponses effectives : 712				Réponses effectives		% du total des réponses effectives			
Moyenne par moment de formation : 118									
Colloques				34		4,7			
Conférences				160		22,5			
Séminaires				230		32,3			
Ateliers				123		10,4			
Aucun moment de formation				140		19,7			
Autres (à préciser)				25		3,5			
Total				712		100%			
Question 43. Globalement, les formations que vous avez suivies pendant l'année scolaire 2009-2010 visaient... (plusieurs réponses possibles)									
N=601 Total des réponses effectives : 947				Réponses effectives		% du total des réponses effectives			
Moyenne de répondants par objectif : 135									
à approfondir ou à mettre à jour les connaissances				338		35,7			
la formation aux relations interpersonnelles				66		7			
l'usage des méthodes pédagogiques ou didactiques				292		30,8			
l'enrichissement et le développement personnel				74		7,8			
les aspects plus sociaux de la pratique				44		4,6			
l'apprentissage des nouvelles technologies				106		11,2			
Autres objectifs professionnels				27		2,9			
Total				947		100			

À la question 35 (tableau 30 ci-dessus), 21,6 % des 471 de répondants pour cet item déclarent que les écoles secondaires n'organisent jamais de formations proprement dites. Et si elles sont organisées, elles sont peu diversifiées, et sont alors principalement de type pédagogique pour 59 % et de type méthodologique du point de vue de 32,7 % des répondants.

L'enquête montre encore une mauvaise adéquation de la demande formulée par les enseignants et de l'offre émanant des autorités c'est-à-dire les directions d'écoles et l'administration (figures 17 et 18). Ce hiatus s'observe à propos des demandes formulées pour combler les lacunes ou limites ressenties par les enseignants eux-mêmes dans leur formation initiale. C'est bien le cas de ceux qui sont entrés dans l'enseignement sans titre pédagogique et qui constituent 29,6 % de l'échantillon. Ils estiment que les rares formations proposées par les autorités publiques ne sont pas adéquates. Selon 63,9 % des enseignants, ce sont les écoles elles-mêmes qui doivent former leur personnel et ce sont elles qui, pour 57,6 % d'entre eux, répondent le mieux à leurs attentes et à leurs besoins. Seuls 8,5 % sont satisfaits de l'offre de l'État ou de la Province éducationnelle sur cette question.

Comme dit précédemment, les enseignants sont globalement satisfaits des formations qu'ils reçoivent au cours de leur carrière, et le degré de satisfaction est quasi identique dans les trois réseaux d'enseignement. En plus des formations structurées que l'on vient d'évoquer, on voit que les enseignants se cultivent par la lecture (42,9 %), par les échanges entre collègues (24,8 %) et par Internet (20,6 %). Leur participation à des conférences ou à des colloques est limitée à 5,5 % d'entre eux. On voit aussi que les enseignants, outre leurs cours, assument des charges diverses : titulaires de classe, coordination d'unité pédagogique, suivi des élèves et surveillances sont partagés par 65,9 % des enseignants ; les autres reconnaissant n'assurer aucune responsabilité scolaire en dehors de leur charge horaire.

Figure 17. Formations organisées⁷⁴

(source : Phambu, 2013, p. 23)

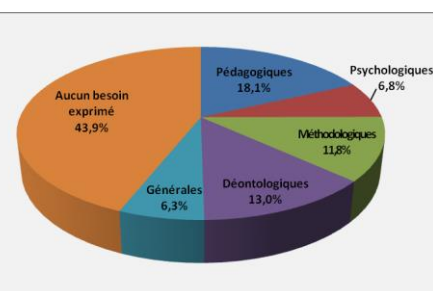


Figure 18. Formation recherchée

2.3 L'enseignant, un acteur social

Le réseau relationnel qu'il se crée (dans son milieu de vie ou de travail) est un facteur non négligeable dans la construction de son identité professionnelle.

Même si l'identité du professeur est évolutive (dynamique), nous reprenons Lessard et Tardif (1999, pp. 394-395) pour soutenir que :

Le professeur du secondaire tend malgré tout à adhérer aux valeurs de son groupe. Le fait pour le professeur de se considérer comme membre de l'équipe éducative ou comme membre de son établissement scolaire, peut lui permettre également de s'affilier à d'autres réseaux

⁷⁴ Celles auxquelles ils ont participé.

relationnels dans lesquels il finit par s'identifier et par ressentir un sentiment d'appartenance. Les idéaux partagés et la culture de ces groupes extrascolaires assimilée, finissent par le transformer et lui faire adopter un comportement conforme aux valeurs caractéristiques défendues par le groupe qui viennent se greffer à celles de son identité enseignante.

2.3.1 Appartenances extrascolaires

Selon Mucchielli (1980, p. 103)

L'identification au groupe est, d'une part la caractérisation par chacun de son identité sociale par la référence au groupe (par son appartenance), et d'autre part la considération comme « sienne » des réalisations du groupe, comme « siens » ses succès et échecs. Tout groupe s'identifie par des attitudes individuelles et des sentiments. L'appartenance n'est pas le fait de se « trouver avec ou dans ce groupe » puisqu'on peut s'y trouver sans le vouloir ; elle implique une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie.

Pendant leur temps libre, beaucoup d'enseignants du secondaire sont affiliés à des groupes d'intérêts divers en dehors de leur établissement scolaire (mouvement syndical, parti politique, église, association de parents, etc.).

Le tableau 32 montre que l'engagement dans les structures religieuses est le plus fréquent, il arrive avant l'affiliation à un syndicat, la participation à la vie associative et l'engagement politique. Étonnamment, 1,2 % des enseignants participent à une association de parents d'élèves alors qu'ils sont probablement eux-mêmes parents d'élèves en bien plus grande proportion.

Tableau 32. Affiliation à des groupes

Question 30. Êtes-vous syndiqué ou l'avez-vous déjà été ?							
N=601	Oui, je le suis actuellement		Non, je n'ai jamais été syndiqué		Oui, j'ai été syndiqué	Non, processus en cours	%
% du total	28,5		35,9		25,1	10,5	100
Question 31. Dans lequel des groupes suivants, assumez-vous principalement des responsabilités ou avez-vous un engagement actif pendant votre temps libre ?							
N=601	Parti politique	Église	Association de parents d'élèves	Autre structure associative	Aucun	%	
%	12,3	38,4	1,2	21,2	26,0	100	

Notons que les différents syndicats⁷⁵ évoqués ci-dessus sont, en RDC, considérés comme des plateformes revendicatives qui défendent les intérêts et les droits des enseignants. Dans notre enquête, 35,9 % des enseignants n'en perçoivent pas du tout la nécessité et n'ont jamais été syndiqués, contre 28,5 % qui sont affiliés. Le « processus est en cours » pour 10,5 % de répondants, alors que 25,1 % ont mis fin à leur affiliation syndicale pour des motifs non déclarés.

⁷⁵ Il existe aujourd'hui deux syndicats accrédités des enseignants à savoir : le syndicat national des enseignants catholiques (SYNECAT) et le syndicat des enseignants congolais (SYECO).

2.3.2 L'enseignant et la représentation de l'activité de service

Le tableau 33 montre une fois de plus l'esprit d'entraide entre enseignants ; les réponses aux questions 48 et 49 précisent que cette entraide s'exerce sur les questions financières (52,2 % + 16,8 %), la lancinante insuffisance des salaires mais aussi les questions matérielles liées au travail (40,1 % + 16,3 %). Les besoins d'entraide se font moins ressentir en matière pédagogique. Les enseignants se montrent satisfaits également à 75,7 % de leurs relations de communication avec leurs élèves et dans une moindre mesure avec les parents, la direction et le personnel ouvrier de l'école. Cette bonne communication avec les élèves peut être considérée comme heureuse car le métier d'enseignant est par définition et avant tout un métier de communication avec les élèves qui sont le but et le fondement même de l'école.

Tableau 33. Rapports de service et climat de travail avec la hiérarchie, les collègues et les partenaires éducatifs

Question 46. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6, appréciez l'intervention de votre hiérarchie (État, direction scolaire ou autre), des parents et des collègues dans l'amélioration de vos conditions de travail ainsi que l'apport des collègues dans l'amélioration de la qualité de votre travail au cours de l'année scolaire 2009-2010.									
N = 601	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Md	%	
La hiérarchie	1,7 %	6,3 %	13,0 %	54,9 %	20,1 %	4,0 %	4	100	
Les parents	8,7 %	15,6 %	16,8 %	43,4 %	13,6 %	1,8 %	4	100	
Les collègues	2,5 %	2,2 %	15,6 %	31,3 %	29,3 %	19,1 %	4	100	
Question 47. Par rapport aux orientations de votre hiérarchie, aimeriez-vous qu'elles soient :									
N=601	Plutôt pratiques	Plutôt pratiques et théoriques		Plutôt théoriques		Sans importance		%	
% du total	37,6	48,8		1,8		11,8		100	
Question 48. Sur une échelle allant de 1 à 6 pouvez-vous apprécier la qualité des relations entre collègues dans votre établissement ?									
N = 601	Très mauvaise	Mauvaise	Plutôt mauvaise	Plutôt bonne	Bonne	Excellente	Md	%	
Grande confiance	9,5 %	14,1 %	24,5 %	27,6 %	13,0 %	11,3 %	4	100	
Convergence de vue	8,5 %	11,0 %	29,1 %	27,1 %	15,5 %	8,8 %	4	100	
Franchise	8,7 %	10,3 %	24,8 %	23,3 %	18,5 %	14,5 %	4	100	
Pas d'individualisme	1,7 %	6,3 %	13,0 %	54,9 %	20,1 %	4,0 %	4	100	
Égalité, pas de hiérarchie	10,6 %	12,5 %	23,8 %	23,5 %	17,5 %	12,1 %	4	100	
Question 49. Au cours de l'année scolaire 2009-2010, avec quelle fréquence avez-vous travaillé avec vos collègues (en dehors des unités pédagogiques ou journées pédagogiques) sur les questions suivantes :									
N = 601	Jamais	Parfois	Indifférent	Souvent	Toujours	Md	%		
Les questions pédagogiques ?	0,8 %	24,1 %	27,3 %	33,1 %	14,6 %	3	100		
Les questions financières ?	0 %	13,5 %	17,5 %	52,2 %	16,8 %	4	100		
Les questions disciplinaires ?	0,7 %	32,4 %	18,3 %	35,3 %	13,3 %	3	100		
Les conditions matérielles de travail ?	13,5 %	13,0 %	17,1 %	40,1 %	16,3 %	4	100		
Question 53. Dans quelles circonstances, les enseignants de votre école agissent-ils souvent ensemble ?									
N=601	1	2	3	4	5	6	7	8	%
%	23,6	28,3	0,8	24,0	1,3	15,6	3,8	2,5	100
Question 57. Pouvez-vous apprécier la qualité ou l'intensité de la communication et des rapports de service au sein de votre établissement sur une échelle allant de 1 à 6 maximum ?									
N=601	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Md	%	
Enseignants et élèves	2,7 %	5,5 %	17,1 %	36,6 %	24,3 %	14,8 %	4	100	
Direction et enseignants	2,7 %	4,5 %	18,6 %	26,8 %	25,5 %	22,0 %	4	100	
Enseignants et parents	4,8 %	7,3 %	18,8 %	25,6 %	24,0 %	19,5 %	4	100	
Enseignants et ouvriers	6,5 %	10,3 %	23,8 %	24,8 %	19,8 %	14,8 %	4	100	
Enseignants et administratifs	5,3 %	5,0 %	17,3 %	22,3 %	31,1 %	19,0 %	5	100	

Légende 1. Défense des droits ; 2. Les finances ; 3. Soutien d'un collègue vis-à-vis du directeur ; 4. Le fonctionnement de l'école ; 5. Soutien d'un collègue opposé aux parents ; 6. Dans les activités conviviales ; 7. Répartition des tâches de l'école et 8. Autres circonstances.

2.3.3 Enseigner et se détendre

Dans « les Pensées », Pascal (1670) développe l'idée contradictoire selon laquelle il est nécessaire à l'homme de se distraire et donc essentiel pour lui de se détourner de l'essentiel. C'est donc une nécessité pour tout homme de se divertir et de consacrer un peu de son temps libre à des loisirs dans le but de se détourner de ses préoccupations habituelles. Parfois source de motivation intrinsèque (plaisirs corporels, liberté, défis) et d'estime de soi, les loisirs, selon Gaucher (2010, p. 54), permettent de rencontrer des personnes et aussi de satisfaire des besoins sociaux très divers : sentiment d'appartenir à un groupe, relations amicales proches, compétences, coopération, etc.

Tableau 34. Natures des divertissements habituels des enseignants du secondaire à Kinshasa

Question 44. Quelle est la nature de vos principaux activités extrascolaires ou divertissements habituels ? (Cochez-en deux au maximum).		
N=601 Total des réponses effectives : 1266 Moyenne par divertissement : 90	Réponses effectives	% du total des réponses effectives
La vie en famille	203	16
Les travaux manuels (jardinage...)	67	5,3
La télévision (regarder)	173	13,7
Faire la cuisine	63	5
La lecture	171	13,7
Les visites des amis	33	2,6
Les excursions	34	2,7
La musique	39	3,1
Les débats autour des questions pédagogiques	27	2,1
Le cinéma	13	1
Le sport (football, volley, basket...)	126	10,0
La prière	203	16
Les débats autour des questions de société	103	8,1
Autre type de divertissement (à préciser)	11	0,9
Total	1266	100

Parmi les différentes activités extrascolaires ou occupations proposées ce sont la prière et la vie de famille qui sont cités le plus fréquemment (tableau 34).

2.3.4 Enseigner et avoir de bonnes raisons de choisir ce métier

Dans le tableau 35, la question 3 montre que les enseignants ont été attirés d'abord par la flexibilité de l'horaire (46,2 %), ce qui se comprend aisément s'il faut compléter le travail à l'école par un autre emploi. Viennent aussitôt après le goût du travail avec les jeunes (17,4 %) et le goût de la pédagogie (9,1 %). La première rubrique confirme que le choix de l'enseignement en début de carrière a été un second choix (30,9 %) contre 27,5 % pour le secteur marchand et 24,9 % pour le social. L'attrait pour la pédagogie se marque toutefois dans le fait que, en réponse à la question 7, 84,8 % estiment avoir une action déterminante dans la réussite des élèves car ceux-ci doivent être stimulés et ne prennent guère leurs responsabilités dans leur réussite (question 6, 61%).

Les autres questions du tableau montrent, à part le mécontentement salarial, une satisfaction générale sur les aspects pédagogiques et même sur les aspects pratiques du métier. À la question 6, on voit que la responsabilité de l'État dans le succès pédagogique est nulle selon les enseignants. Le choix des différentes propositions de cette question

montre que si les choses vont bien c'est, dans l'ordre, grâce à la direction de l'école, aux enseignants, aux élèves et enfin aux parents. Ce classement est obtenu en prenant les deux ensembles les plus nombreux de réponses à chacune de ces propositions. Les questions sur la réputation de l'école, l'ambiance dans l'établissement, la qualité du travail qui y est recherchée trouvent des réponses qui montrent que les enseignants sont majoritairement concernés par ces différents problèmes. En ce qui concerne le jugement que l'on peut porter sur eux, les enseignants choisissent massivement leurs pairs comme seuls autorisés à les juger. Ce dernier élément, lié à la satisfaction au travail, est reconnu comme porteur d'identité collective.

C'est un désir corporatiste de n'être jugé que par des pairs dont l'autorité dans la profession est établie, reconnue. Ici c'est le préfet, qui est aussi le conseiller pédagogique, qui est reconnu par 77 % des enseignants comme le premier à pouvoir les juger, suivi des collègues de la même filière de formation (63,6 %). Il faut noter que 70,7 % des enseignants s'opposeraient à ce que ce jugement soit émis par des parents d'élèves. On voit là aisément un réflexe corporatiste fréquent chez les cadres d'entreprise et dans les professions qualifiées : c'est la volonté de tenir à distance l'utilisateur ou le client (ce que sont les parents puisqu'ils paient l'école et les enseignants), pour affirmer son expertise et ne pas la laisser mettre en cause par d'autres. On peut citer à ce propos Paquay (1996) pour qui l'enseignant est expert dans sa classe. Ainsi se dessine un métier qui se cherche une identité mais qui déjà la défend.

2.3.5 L'enseignant et l'image de soi

Le tableau 36 montre à la question 4 que les enseignants du secondaire se perçoivent comme appartenant à une catégorie sociale instruite : s'ils devaient refaire leur vie, ce serait moins dans les secteurs financier et marchand (12 % + 17,3 %) que dans des fonctions à forte connotation intellectuelle (médecin, musicien, ecclésiastique), même si l'enseignement n'est repris que par 8,1 % d'entre eux. À une majorité de 60,4 %, ils estiment ne pas avoir une meilleure position sociale que les instituteurs, ce qu'ils confirment dans la même proportion (60,9 %) à propos de leur statut social (cette dernière notion se réfère davantage à la perception que les gens extérieurs peuvent avoir des enseignants et de leur métier). Et l'on retrouve cette proportion quand ils se reconnaissent comme professionnels ou pédagogues (63,2 %). Lorsqu'ils se présentent comme enseignants sans autre précision ou enseignant de telle discipline, de telle école ou encore de tel réseau, ils sont au total 53,5 % contre 12,6 % seulement qui se désignent par leur grade de licencié ou gradué. Et c'est dans le même jeu de questions qu'ils se disent assez forts (63,9 %) pour résister à une éventuelle pression des parents qui s'immiscent dans leur métier avec le prétexte qu'ils payent une « prime » aux enseignants.

Tableau 35. Représentations du soi professionnel et satisfaction professionnelle

Questions 1-2. Au début de votre vie active, avant d'être engagé comme enseignant, dans quel secteur de la vie professionnelle <u>aspiriez-vous évoluer</u> parmi ceux énumérés ci-dessous ?										
N=469	Marchand	Social	Pédagogique	Agronomique	Artistique	Indépendant	Je ne sais plus	Autre	%	
%	27,5	24,9	30,9	5,3	4,1	3,8	1,3	2,1	100	
Question 3. Sinon, pouvez-vous vous souvenir et choisir une raison principale, parmi celles avancées ci-dessous, pour laquelle vous aviez jadis opté pour le métier d'enseignant du secondaire ou ce qui vous y attirait le plus ?										
N=132	Flexibilité /horaire	Autonomie dans le travail	Salaire	Régime de retraite	Reconnaissance sociale	Attrait pour la pédagogie	Goût du travail avec les jeunes	Intérêt pour une discipline particulière	Mission d'intérêt général	%
%	46,2	7,6	2,3	4,5	1,5	9,1	17,4	3,0	8,3	100
Question 6. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6 maximum, attribuez la responsabilité du succès des élèves aux acteurs pédagogiques repris dans le tableau ci-dessous ?										
N=601	Très négligeable	Négligeable	Plutôt négligeable	Plutôt effective	Effective	Très Effective	%			
L'Etat	57,4 %	18,6 %	10,5 %	7,0 %	3,5 %	3,0 %	100			
L'école	1,8 %	3,2 %	12,5 %	30,4 %	27,3 %	24,8 %	100			
La direction	3,5 %	4,5 %	16,1 %	27,0 %	25,8 %	23,1 %	100			
Les élèves eux-mêmes	4,3 %	7,3 %	27,1 %	26,8 %	20,8 %	13,6 %	100			
L'ensemble des enseignants de l'école	2,0 %	1,8 %	6,7 %	23,0 %	29,1 %	37,4 %	100			
Les parents d'élèves	4,3 %	8,0 %	18,3 %	26,0 %	23,6 %	19,8 %	100			
Moi personnellement comme titulaire de cours	3,7 %	5,0 %	6,5 %	19,6 %	26,6 %	38,6 %	100			
Question 7. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6 maximum, appréciez les éléments ci-dessous selon que vous les considérez en soi comme déprimant ou motivant										
N=601	Très démotivant	Démotivant	Plutôt démotivant	Plutôt motivant	Motivant	Très motivant	Md	%		
Organisation de l'école	5,0 %	9,2 %	14,6 %	20,5 %	22,8 %	28,0 %	5	100		
Discipline dans les salles de classe	5,7 %	6,2 %	24,8 %	29,5 %	22,1 %	11,8 %	4	100		
Visites de classes	4,2 %	5,3 %	16,6 %	22,3 %	24,5 %	27,1 %	5	100		
Répartition de la charge horaire	1,8 %	8,0 %	41,3 %	40,1 %	7,3 %	1,5 %	4	100		
Salaire	54,9 %	28,2 %	16,0 %	0,7 %	,2 %	0 %	1	100		
Le régime de retraite	78,2 %	11,8 %	3,7 %	2,3 %	2,2 %	1,8 %	1	100		
La reconnaissance sociale du métier	52,2 %	14,0 %	12,5 %	8,3 %	8,0 %	5,0 %	1	100		
L'ambiance entre collègues	2,7 %	3,2 %	15,5 %	27,5 %	27,8 %	23,5 %	5	100		
Le niveau d'engagement des élèves	6,7 %	12,0 %	28,3 %	27,0 %	16,8 %	9,3 %	4	100		
La collaboration avec les parents	10,0 %	15,1 %	27,0 %	21,0 %	16,6 %	10,3 %	3	100		
L'autonomie dans le travail	8,0 %	9,0 %	17,3 %	25,6 %	25,0 %	15,1 %	5	100		
Question 51. La réputation de votre établissement vous paraît dans l'ensemble										
N=601	Mauvaise	Médiocre	Plutôt médiocre	Plutôt bonne	Bonne	Excellente	Md	%		
% du total	1,7	13,8	17,8	48,9	13,6	4,2	5	100		
Question 52. Vous sentez-vous concerné par cette réputation de l'école ?										
N=601	Non, pas du tout				Oui, tout à fait		%			
% du total	10,6				89,4		100			
Question 55. L'ambiance dans votre établissement vous paraît dans l'ensemble...										
N=601	très violente (tendue)	Violente	Plutôt violente	Plutôt paisible	Paisible	Très paisible	%			
% du total	1,2	11,8	21,6	43,1	19,5	2,8	100			
Question 56. Le climat de travail dans votre établissement vous paraît...										
N=601	Très désagréable	Désagréable	Plutôt désagréable	Plutôt agréable	Agréable	Très agréable	Md	%		
%	1,8	13,1	22,3	46,3	13,1	3,3	4	100		
Question 58. Par rapport à la réussite des élèves, diriez-vous que votre établissement... ?										
N=601	est laxiste	a tendance à privilégier la qualité à la quantité	Privilégie la quantité plutôt que la qualité	Est plutôt favorable à réorienter les élèves qui échouent		Garde les élèves qui échouent quitte à les aider ensuite		%		
%	17,3	47,6	18,0	6,7		10,5		100		
Question 61. Selon vous, qui devrait faire l'évaluation du travail d'un enseignant du secondaire ? Sur une échelle allant de 1 à 6, attribuez aux acteurs ci-dessous la valeur 1 si vous n'êtes pas du tout à fait d'accord et 6 si vous êtes totalement d'accord.										
N=601	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Totalement d'accord	Md	%		
collègues de même cours	10,3 %	11,3 %	15,0 %	24,6 %	22,5 %	16,5 %	4	100		
DE ou CP	1,8 %	3,2 %	15,8 %	39,3 %	29,6 %	10,3 %	4	100		
Préfet	4,3 %	6,7 %	12,0 %	12,3 %	22,6 %	42,1 %	5	100		
Elèves	37,9 %	15,6 %	15,8 %	13,6 %	11,8 %	5,2 %	2	100		
Parents	37,3 %	14,3 %	19,1 %	17,1 %	7,0 %	5,2 %	2	100		
Pas d'évaluateur	75,2 %	8,0 %	6,3 %	5,2 %	2,8 %	2,5 %	1	100		
Autre catégorie	66,9 %	26,5 %	5,7 %	0,2 %	0,5 %	0,3 %	1	100		

Tableau 36. Autoperception de la fonction (images, croyances)

Question 4. Si vous aviez à refaire votre choix professionnel, vers quelle profession ou quel emploi vous orienteriez-vous parmi ceux ci-dessous ?																							
N=601	Musicien	Agronome	Politicien	Financier	Médecin Juriste	Technicien	Toujours enseignant	Indépendant	Ecclesiastique	%													
%	2,4	7,1	10,7	12,0	21,	15,9	8,1	17,3	5,3	100													
Question 8. Votre position sociale est-elle meilleure que celle d'un instituteur du primaire ?																							
N=601	Non, pas du tout					Non	Oui	Oui, tout à fait		%													
% du total	24,8					35,6	28,3	11,3		100													
Question 9. Si oui, quelle en est la raison principale parmi celles-ci-dessous ?																							
N=238	Le statut social		Le prestige lié au niveau secondaire		La charge horaire		Le salaire		Le savoir enseigner		Le savoir (connaissances)		%										
%	60,9		6,7		13,4		5,5		3,8		9,7												
Question 10. Etes-vous optimiste ou pessimiste par rapport à votre avenir comme enseignant en RDC ?																							
N=601	Très pessimiste		Pessimiste		Plutôt pessimiste		Plutôt optimiste		Optimiste		Très optimiste		%										
%	33,3		22,0		18,1		13,3		10,6		2,7		100										
Question 11. Aujourd'hui, si vous aviez une nouvelle opportunité, cesseriez-vous d'enseigner ?																							
N=601	Oui, totalement				Oui, partiellement			Non			%												
%Total	58,1				35,0			6,9			100												
Question 12. Dans la réalité actuelle de votre statut de l'enseignant, vous vous reconnaissez mieux comme...																							
N=601	Professionnel		Partenaire éducatif		Organisateur		Fonctionnaire		Psychologue		Parent		Pédagogue		Scientifique		Surveillant		Animateur socioculturel		%		
%	49,6		2,2		6,8		1,8		13,6		2,7		13,8		8,7		,2		,7		100		
Question 13. En référence à votre pratique d'enseignant, quelle est, parmi les capacités ci-dessous, celle que vous jugez la plus centrale dans votre métier ?																							
N=601	Maîtrise des savoirs à transmettre		Maîtrise des savoir-faire		La personnalité (compétences personnelles)			La prise du recul (Réflexivité)			Les savoirs acquis par l'expérience			La vision critique du système scolaire			Le degré d'engagement			%			
%	24,8%		40,8%		10,8%			1,7%			12%			6,7%			3,3%			100			
Question 14. Imaginez que vous rencontrez quelqu'un pour la première fois. Vous ne le connaissez pas. Il vous demande de vous présenter. Que mettez-vous d'abord en avant pour dire qui vous êtes ?																							
N=601	Mon grade, mon statut : « je suis gradué, licencié... »		Mon métier : « je suis enseignant »			Ma discipline ? «je suis enseignant de... »			Mon école : « Je suis enseignant de telle école »			Mon réseau : « Je suis enseignant de tel réseau »			Rien de mon métier d'enseignant			Je dirai autre chose			%		
%	12,6%		33,1%			12,8%			8,3%			1,3%			25,3%			6,5			100		
Question 15. Des finalités ci-dessous, à laquelle adhérez-vous principalement sans forcément l'atteindre ?																							
N=601	Préparer les élèves à devenir des citoyens responsables				Promouvoir le développement personnel				Socialiser, éduquer aux valeurs sociales				Préparer à l'exercice d'une profession				Instruire les élèves				%		
% du total	50,2%				11,6%				11,8%				15,5%				10,8%				100		
Question 59. Actuellement, craignez-vous de perdre votre autonomie dans l'exercice de votre métier par une éventuelle pression exercée par les parents de vos élèves à cause de la prime qu'ils vous payent ?																							
N=601	Non, pas du tout											Oui, tout à fait											%
% du total	63,9%											36,1%											100
Question 60. Comment vous sentez-vous reconnu par ...																							
N=601	Très méconnu		Méconnu		Plutôt méconnu		Plutôt reconnu		Reconnu		Très reconnu		Md		%								
vos collègues ?	0,8 %		2,0 %		7,5 %		20,6 %		32,1 %		36,9 %		5		100								
les parents ?	6,5 %		8,3 %		23,6 %		24,0 %		18,5 %		19,1 %		4		100								
l'Etat ?	64,7 %		15,0 %		9,5 %		5,3 %		5,3 %		,2 %		1		100								
vos élèves ?	0,5 %		3,8 %		9,0 %		13,0 %		26,5 %		47,3 %		5		100								
la direction ?	0,5 %		4,2 %		7,3 %		16,6 %		28,0 %		43,4 %		5		100								

Conclusion

Nous avons décrit l'identité professionnelle spécifique des enseignants du secondaire en référence d'une part, à des contraintes légales et administratives, et d'autre part à des déclarations plus subjectives, faites de jugements de valeurs et d'appréciations personnelles émises au moment de répondre au questionnaire, et portant notamment sur les représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes, du « monde et des métiers de l'éducation ». Les réponses analysées ici montrent des enseignants conscients d'exercer un métier dans lequel il faut toujours se former, surtout si on y est entré sans avoir les titres pédagogiques requis, afin de ne pas se contenter d'une pédagogie apprise sur le tas. Et c'est vers leur école qu'ils se tournent : car si les formations émanant des pouvoirs publics sont décriées par les enseignants de notre échantillon, celles qu'organise leur école leur donnent davantage de satisfaction. Les indices d'appartenance collective recherchés dans les loisirs et dans différentes affiliations, religieuses, syndicales, de partis, sont peu révélateurs, car la principale insertion reconnue se situe dans l'école. C'est là que se trouvent les principaux indicateurs de satisfaction : on y vit avec plaisir la bonne entente avec les collègues et l'entraide matérielle, notamment financière, qui se pratique entre enseignants. Cette bonne

ambiance entre collègues se complète le plus souvent du respect manifesté envers la hiérarchie directe, le directeur ou le préfet qui est aussi la référence pédagogique. Dans la foulée, on observe une volonté professionnelle (ou corporatiste diront certains) de n'être jugé que par ses pairs, en particulier ceux dont l'autorité professionnelle est établie et reconnue, celle du préfet ou du directeur. Cette position peut à coup sûr être considérée comme une référence forte de l'identité professionnelle. Très identitaires aussi, sont la protection recherchée contre les tentatives de parents de se mêler de questions pédagogiques, ainsi que les sentiments mitigés à l'égard des quelque 30 % de collègues qui exercent sans les certifications académiques, jusqu'à ce que les formations adéquates en pédagogie et méthodologie dispensées en cours de carrière permettent de les adouber dans le métier. La satisfaction recherchée dans le travail se trouve heureusement dans le plaisir de travailler avec des jeunes pour les initier à des matières que l'on aime bien, et en même temps dans le plaisir de leur apporter une formation humaniste. Ce plaisir est aussitôt amoindri, mais ne disparaît pas, par la dévalorisation fréquente de la fonction enseignante par une partie de la classe politique du moins. On pressent de ce côté des sentiments divers de tristesse et de rancœur. Pour négatifs qu'ils soient, ces sentiments montrent, en creux sans doute, un attachement affectif fort à l'enseignement, même si on se déclare prêt à le quitter sous certaines conditions, même si on doit pratiquer d'autres travaux dans différents secteurs et pour cela s'absenter de l'école, ce qui s'arrange grâce aux collègues sur qui on peut compter. On voit ainsi s'ébaucher l'image d'une identité collective professionnelle en train de se construire, sur quelques satisfactions peut-être, mais surtout sur un lien affectif et de solidarité avec le milieu local que l'on a tendance à opposer aux structures bureaucratiques qui le dirigent de loin et qui comprennent mal les besoins des enseignants. C'est donc aussi dans ces relations de solidarité dans la débrouillardise que se crée l'identité professionnelle de l'enseignant congolais. En cela, elle se distingue radicalement des composantes de l'identité professionnelle étudiée dans les pays occidentaux.

Chapitre 10

Satisfaction professionnelle des enseignants : facteurs associés

Introduction

Au cours de l'enquête, nous avons récolté une multitude de données pouvant se prêter à divers traitements statistiques. Au travers de l'analyse factorielle et en composantes principales, on tentera ci-après d'évaluer la relation entre la satisfaction au travail (prise pour variable dépendante) et le profil social de l'enseignant du secondaire de la ville de Kinshasa, sa situation socioéconomique ainsi que le contexte et les conditions d'exercice de son métier (considérées comme variables indépendantes).

Il s'agit concrètement d'apprécier la contribution respective de chacune de ces variables dans la détermination du niveau de satisfaction professionnelle. Un modèle de régression multiple a été utilisé pour rendre compte du poids de chaque variable indépendante dans cette relation.

1. Récapitulatif des hypothèses et présentation des techniques d'analyse des données

Rappelons que notre protocole de recherche comportait plusieurs questions en plus d'une partie spécifique reprenant des renseignements individuels sur les répondants à notre enquête. Les questions retenues pour être administrées sont organisées autour de quelques variables. Ceci nous a emmené à poser trois hypothèses de travail, à savoir :

- (1) Le Profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants influence leur satisfaction au travail.
- (2) Les enseignants dont la situation socioéconomique est suffisante (second emploi, propriétaires de son domicile) expriment de la satisfaction à exercer le métier. En situation inverse, ils expriment leur insatisfaction.
- (3) Le contexte et les conditions objectives d'exercice du métier ainsi que leur perception par les enseignants, ont une influence sur leur satisfaction au travail.

Les items du questionnaire portent sur plusieurs dimensions de la profession enseignante et sur quelques déterminants de la satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa.

Dans la recherche des facteurs prédictifs, il convenait d'avoir une connaissance approfondie des données issues de notre enquête. Tout commence d'abord par une analyse exploratoire des données. Une analyse préliminaire permet de présenter la répartition des enseignants du secondaire dans la ville de Kinshasa pour chacune des caractéristiques

retenues dans cette étude. Une seconde analyse permet ensuite de présenter la qualité des relations d'association qui s'établissent entre les différentes catégories de variables.

La sélection des variables à maintenir dans le modèle explicatif s'opère à la suite de cette analyse, en fonction des résultats des tests statistiques.

Une analyse factorielle a par ailleurs permis de résumer l'ensemble des variables de cette étude en un nombre réduit de dimensions. Les variables et les catégories qui pèsent dans la contribution des axes factoriels ou des profils-types feront l'objet d'une analyse plus poussée. Dans cette démarche, nous avons veillé à ce que les préalables y afférents soient respectés (Hair, Tatham, & Black, 1998).

Dans les analyses de régression, les variables relatives au profil social des enseignants ont été introduites sur la base de quatre catégories distinctes qui prennent en compte leurs corrélations. Ainsi avons-nous des variables démographiques qui regroupent le sexe de l'enquêté, son âge (tranches d'âges) et son statut matrimonial. La deuxième catégorie concerne les facteurs sociospatiaux. On y retrouve la commune de résidence et la province d'origine de l'enquêté. La troisième catégorie comprend des variables de nature socioculturelle dont l'instruction et la profession des parents (père et mère). Enfin la dernière catégorie intègre les facteurs relatifs au régime de gestion (privé, public ou public conventionné) et ceux relatifs à la filière d'études de l'enquêté (formation qualifiante ou non qualifiante). Les variables de « situation socioéconomique » (statut du domicile et nombre de contrats de travail) ont par contre été utilisées telles quelles dans nos analyses.

2. Restructuration de variables

2.1 La satisfaction professionnelle comme variable dépendante

L'analyse de la satisfaction professionnelle enseignante, à partir du modèle que nous avons élaboré, permet de répondre à notre questionnaire de départ. La satisfaction professionnelle est extrêmement liée à la motivation professionnelle qui, psychologiquement, désigne l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement d'un salarié face à son emploi (Dhénin & Berry, 2004). C'est ce comportement qui permet de comprendre le degré d'implication des enseignants à la tâche. Généralement, cette implication et la satisfaction au travail résultent de l'évaluation par l'individu de l'intérêt de son emploi et de l'idée que le fruit de ce travail correspond à ses attentes. En fait les attributs personnels, les caractéristiques de la tâche, les facteurs organisationnels et les variables de l'environnement sociétal peuvent, dans ce contexte, influencer la satisfaction professionnelle (Beugre, 1999).

Dans ce sens, la satisfaction au travail de l'enseignant du secondaire se doit d'être conçue comme une dimension fondamentale dans l'approche de son identité professionnelle c'est-à-dire sa conception sur ce que fait un enseignant, de la manière dont il se perçoit et de ce qu'il croit être.

2.1.1 La satisfaction professionnelle : qualité de la représentation et analyse factorielle

Dans cette recherche, les différentes dimensions relatives à cette satisfaction professionnelle ont été déclinées initialement en douze items grâce auxquels nous avons construit des facteurs de synthèse.

Tout en s'assurant de la normalité des distributions de nos variables, il nous a semblé impératif de vérifier l'indépendance des variables que nous voulons manipuler dans la construction de notre modèle. La matrice de corrélations pour les 12 volets de la satisfaction professionnelle mis en exergue montre qu'ils sont corrélés entre eux d'une manière significative. Ce résultat est conforté par la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (Indice KMO et test de Bartlett). Nous remarquons que l'indice KMO répond valablement aux critères. Il nous indique en effet que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. En plus le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif ($p < 0,0005$). D'où notre choix pour la méthode de l'ACP⁷⁶ dans l'objectif de regrouper les variables en facteurs de façon à expliquer au maximum la variabilité dans les données avec un minimum de facteurs comme elle est représentée dans le tableau 37.

Tableau 37. Niveau ou qualité de représentation des dimensions de la satisfaction professionnelle

Satisfaction à l'égard de :	Initial	Extraction
l'intérêt pour la matière enseignée	1,000	,482
le plaisir à assumer une fonction sociale	1,000	,531
le travail réalisé	1,000	,566
le niveau d'étude auquel on enseigne	1,000	,674
les relations avec les collègues	1,000	,526
les relations avec le chef d'établissement	1,000	,612
les relations avec les parents d'élèves	1,000	,421
la flexibilité de l'horaire	1,000	,739
le développement professionnel	1,000	,681
l'autonomie dans le travail	1,000	,705
le salaire	1,000	,643
les conditions matérielles de travail	1,000	,643

À l'exception de l'intérêt pour la matière enseignée (0,482) et les relations avec les parents d'élèves (0,421), qui sont faiblement représentatifs de la satisfaction professionnelle, la qualité de représentation c'est-à-dire la proportion extraite de la variable initiale est, pour les autres variables, supérieure à 0,5 ($p > 0,5$).

⁷⁶ L'Analyse en Composantes Principales (ACP), dite « factorielle », est une méthode d'analyse de données qui permet de synthétiser l'information de données quantitatives complexes par la réduction du nombre de variables en vue de l'exploration statistique.

2.1.2 Analyse en composantes principales

Cette analyse a fourni les résultats que nous trouvons dans le tableau 38 suivant :

Tableau 38. Analyse factorielle des dimensions de la variable dépendante

Composantes	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,791	31,588	31,588	3,791	31,588	31,588
2	1,239	10,324	41,912	1,239	10,324	41,912
3	1,105	9,209	51,121	1,105	9,209	51,121
4	1,088	9,071	60,191	1,088	9,071	60,191
5	,789	6,576	66,767			
6	,733	6,109	72,876			
7	,673	5,608	78,484			
8	,634	5,281	83,764			
9	,576	4,797	88,561			
10	,527	4,393	92,954			
11	,449	3,740	96,694			
12	,397	3,306	100,000			

D'après le tableau 38 ci-dessus, la variance totale est expliquée en grande partie (60,2 %) par les quatre facteurs qui se dégagent avec un indice exprimé supérieur à 1. La part dans la variance totale expliquée par chacun des facteurs est de 31,6 % pour le premier et respectivement de 10,3 %, de 9,2 % et de 9,1 % pour les 2^e, 3^e et 4^e facteurs.

2.1.3 Interprétation et étiquetage des facteurs

Après une rotation dite Varimax de la matrice de données dans l'espace constitué par les facteurs principaux ainsi trouvés, nous constatons que les variables de départ se regroupent autour de quatre tendances qui nous suggèrent les nouvelles variables telles qu'étiquetées dans le tableau 39.

Tableau 39. Matrice des composantes après rotation

Satisfaction à l'égard de :		Composante			
		1	2	3	4
Contenu du travail	l'intérêt pour la matière enseignée	,789	,215		
	le plaisir à assumer une fonction sociale	,697	,133	,140	
	le travail réalisé avec les élèves	,691	,115		,273
	le niveau d'étude où on enseigne	,523	,324	,199	
Relations interpersonnelles	les relations avec les collègues	,148	,815	,137	
	les relations avec le chef d'établissement	,180	,768	,239	
	les relations avec les parents d'élèves	,325	,610	-,203	,353
Conditions de travail	la flexibilité de l'horaire		,242	,821	
	le développement professionnel	,468		,549	
	l'autonomie dans le travail	,376		,539	,204
Conditions d'emploi	le salaire				,775
	les conditions matérielles de travail	,154	,188	,153	,749

En observant la matrice des composantes après rotation, il ressort que le premier facteur peut être appelé « contenu du travail » car il regroupe les mesures relatives au cœur de l'activité professionnelle des enseignants.

Le deuxième facteur reprend quant à lui toutes les mesures se rapportant au sentiment d'appartenance de l'enseignant à un réseau social au sein duquel les relations humaines contribuent à la qualité des différents rapports de service tissés avec les autres acteurs collaborant à l'éducation scolaire. Ce nouvel axe peut être nommé « relations interpersonnelles ».

Le troisième facteur concerne les conditions et le climat de travail des enseignants. Voilà pourquoi, nous l'appelons « conditions de travail ». Toutefois, au regard de la valeur de l'alpha de Cronbach ($\alpha = .551$), nous n'avons pas conservé ce facteur pour les analyses ultérieures.

Enfin, sur le quatrième axe se projettent toutes les mesures relevant du traitement pécuniaire des enseignants ainsi que l'aspect matériel du travail proprement-dit. Il s'agit précisément du salaire (revenu) et des conditions matérielles de travail. Nous nommons cet axe « conditions d'emploi ». Vu la faiblesse du coefficient de consistance interne ($\alpha = .421$), nous avons préféré nous appuyer uniquement, pour les analyses ultérieures, sur les réponses des enseignants à la question relative à leur satisfaction par rapport à leur salaire.

2.2 Le profil social (morphologie sociospatiale) des enseignants comme variable indépendante

Si du contexte et des conditions de travail comme variable indépendante nous avons pu extraire deux facteurs, ce n'est pas le cas du profil social qui est composé des sous-variables catégorielles. Il convient de rappeler ici que, suivant leur contenu, ces sous-variables ont été regroupées en quatre dimensions, à savoir :

- La dimension biographique : elle concerne le sexe, l'âge (tranches d'âge), et l'état-matrimonial ;
- la dimension sociospatiale : la province d'origine et la commune de résidence sont les sous-variables catégorielles qui se réfèrent à cette dimension ;
- la dimension relative à l'origine socioculturelle qui comprend le niveau d'instruction et la profession des parents ;
- et une dimension complémentaire au profil social à savoir : la filière d'études (type de diplôme le plus élevé dont dispose l'enseignant) et le type d'école où il est affilié (réseau d'enseignement).

La prise en compte du diplôme (qualifié pour l'enseignement ou non) se justifie par le fait que « l'identité professionnelle enseignante se construit notamment par la formation » (Altet, 1999, p. 25). Nous estimons ainsi que la qualité de la formation professionnelle d'un enseignant et le type de diplôme qui la sanctionne ont un impact important sur ses représentations de la profession, notamment à travers la satisfaction qu'il en tire. Retenons que pour le cas particulier de la RDC, « la non qualification des enseignants en général demeure jusqu'à ce jour selon Mopondi (2010, p. 13) une vraie question de société ». Avec son système éducatif où la pratique de recrutement des enseignants ne se fait plus nécessairement suivant des critères légaux, l'hétérogénéité de titres et de qualifications (voir chapitre 8) de ceux qui revendiquent la profession d'« enseignant du secondaire » pourrait avoir pour conséquences l'émiettement du corps enseignant et l'affaiblissement de

son identité. À ce sujet, nous pouvons supposer que plus les enseignants sont qualifiés, mieux ils sont satisfaits au travail comparativement à leurs collègues non qualifiés. Ces derniers, non préparés à leur tâche, seraient plutôt peu motivés à assumer leur fonction au regard des exigences de la profession et des contraintes sociales actuelles y afférentes.

Il sied de rappeler au sujet du diplôme qu'en référence à la nomenclature légale des grades académiques, notre échantillon est constitué de 68,2 % d'enseignants qualifiés (G3 en pédagogie : 44,8 % ; G3 agrégés : 2 % ; LA2 : 5,5 % ; L2 en pédagogie : 17,8 %) et de 31,8 % d'enseignants non qualifiés (technique professionnel cycle court : 3,0 % ; secondaire cycle court : 0,5 % ; secondaire cycle long : 0,8 %, G3 sans agrégation : 21,1 % et L2 sans agrégation : 6,3 %).

En définitive, 11 sous-variables catégorielles liées au profil social des enseignants du secondaire à Kinshasa seront prises en compte dans l'évaluation de leur satisfaction professionnelle.

2.3 La situation socioéconomique comme variable indépendante

Avec la dégradation du tissu socioéconomique, les conditions de vie des Kinois deviennent de plus en plus précaires et sont aujourd'hui perçues comme des éléments discriminatifs renforçant les inégalités sociales. Des groupes sociaux se créent, à partir notamment des types de travail, du statut de résidence, des sources de revenus ainsi que d'autres types d'allocations.

Ainsi avec le coût onéreux des loyers dans la Ville-capitale, disposer de son propre domicile devient synonyme de mieux-être. Et comme un signe de richesse, le loyer équivalent dont on est dispensé mensuellement peut être comptabilisé comme un incitant économique non négligeable dans le budget de ménage.

Par ailleurs, ceux qui ont un emploi, ne s'en satisfont pas et s'adonnent à la débrouillardise en recherchant à suppléer à la modicité de leur revenu par des contrats de travail secondaire.

Ces deux indicateurs traduisent singulièrement la situation socioéconomique de nos enquêtés. Ils pourraient en même temps jouer un rôle déterminant dans la satisfaction des enseignants au travail sur base de l'image qu'ils se donnent. Comme dit précédemment, les deux variables seront introduites sous leur forme initiale dans nos analyses des régressions ultérieures.

2.4 Le contexte et les conditions de travail de l'enseignant comme variable indépendante

2.4.1 Qualité de représentation et analyse factorielle

Le questionnaire se rapportant au contexte et aux conditions de travail de l'enseignant portait sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6. Les enseignants étaient invités à apprécier

10 situations qu'ils considéraient comme plutôt déprimantes ou plutôt motivantes dans leur école. Le dépouillement nous donne la situation telle que résumée dans le tableau 40.

Tableau 40. Qualité de représentation des variables

Variables des contextes et des conditions de travail	Initial	Extraction
L'organisation de l'école	1,000	,557
La discipline dans les salles de classes	1,000	,572
Les visites pédagogiques de la direction	1,000	,507
Le régime de retraite	1,000	,532
La répartition de la charge horaire	1,000	,048
La reconnaissance sociale du métier	1,000	,632
Le climat social dans votre établissement	1,000	,383
Le niveau d'engagement des élèves	1,000	,555
La collaboration avec les parents d'élèves	1,000	,516
L'autonomie dans le travail	1,000	,314

La répartition de la charge horaire (.048), le climat social dans l'établissement (.383) et l'autonomie dans le travail (.314) sont peu représentatifs de la variable initiale et contribuent peu à la construction des scores factoriels.

2.4.2 Analyse en composantes principales

L'extraction des facteurs principaux se basant sur la valeur du coefficient de valeur supérieur ou égal à 1, suivie de la rotation dite Varimax, nous conduit à retenir deux facteurs qui expliquent ensemble 46,145 % de la variance dans l'ordre respectif de 33,525 % pour le premier facteur et 12,626 % pour le deuxième (tableaux 41 et 42).

Tableau 41. Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
		% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% de la
1	3,352	33,525	33,525	3,352	33,525	33,525
2	1,263	12,626	46,151	1,263	12,626	46,151
3	,983	9,828	55,979			
4	,905	9,051	65,030			
5	,719	7,190	72,220			
6	,666	6,659	78,879			
7	,607	6,068	84,947			
8	,561	5,612	90,559			
9	,508	5,075	95,634			
10	,437	4,366	100,000			

Tableau 42. Matrice des composantes après rotation (10 variables)

Variables des contextes et des conditions de travail		Composantes	
		1	2
Facteur 1	La discipline dans les salles de classes	,750	
	L'organisation de l'école	,737	,115
	Les visites pédagogiques de la direction	,707	
	Le niveau d'engagement des élèves	,643	,375
	Le climat social dans votre établissement	,604	,135
	La collaboration avec les parents d'élèves	,585	,416
Facteur 2	La reconnaissance sociale du métier		,793
	Le régime de retraite		,729
	L'autonomie dans le travail	,357	,433
	La répartition de la charge horaire		,214

Dans le souci de garantir l'indépendance des variables, nous nous intéressons en particulier aux variables « discipline dans les salles de classes », « organisation de l'école », « visites pédagogiques de la direction », « climat social dans l'établissement », « reconnaissance sociale du métier » et « régime de retraite ». Un constat se dégage. En effet, au regard du tableau 42, leurs coefficients dans la projection sur les facteurs donnent une proximité qui présage une forte corrélation.

2.4.3 Interprétation et étiquetage des facteurs

Après la rotation dite varimax de la matrice réduite à six variables, nous constatons que les deux facteurs retenus expliquent environ 59 % de la variance. Nous pouvons donc dire que le premier facteur couvre les dimensions relatives à l'« environnement de travail » (la discipline dans les salles de classes, l'organisation de l'école, les visites pédagogiques de la direction et le climat social dans l'établissement) tandis que le deuxième (la reconnaissance sociale du métier et le régime de retraite) rend compte du « statut du métier » (tableau 43).

Tableau 43. Matrice des composantes après rotation (6 variables)

Variables des contextes et des conditions de travail		Composantes	
		1	2
Environnement de travail	La discipline dans les salles de classes	,777	,131
	L'organisation de l'école	,764	,144
	Les visites pédagogiques de la direction	,731	
	Le climat social dans votre établissement	,628	,120
Statut du métier	Le régime de retraite		,809
	La reconnaissance sociale du métier		,807

3. Mise à l'épreuve des hypothèses

La mise à l'épreuve des hypothèses de notre travail consiste à voir si le profil social des enseignants du secondaire, leur situation socioéconomique ainsi que le contexte et les conditions de travail ont un impact sur leur satisfaction au travail.

3.1 Première hypothèse : Profil social et satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle de l'enseignant du secondaire de la ville de Kinshasa est influencée par son profil social.

3.1.1 Récapitulatif des variables

Les trois volets de la satisfaction professionnelle des enseignants (satisfaction liée au contenu du travail, aux dimensions interpersonnelles et au salaire) sont en relation avec les 11 dimensions que nous avons retenues pour la macrovariable « profil social » (voir tableau 44). Par souci de parcimonie, nous avons réduit les catégories de certaines d'entre elles en les redéfinissant (voir tableaux 45, 46 et 47).

Tableau 44. Récapitulatif des variables de l'hypothèse 1

Libellé de l'hypothèse	Variables indépendantes	Variable dépendante
Le profil social des enseignants du secondaire de la ville de Kinshasa influence leur satisfaction au travail.	- genre ; - âge (tranches d'âge) ; - commune de résidence ; - province d'origine ; - état-civil ; - diplôme du père ; - diplôme de la mère ; - profession du père ; - profession de la mère ; - réseau d'enseignement ; - statut du dernier diplôme.	Satisfaction au travail - liée au contenu du travail ; - liée aux dimensions interpersonnelles ; - liée au salaire

3.1.2 Qualité de relation des variables du profil social

Avant de procéder aux régressions, nous avons, au départ, en fonction du nombre de catégories, évalué à travers soit le t de Student, soit l'ANOVA, la qualité de la relation entre les 11 dimensions du profil social retenues comme variables indépendantes et les facteurs extraits de la satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire retenus comme variables dépendantes.

Le genre

Au sujet de différence de moyenne du niveau de satisfaction liée au contenu du travail en rapport avec le genre, le test-t sur l'égalité des moyennes n'a pas mis en évidence de différence significative entre les hommes et les femmes ($M_{\text{hommes}} = .02$, $\sigma^2 = 1$; $M_{\text{femmes}} = -.1$, $\sigma^2 = .9$) ($t(599) = 1.3$, $p > .05$). On trouve également des résultats de même tendance concernant les relations interpersonnelles ($M_{\text{hommes}} = .02$, $\sigma^2 = 1$; $M_{\text{femmes}} = -.12$, $\sigma^2 = .9$) ($t(599) = 1.2$, $p > .05$). À l'inverse, il apparaît que les femmes sont plus satisfaites que les hommes lorsqu'il s'agit du salaire ($M_{\text{hommes}} = -.05$, $\sigma^2 = .9$; $M_{\text{femmes}} = .3$, $\sigma^2 = 1$) ($t(599) = -3.08$, $p < .01$).

L'âge

La variable « tranches d'âge » a été recodée de manière à regrouper les enseignants en deux catégories distinctes : moins de 50 ans et 50 ans et plus. Le résultat du test t a mis en évidence le fait que les différences de moyenne entre les deux groupes du point de vue de leur satisfaction professionnelle relative au contenu du travail ($t(599) = -.18$, $p > .05$) et de celle relative aux dimensions interpersonnelles ($t(599) = -.17$, $p > .05$) n'étaient pas significatives.

Par contre, l'hypothèse nulle d'égalité de moyennes est rejetée pour la satisfaction liée au salaire entre ces deux catégories d'âge ($t(599) = -2.25$, $p < .05$). Les enseignants de plus de 50 ans ($M_{50 \text{ ans et +}} = -.13$, $\sigma^2 = 0.96$) sont plus satisfaits de leur salaire, comparativement à leurs collègues de moins de 50 ans ($M_{\text{moins de 50 ans}} = -.06$, $\sigma^2 = 1.01$). Cette hypothèse alternative de différence effective entre les deux groupes est vérifiée avec un risque d'erreur estimé à moins de 5 %.

Le niveau d’instruction des parents

Les résultats relatifs à cette variable sont contrastés. Au sujet du type de diplôme du père (sans diplôme, études primaires, études secondaires et études supérieures ou universitaires), le test de la relation entre cette variable et la satisfaction relative au contenu du travail permet de considérer qu’il existe une différence significative en fonction du diplôme du père. À l’inverse, les résultats de l’analyse de variance (ANOVA) débouchent sur la conclusion selon laquelle les trois nouvelles modalités du niveau d’instruction de la mère (mère sans diplôme, mère de niveau primaire et mère des niveaux secondaire et supérieur) ne sont pas statistiquement différentes à ce sujet.

Les professions des parents

L’évaluation de la relation entre la profession recodée des parents (enseignants, cadres supérieurs, sans emploi ou autres professions pour le père /autres emplois et sans emploi pour la mère), étudiée séparément pour chacun des deux parents, et les trois dimensions de la satisfaction professionnelle (à travers l’ANOVA) nous permet d’affirmer qu’il n’existe à cet égard pas de différence significative entre les cinq groupes de profession des parents analysés dans cette recherche.

La commune de résidence

Dans notre recherche, ce facteur sociospatial a été examiné selon les trois subdivisions administratives de la Ville-Capitale. Il s’agit de Kinshasa-Ouest, de Kinshasa-Centre et de Kinshasa-Est.

Les communes de Kinshasa-Est (Kimbanseke, Maluku, Masina, Ndjili, N’sele, Kisenso et Matete) forment une banlieue de la ville de Kinshasa. Ce sont des communes généralement très populaires avec un niveau socioéconomique relativement modeste. Les résidents, notamment les enseignants du secondaire (28,6 % d’enseignants y résident) y mènent majoritairement des activités agricoles comme au sein des milieux coutumiers. Être enseignant du secondaire dans ce milieu est un statut relativement prestigieux. L’enseignant du secondaire y est perçu (ou identifié) comme appartenant à une « couche sociale moyenne » pouvant, sans complexe, s’intégrer ou collaborer avec les sphères supérieures de la vie sociale en RDC.

Dans les communes de Kinshasa-Centre et Kinshasa-Ouest par contre, les enseignants côtoient des hommes de niveau socioéconomique et professionnel élevé (et de ce fait, ils sont parmi les moins nantis au milieu de nantis) ; ils sont appelés à mener une vie de niveau supérieur alors qu’ils n’en ont pas les moyens.

Par ailleurs, l’expropriation extensive au sein des communes de Kinshasa-Centre pousse les anciens propriétaires, y compris les enseignants, à aller s’installer en périphérie, notamment pour racheter une propriété à meilleur marché. C’est une des raisons qui pourrait justifier leur insatisfaction à ce sujet par rapport à leurs collègues de Kinshasa-Est dont le statut social est perçu comme supérieur à celui de leurs proches.

Concrètement, si l'on se place sur le boulevard Lumumba qui mène vers Kinshasa-Est, on constate clairement que la population de Kinshasa-Est emprunte surtout le transport en commun, alors qu'en se plaçant sur le boulevard du 30 juin qui dessert Kinshasa-Centre et Kinshasa-Ouest, on constate que le trafic des voitures personnelles et des taxis y est dominant. Ce qui est pratiquement un luxe pour les « gagnepetits » en général et pour un enseignant du secondaire qui ne peut se l'autoriser facilement. De ce fait, la mobilité dans ces moyens confortables devient pour lui en même temps un luxe, une inquiétude et une discrimination dont son collègue de Kinshasa-Est ne souffre pas du tout. Celui-ci en effet se déplace facilement à pied ou prend aisément un bus emprunté par les citoyens ordinaires. Il en est autant de leur résidence dont les loyers sont relativement moins chers, de leur marché et même de la scolarisation de leurs enfants. Compte tenu du caractère isomorphe du niveau de vie de l'enseignant du secondaire de Kinshasa-Est avec celui de ses voisins compatriotes, l'autoperception de son métier d'enseignant y apparaît peu contrariée.

Finalement, le constat est qu'en évaluant la moyenne de satisfaction professionnelle des enseignants en fonction de ces trois subdivisions administratives, les résultats de l'ANOVA débouchent également sur l'absence de différence significative sur les trois volets de leur satisfaction au travail.

L'état civil et la province d'origine

Les résultats de nos analyses indiquent qu'aucune différence significative n'est statistiquement observée entre les moyennes de différentes catégories de ces deux dimensions (état civil et province d'origine) à propos de la satisfaction professionnelle dans ses différents contenus.

Le statut du diplôme de l'enquête

Pour mieux analyser le statut du diplôme dont chacun de nos répondants est aujourd'hui détenteur, nous l'avons recodé en deux catégories (qualifié pédagogique et non qualifié pédagogique). Les résultats du test-t de Student sur l'égalité des moyennes relative à ce statut du diplôme ne montrent pas de différence significative en matière de satisfaction professionnelle liée au contenu du travail entre les enseignants qualifiés pédagogiquement et ceux non qualifiés pédagogiquement ($t(599) = .104, p > .05$). Un constat similaire est fait lorsqu'il s'agit de la satisfaction professionnelle liée aux dimensions interpersonnelles ($t(599) = -1,6, p > .05$) ou au salaire ($t(599) = -.4, p > .05$).

Les réseaux d'enseignement

Rappelons que dans certains cas, le choix d'une école pour un enseignant et/ou le recrutement d'un enseignant pour certaines écoles conventionnées sont parfois subordonnés aux convictions religieuses du candidat enseignant. Ainsi estimons-nous que l'identité de l'enseignant pourrait aussi s'exprimer, comme dit précédemment, dans des sentiments d'affiliation ou d'appartenance, des croyances et des discours. En évaluant la moyenne selon les réseaux d'enseignement, les résultats de l'ANOVA débouchent une fois de plus

sur l'absence de différence significative entre les enseignants des trois régimes de gestion des écoles sur la question de leur satisfaction professionnelle.

3.1.3 Analyse multivariée

L'hypothèse traitée ici établit une relation basée sur des variables catégorielles⁷⁷ (à deux ou plusieurs modalités) comme variables indépendantes et trois variables quantitatives continues (dimensions de la satisfaction professionnelle) comme variables dépendantes. Ainsi avant de procéder aux régressions statistiques, nous avons créé des variables indicatrices (variables discrètes) à deux modalités dont chacune aura la valeur 1 ou 0. Dans cette démarche, le premier groupe est considéré comme « groupe de référence comparative » et recevra la valeur 0. Dans ces conditions, nous avons recouru dans la suite de nos analyses à la régression linéaire. Ce modèle nous a permis de tester l'influence du profil social sur les trois facettes retenues de la satisfaction professionnelle des enseignants.

Profil social et contenu du travail

Étant donné les effectifs réduits pour certaines modalités du profil social⁷⁸, nous avons procédé (comme on peut le lire dans le tableau 45 ci-dessous) à un regroupement afin de garantir la fiabilité des résultats. Hormis le niveau d'instruction et la profession des pères, les dimensions du profil social des enseignants n'expliquent pas beaucoup leur satisfaction professionnelle en rapport avec le contenu de leur travail. En effet, selon les résultats de nos analyses, les variables retenues dans le dernier modèle expliquent moins de 3 % de la satisfaction professionnelle liée au contenu du travail ($R^2 = 0,028$). Concrètement, les éléments significatifs n'apparaissent que dans les deux derniers modèles. Lorsque l'on considère les modèles (de 1 à 3 par exemple), le R^2 est passé de 0,005 à 0,026 grâce à l'addition du niveau d'instruction et de la profession des parents, plus précisément celui du père (père de niveau secondaire et père sans emploi). Au dernier modèle (modèle 4), l'addition de la variable « type d'école » et de la variable « statut du diplôme » n'améliore pratiquement pas le pouvoir prédictif.

À ce niveau, seules les deux variables précitées restent significatives au seuil de 10 % : un enseignant dont le père est sans emploi est moins satisfait (qu'un enseignant dont le père est lui-même enseignant) tandis que les enseignants dont le père est diplômé du secondaire (en comparaison avec ceux dont le père n'a aucun diplôme) sont plus satisfaits.

Toutefois, cette satisfaction est significativement faible. En résumé, le profil social considéré dans les deux premières étapes (modèle 1 et modèle 2) ne présente qu'un faible pouvoir explicatif de la satisfaction. À partir du modèle 3 qui intègre le niveau d'études des

⁷⁷ En statistique une variable catégorielle (on dit aussi qualitative ou discrète) est une variable pour laquelle la valeur mesurée sur chaque individu ne représente pas une quantité. Les différentes valeurs que peut prendre cette variable sont appelées les catégories, les modalités ou les niveaux.

⁷⁸ A titre illustratif, on compte dans cette enquête 511 enseignants sur 601 (soit 85 %) dont les mères sont, soit paysannes, soit ménagères contre 8 qui sont enseignantes. Pour éviter des chiffres aberrants, nous avons donc procédé à ce regroupement.

parents et la profession de ces derniers, le pouvoir prédictif du modèle s'améliore très légèrement.

Tableau 45. Profil social des enseignants
et satisfaction professionnelle relative au contenu du travail

	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
	CNS ⁷⁹	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.
(Constante)	,027		,820	,072		,590	,148		,530	,136		,606
Sexe												
Homme (Réf)												
Femmes	-,161	-,055	,184	-,155	-,053	,202	-,121	-,041	,330	-,126	-,043	,313
Groupes d'âges												
- de 40 ans (Réf)												
40 à 50 ans	-,004	-,002	,969	,002	,001	,984	-,017	-,008	,875	-,014	-,007	,898
Plus de 50 ans	,007	,003	,948	,020	,009	,856	,004	,002	,974	,004	,002	,970
Statut matrimonial												
Célibataires (Réf)												
En couple				-,020	-,009	,844	,003	,001	,975	-,002	-,001	,985
Veuf et divorcé				,245	,047	,286	,300	,058	,199	,314	,060	,179
Commune de résidence												
Kin Ouest (Réf)												
Kin centre				-,047	-,022	,632	-,054	-,025	,592	-,050	-,023	,621
Kin est				,004	,002	,968	,021	,010	,833	,017	,008	,870
Province d'origine												
Kin-Band.-Bas-C. (Réf)												
Kasai Kat. Kivu PO Eq				-,107	-,050	,226	-,111	-,052	,213	-,111	-,052	,212
Niveau d'instruction du père												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							,071	,024	,594	,079	,027	,557
Secondaire							,187	,092	,050	,187	,092	,051
Supérieur							,168	,053	,252	,178	,056	,228
Niveau d'instruction de la mère												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							,087	,031	,480	,085	,030	,497
Secondaire et supérieur							-,091	-,037	,454	-,105	-,043	,389
Profession du père												
Enseignant (Réf)												
Cadre supérieur							-,095	-,033	,588	-,109	-,038	,536
Autre profession							-,214	-,093	,169	-,220	-,096	,160
Sans emploi							-,281	-,140	,059	-,278	-,139	,062
Profession de la mère												
Mère autres emplois (Réf)												
Mère sans emploi							,018	,006	,896	,021	,007	,876
Filières d'études												
Non qualifiés pédag. (Réf)												
Qualifiés pédagogiques										-,004	-,065	,114
Types d'écoles												
Écoles non convention. (Réf)												
Écoles conventionnées										-,011	-,005	,931
Écoles privées										,100	,044	,489
R-deux⁸⁰	0,005			0,009			0,026			0,028		

⁷⁹ CNS : Coefficient non standardisé tandis que CS signifie Coefficient standardisé.

⁸⁰ Le coefficient de détermination R-deux est un coefficient dont la valeur est comprise entre 0 et 1. Plus il est proche de 1, plus le pouvoir explicatif du modèle est grand.

Profil social et dimensions interpersonnelles

Tableau 46. Profil social des enseignants et satisfaction professionnelle relative aux dimensions interpersonnelles

	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
	CNS	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.	CNS	CS	Sig.
(Constante)	-,076		,119	-,031		,816	-,160		,496	,060		,818
Sexe												
Homme (Réf)												
Femmes	-,107	-,037	,374	-,108	-,037	,375	-,136	-,046	,272	-,113	-,039	,360
Groupes d'âges												
- de 40 ans (Réf)												
40 à 50 ans	,064	,031	,531	,063	,031	,537	,104	,051	,322	,123	,060	,245
Plus de 50 ans	,169	,080	,115	,178	,084	,101	,256	,121	,025	,275	,129	,017
Statut matrimonial												
Célibataires (Réf)												
En couple	,030	,013	,773	,026	,011	,799	,020	,009	,846	,006	,002	,956
Veuf et divorcé	-,358	-,069	,117	-,352	-,068	,125	-,366	-,070	,115	-,356	-,068	,126
Commune de résidence												
Kin Ouest (Réf)												
Kin centre				-,051	-,024	,603	-,079	-,037	,430	-,088	-,041	,380
Kin est				-,059	-,027	,558	-,057	-,026	,579	-,060	-,027	,558
Province d'origine												
Kin-Band.-Bas-C. (Réf)												
Kasaï Kat. Kivu PO Eq				-,042	-,020	,635	-,040	-,019	,647	-,046	-,021	,602
Niveau d'instruction du père												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							-,261	-,088	,051	-,249	-,084	,062
Secondaire							-,014	-,007	,882	-,006	-,003	,949
Supérieur							-,196	-,061	,181	-,183	-,057	,211
Niveau d'instruction de la mère												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							,067	,024	,587	,091	,033	,462
Secondaire et supérieur							,256	,103	,035	,254	,103	,037
Profession du père												
Enseignant (Réf)												
Cadre supérieur							-,064	-,022	,715	-,084	-,029	,631
Autre profession							,014	,006	,927	-,002	-,001	,990
Sans emploi							-,068	-,034	,646	-,079	-,039	,594
Profession de la mère												
Mère autres emplois (Réf)												
Mère sans emploi							,161	,054	,229	,175	,058	,192
Filières d'études												
Non qualifiés pédag. (Réf)												
Qualifiés pédagogiques										-,140	-,065	,114
Types d'écoles												
Écoles non convention. (Réf)												
Écoles conventionnées										-,181	-,088	,157
Écoles privées										-,082	-,036	,567
R-deux	0,012			0,014			0,033			0,042		

Du point de vue de la progression des modèles, nous constatons une tendance quasi identique à l'analyse précédente. Le dernier modèle explique également très faiblement ($R^2 = 0,042$) la variabilité de la « satisfaction professionnelle » en rapport avec les dimensions interpersonnelles. Le R^2 a pratiquement doublé suite à l'apport de la variable « instruction du père » et « instruction de la mère » (tableau 46 ci-dessus).

Hormis l'âge (plus de 50 ans) et le niveau d'instruction des parents (pères de niveau primaire et mère de niveau secondaire ou supérieur), peu de modalités permettent de dégager des résultats statistiquement significatifs.

Concrètement, il ressort du dernier modèle (modèle 4) qui prend en compte toutes les dimensions du profil social, que les relations des mêmes variables demeurent significatives. Le modèle 4 fait en effet apparaître que les enseignants de plus de 50 ans d'âge ($\beta = .129$; $p < .05$) ainsi que ceux dont les mères ont un niveau d'étude du secondaire ou supérieur ($\beta = .103$; $p < .05$) sont généralement plus satisfaits des relations interpersonnelles. On ne note aucune influence significative pour les autres volets du profil social sur cette facette de la satisfaction professionnelle.

Profil social et satisfaction liée au salaire

Comme dit précédemment, l'item « salaire », gardé dans son codage initial, est pris à ce niveau d'analyse comme variable dépendante.

Dans le dernier modèle (modèle du tableau 47), les variables introduites expliquent 5,6 % de la variance relative à la satisfaction des enseignants en rapport avec leur salaire. Plusieurs variables du profil social sont significativement associées à cette satisfaction : le sexe de l'enseignant, son groupe d'âge, la province d'origine, le niveau d'instruction, la profession du père, etc.

Dès lors que l'on considère les hommes comme catégorie de référence, les résultats indiquent qu'au regard de l'auto perception des enseignants sur leur salaire, les femmes sont davantage satisfaites que les hommes. De plus, les enseignants plus âgés (50 ans et plus) sont plus satisfaits de leur salaire comparativement à leurs collègues de moins de 40 ans.

En prenant les pères sans diplôme comme référence, les résultats relatifs au niveau d'instruction du père sont révélateurs des spécificités des classes sociales. Les enseignants dont les pères ont un niveau d'instruction plus élevé sont relativement plus satisfaits de leur salaire comparativement aux enseignants dont les pères sont peu instruits. Cette différence est significative au seuil de 10 %. Un constat identique peut être fait pour les enseignants dont les pères exercent d'autres professions différentes des cadres supérieurs lorsque l'on prend les pères enseignants comme catégorie de référence.

Au sujet des provinces d'origine, lorsque l'on considère les représentations des enseignants sur leur revenu et en prenant les enseignants originaires de Kinshasa, du Bandundu et du Bas-Congo comme référence, il ressort au seuil de 5 % que les ressortissants d'autres provinces (Est du pays : les deux Kasai, le Katanga, les Sud et Nord-Kivu, la Maniema, la Province Orientale et l'Équateur) ($p < .05$) ont une probabilité plus élevée d'être insatisfaits par rapport à leurs homologues. Les autres dimensions du profil social n'ont pas d'impact significatif sur la satisfaction des enseignants du secondaire en rapport avec leurs conditions d'emploi.

Tableau 47. Profil social des enseignants et satisfaction professionnelle relative au salaire

	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
	C.N.S.	C.S.	Sig.	C.N.S.	C.S.	Sig.	C.N.S.	C.S.	Sig.	C.N.S.	C.S.	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta		A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	1,550		,000	1,618		,000	1,323		,000	1,326		,000
Sexe												
Homme (Réf)												
Femmes	,331	,103	,012	,321	,100	,016	,323	,101	,016	,317	,099	,019
Groupes d'âges												
- de 40 ans (Réf)												
40 à 50 ans	,207	,093	,064	,214	,096	,055	,180	,081	,117	,191	,086	,097
Plus de 50 ans	,281	,121	,017	,302	,130	,010	,280	,120	,024	,281	,121	,024
Statut matrimonial												
Célibataires (Réf)												
En couple	-,046	-,018	,682	-,047	-,018	,677	-,044	-,017	,703	-,061	-,023	,598
Veuf et divorcé	,088	,015	,725	,102	,018	,681	,082	,014	,745	,115	,020	,649
Commune de résidence												
Kin Ouest (Réf)												
Kin centre				,012	,005	,913	,008	,003	,940	,015	,006	,888
Kin est				-,058	-,024	,592	-,068	-,028	,540	-,079	-,033	,474
Province d'origine												
Kin-Band.-Bas-C. (Réf)												
Kasaï Kat. Kivu PO Eq				-,199	-,085	,038	-,203	-,087	,034	-,203	-,087	,034
Niveau d'instruction du père												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							,082	,025	,573	,098	,030	,499
Secondaire							,158	,071	,128	,158	,071	,125
Supérieur							,257	,073	,107	,277	,079	,081
Niveau d'instruction de la mère												
Sans diplôme (Réf)												
Primaire							,123	,041	,358	,121	,040	,367
Secondaire et supérieur							,024	,009	,856	-,009	-,003	,943
Profession du père												
Enseignant (Réf)												
Cadre supérieur							-,031	-,010	,871	-,061	-,019	,746
Autre profession							,309	,123	,067	,291	,116	,084
Sans emploi							,214	,098	,183	,215	,099	,179
Profession de la mère												
Mère autres emplois (Réf)												
Mère sans emploi							,010	,003	,948	,024	,007	,869
Filières d'études												
Non qualifiés pédag. (Réf)												
Qualifiés pédagogiques										-,077	-,033	,425
Types d'écoles												
Écoles non convention. (Réf)												
Écoles conventionnées										-,009	-,004	,949
Écoles privées										,248	,098	,112
R-deux	0,019			0,026			0,045			0,056		

3.2 Deuxième hypothèse : Situation socioéconomique et satisfaction professionnelle

La satisfaction professionnelle de l'enseignant est influencée par sa situation socioéconomique.

3.2.1 Récapitulatif des variables

La seconde hypothèse se focalise sur l'influence de la situation socioéconomique des enseignants du secondaire déclinée en deux variables, à savoir : l'exercice d'un second emploi et le statut du domicile. Ces variables sont considérées dans notre investigation comme indices de la situation socioéconomique des enseignants du secondaire dans la ville de Kinshasa. Compte tenu de la précarité des conditions de vie, nous présumons qu'elles pourraient avoir un impact sur la satisfaction professionnelle des enseignants (tableau 48).

Tableau 48. Récapitulatif de l'hypothèse 2

Libellé de l'hypothèse	Variables indépendantes	Variables dépendantes
Les enseignants dont la situation socioéconomique est suffisante (second emploi, propriétaires de leur domicile) expriment de la satisfaction à exercer le métier. En situation inverse, ils expriment leur insatisfaction.	- Exercice d'un second emploi, - Statut du domicile.	Satisfaction au travail - liée au contenu du travail ; - liée aux dimensions interpersonnelles ; - liée au salaire

3.2.2 Qualité de relation des variables relatives aux conditions socioéconomiques

Il s'agit d'évaluer pour chacune des trois modalités de satisfaction professionnelle des enseignants (contenu du travail, dimensions interpersonnelles et revenu) les différences associées aux conditions socioéconomiques (statut du domicile et exercice d'un second emploi).

L'exercice d'un second emploi

En évaluant, à travers le test-t, la relation de chacune des trois composantes de la satisfaction professionnelle en fonction de l'exercice ou non d'un second emploi, les résultats permettent de conclure qu'il existe une différence significative entre le groupe de ceux qui ont un second emploi et ceux qui n'en ont pas à propos de la satisfaction liée au contenu du travail ($t(599) = 1.985, p < .05$) et de celle liée au salaire ($t(599) = 2.934, p < .01$). Dans les deux cas, les moins satisfaits sont ceux qui exercent un second emploi.

Le statut du domicile

De même, à partir des résultats du test-t issus de la relation de deux modalités du statut du domicile redéfinies (propriétaire ou non propriétaire) avec les trois dimensions de la satisfaction professionnelle, nous constatons que les deux groupes sont statistiquement différents respectivement pour la satisfaction liée aux dimensions interpersonnelles et celle liée aux conditions d'emploi respectivement au seuil de 1 et de 5 %. À ce niveau, les enseignants propriétaires de leurs domiciles ont tendance à être plus satisfaits comparativement à leurs collègues, non propriétaires (locataire ou hébergés).

3.2.3 Analyse multivariée

Avant de procéder aux régressions statistiques, nous avons créé des variables indicatrices (variables discrètes) à deux modalités dont chacune prend la valeur 1 ou 0.

Ainsi pour la première variable de la situation socioéconomique, ceux qui exercent un second emploi ont été recodés « 1 » et « 0 » pour ceux qui n'en ont pas. Dans cette démarche, le premier groupe est considéré comme « groupe de référence ». Pour la deuxième variable (statut du domicile), le groupe de référence est constitué des « propriétaires » (tableau 49).

La situation socioéconomique des enseignants comme source de satisfaction professionnelle relative au contenu du travail

Tableau 49. Situation socioéconomique et satisfaction relative au contenu du travail

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	,048		,312	,002		,985
Exercice d'un second emploi						
Non (Réf)						
Oui	-,184	-,081	,048	-,187	-,082	,045
Statut du domicile						
Propriétaire (Réf)						
Non-propriétaire				,018	,019	,638
R-deux	0,007			0,005		

Dans le modèle 1 qui ne considère que l'exercice d'un deuxième emploi, les enseignants qui se livrent à cette pratique auraient plus de probabilité à être insatisfait du contenu de leur travail par rapport à leurs collègues. Cette probabilité est significative au seuil de 5 %. Si on ajoute au second modèle le statut du domicile, il s'avère que cette relation se trouve renforcée.

Le statut du domicile (propriétaires et non-propriétaires - locataires ou hébergés -) n'a malgré cela, aucun impact significatif sur la satisfaction liée au contenu du travail.

Statistiquement le pouvoir explicatif des deux modèles est extrêmement faible. Ainsi, le modèle 1 relatif à l'exercice ou non d'un second emploi ne justifie donc rien de cette satisfaction ($R^2=0,007$) et aucune amélioration du modèle n'est pratiquement constatée lorsqu'on l'associe à la variable « statut du domicile » ($R^2=0,005$).

La situation socioéconomique des enseignants comme source de satisfaction professionnelle relative aux relations interpersonnelles

La situation socioéconomique des enseignants joue-t-elle sur leur satisfaction relative aux relations interpersonnelles à l'école ? Tel est l'objet de cette rubrique (tableau 50).

Tableau 50. Situation socioéconomique et satisfaction relative aux relations interpersonnelles

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	,032		,502	-,120		,266
Exercice d'un second emploi						
Non (Réf)						
Oui	-,123	-,054	,188	-,132	-,058	,156
Statut du domicile						
Propriétaire (Réf)						
Non-propriétaire (locataire ou hébergé)				,059	,064	,118
R-deux	0,003			0,007		

La satisfaction au travail en rapport avec les relations interpersonnelles au sein de l'établissement scolaire n'est affectée ni par l'exercice d'un second emploi ni par le statut d'occupation du domicile. En effet, cette deuxième variable introduite dans le deuxième modèle n'améliore pas non plus la relation initiale d'absence de satisfaction constatée au modèle 1.

La situation socioéconomique des enseignants comme source de satisfaction professionnelle relative au salaire

Dans l'environnement social actuel de la RDC, de nombreux indicateurs économiques sont susceptibles de rendre compte de la satisfaction ou de l'insatisfaction professionnelle. Il s'agit dans les analyses de cette rubrique, de voir si le fait d'avoir deux ou plusieurs contrats de travail et/ou bien le fait de payer ou non son loyer pour la résidence que l'on occupe améliorent positivement l'autoperception de la qualité de son salaire. Ce salaire est-il, à cause de cela, perçu comme suffisant ou insuffisant ? (tableau 51).

Tableau 51. Situation socioéconomique et satisfaction relative au salaire

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	1,780		,000	1,879		,000
Exercice d'un second emploi						
Non (Réf)						
Oui	-,158	-,063	,121	-,152	-,061	,137
Statut du domicile						
Propriétaire (Réf)						
Non-propriétaire				-,039	-,038	,350
R-deux	0,004			0,005		

Le pouvoir prédictif des deux modèles est si faible (moins de 1 %) qu'il est difficile de conclure à une relation quelconque. Il est fort surprenant de constater que l'exercice d'un second emploi couplé au statut du domicile ne rend pas compte de la satisfaction professionnelle liée au salaire⁸¹ contrairement au constat fait précédemment.

3.3 Troisième hypothèse : Contexte et conditions de travail et satisfaction professionnelle

Le contexte et les conditions de travail de l'enseignant influencent sa satisfaction professionnelle. L'environnement de travail et le statut du métier sont les deux facteurs extraits du contexte et des conditions de travail des enseignants de Kinshasa. À ce niveau, ils seront mobilisés comme variables indépendantes continues. Le premier facteur concerne la discipline dans les salles de classes, l'organisation de l'école, les visites pédagogiques de la direction, le climat social dans l'établissement tandis que le second se rapporte au régime de retraite et à la reconnaissance sociale du métier.

⁸¹ Le salaire mensuel octroyé par l'Etat congolais à un enseignant du secondaire est d'environ 90 000 francs congolais, soit près de 73 euros. C'est avec cette somme qu'il devrait théoriquement payer son loyer mensuel, se déplacer au quotidien pour aller donner cours, se vêtir, se nourrir, payer la scolarité de ses enfants, etc.

3.3.1 Récapitulatif des variables

Les deux variables de cette hypothèse ayant été transformées en scores factoriels sont continues. Ainsi nous recourons directement aux régressions linéaires pour analyser en deux différents modèles, la relation entre les deux facteurs extraits du contexte et des conditions de travail comme variables indépendantes et les trois dimensions de la satisfaction professionnelle comme variables dépendantes (tableau 52).

Tableau 52. Récapitulatif de l'hypothèse 3

Libellé de l'hypothèse	Variables indépendantes	Variables dépendantes
Le contexte et les conditions objectives d'exercice du métier ainsi que leur perception par les enseignants sont sources de satisfaction ou d'insatisfaction au travail.	- Environnement de travail - Statut du métier	Satisfaction au travail ; - liée au contenu du travail ; - liée aux dimensions interpersonnelles ; - liée au salaire

3.3.2 Analyse multivariée

L'analyse de la variabilité de chacune des trois dimensions de la variable dépendante (satisfaction professionnelle) s'est faite sur base de deux modèles prenant en compte l'environnement de travail pour le premier modèle auquel nous avons ajouté le statut du métier pour le second modèle.

Environnement de travail et statut du métier comme sources de la satisfaction relative au contenu du travail

Tableau 53. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative au contenu du travail

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	,000		1,000	,000		1,000
Environnement du travail	,358	,358	,000	,358	,358	,000
Statut du métier				-,056	-,056	,000
R-deux	,128			,127		

Le modèle 1 explique près de 13 % de la satisfaction professionnelle des enseignants liée au contenu de leur travail (tableau 53). La variable « environnement de travail » a un impact significatif sur cette dimension (Bêta =,358 ; $p < .001$). L'association de deux facteurs au niveau du modèle 2 ne modifie pratiquement pas les résultats. On peut effectivement noter la probabilité pour l'enseignant d'être satisfait de ce qu'il fait grâce à l'environnement de son travail. La tendance est par contre différente et d'une intensité très faible lors qu'il s'agit du statut du métier. Les éléments de l'environnement du travail sont pour la majorité liés directement à la pratique pédagogique. Leur amélioration affecte positivement et directement leur satisfaction professionnelle.

Environnement de travail et statut du métier comme sources de satisfaction relative aux dimensions interpersonnelles

Tant l'environnement de travail que le statut du métier sont des prédicteurs significatifs de la satisfaction professionnelle relative aux dimensions interpersonnelles (tableau 54).

Tableau 54. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative aux relations interpersonnelles

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	,000		1,000	,000		1,000
Environnement de travail	,247	,247	,000	,247	,247	,000
Statut du métier				-,140	-,140	,000
R-deux	,061			,081		

L'association des deux facteurs (environnement de travail et statut du métier) explique 8 % de la satisfaction professionnelle alors que celle-ci passe à 6 % lorsque l'on considère uniquement l'environnement de travail.

Environnement de travail et statut du métier comme sources de satisfaction relative au salaire

Tableau 55. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative au salaire

	Modèle 1			Modèle 2		
	Coeff non stand	Coef stand	Sig.	Coeff non stand	Coef stand	Sig.
	A	Bêta		A	Bêta	
(Constante)	1,739		,000	1,739		,000
Environnement de-travail	,148	,135	,001	,148	,135	,001
Statut du métier				,286	,261	,000
R-deux	0,018			0,087		

Le pouvoir prédictif du premier modèle étant estimé à seulement 1,8 %, on peut conclure que l'environnement de travail n'explique pas beaucoup les différences de satisfaction relative au salaire. Dans le second modèle, le pouvoir prédictif est pratiquement quadruplé ($R^2 = .087$) lorsqu'on ajoute le statut du métier (tableau 55).

Conclusion : récapitulatif des résultats significatifs des modèles

Nous venons de tester la relation entre les trois dimensions de la satisfaction au travail et le profil social des enseignants, leur situation socioéconomique et leurs conditions d'exercice du métier. Le tableau 56 présente les résultats significatifs issus des analyses multivariées. En colonne, sont reprises les dimensions de la satisfaction en fonction du contenu du travail, des relations interpersonnelles et du salaire.

Pour interpréter facilement ces données, nous utiliserons quelques règles basées sur la couleur et la présence ou non de la variable dans le tableau. Seules les variables dont les modalités ont présenté au moins un coefficient significatif y figurent :

- (1) La couleur bleue indique que la modalité de la variable concernée explique la satisfaction ou l'insatisfaction en fonction de la dimension considérée au seuil de 1 %.
- (2) La couleur verte est utilisée quand la relation est significative au seuil de 5 %, en positif ou en négatif.
- (3) La couleur rouge n'interviendra que dans la mesure où la variable explicative considérée explique le phénomène d'intérêt au seuil de 10 %.
- (4) Le blanc signifie que la modalité de la variable indépendante considérée n'entraîne aucun effet significatif au seuil de 1 %, 5 % et 10 %.
- (5) Les signes + et - couplés à la force d'influence des variables indiquent qu'il s'agit dans le premier cas de satisfaction (+) et dans le second cas d'insatisfaction (-).

Tableau 56. Récapitulatif des résultats des modèles testés
(Variables introduites, P-valeur)

CATÉGORIES DE VARIABLES	DIMENSIONS DE LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE		
	Contenu du travail	Relations interpersonnelles	Salaire
HYPOTHÈSE 1 : PROFIL SOCIAL			
Femme (ref = homme)			+
Plus de 50 ans (ref = moins de 40 ans)		+	+
Veufs/Divorcés (ref = les célibataires)			
Province d'origine (ref = KIN, BDD, Bas-C)			-
Père de niveau primaire (ref = sans diplôme)		-	
Père de niveau secondaire (ref = sans diplôme)	+		
Père de niveau supérieur (ref = sans diplôme)			+
Mère de niveau secondaire ou supérieur (ref = sans diplôme)		+	
Autres professions du père (ref = enseignant)			+
Père sans emploi (ref = enseignant)	-		
HYPOTHÈSE 2 : CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES			
Exerce un deuxième travail	-		
HYPOTHÈSE 3 : CONTEXTE ET CONDITIONS DE TRAVAIL			
Environnement du travail	+	+	+
Statut du métier	-	-	+

La récapitulation des résultats des analyses ci-dessus montre que les différents éléments de la satisfaction professionnelle sont agrégés en trois dimensions récapitulées dans les colonnes intitulées : contenu du travail, relations interpersonnelles et salaire.

Les variables qui rendent plus ou moins significative cette satisfaction ont été regroupées en trois catégories :

- d'abord les caractéristiques objectives du profil social comme l'âge, le genre, la province d'origine, l'origine sociale ;
- ensuite la situation socio-économique des enquêtés caractérisée par l'opportunité qu'ils ont ou non d'exercer un second travail ou de disposer ou non de leur domicile propre ;
- enfin le contexte et les conditions de travail dans lequel les enseignants kinois s'activent c'est-à-dire l'environnement du travail et le statut du métier dans la société kinoise.

Retenons principalement qu'une appréhension positive de l'environnement de travail est associée à un sentiment de satisfaction élevé pour le contenu du travail, la qualité des relations de service et même le salaire. En revanche, la perception du statut du métier est associée négativement à la satisfaction relative au contenu du travail et aux relations interpersonnelles ; ce lien est fort comme l'indique la couleur bleu signifiant seulement une marge d'erreur de 1 % dans cette appréciation.

Les conditions socio-économiques (hypothèse 2) font apparaître que le fait d'exercer un second métier va de pair avec une probabilité d'être insatisfait des conditions de travail des enseignants. La couleur verte indique un taux d'erreur d'appréciation de 5 %.

Dans le tableau 56, le vide ou l'absence des autres catégories (relations interpersonnelles et conditions d'emploi) montre encore que le fait d'exercer un second emploi n'a pas d'influence sur les relations interpersonnelles. Beaucoup le font quand ils le peuvent, cela n'entraîne aucune appréciation dans un sens ou dans l'autre.

On constate encore, et cela peut laisser perplexe que le fait d'exercer un second travail et d'être propriétaire, n'affecte pas la satisfaction financière. On n'est pas, en d'autres termes, plus satisfait bien qu'on ait un second revenu et qu'on ne paie pas de loyer.

Enfin, le profil social (hypothèse 1) fait apparaître que les femmes sont plus satisfaites que les hommes en ce qui concerne le salaire. Par ailleurs, les enseignants âgés de plus de 50 ans sont plus satisfaits que les autres en ce qui concerne les relations interpersonnelles et le salaire.

Au sujet de la province d'origine, on note une influence sur la satisfaction relative au salaire par le fait que ce sont surtout les enseignants originaires des provinces les plus éloignées qui sont insatisfaits. Ils déplorent sans doute l'éloignement de leur milieu d'origine et le déficit d'aide matérielle (produits alimentaires et vestimentaires) que pourrait procurer le retour au village.

Bien que la marge d'erreur puisse atteindre 10 % comme l'indique la couleur rouge dans les appréciations émises sur l'origine sociale (père de niveau primaire, secondaire, supérieur, père de profession indéterminée - ce dernier vocable signifiant en pratique que bien souvent le père a exercé différents petits métiers), on voit ici des effets contrastés de l'ascension sociale que constitue, pour ceux qui viennent du monde rural, le fait d'entrer dans l'enseignement.

Il ressort par ailleurs clairement que les variables de la troisième hypothèse relative au contexte de travail influencent la satisfaction quelle que soit la dimension considérée (dominance de la couleur bleue).

Chapitre 11

L'enseignant kinois figure d'une identité professionnelle singulière

Introduction

Le triple point de vue - morphologique, fonctionnaliste, constructiviste/culturaliste – qui a guidé la mise en perspective théorique de l'objet de recherche et la présentation synthétique des résultats, illustrée par la figure 19 ci-dessous, nous a permis d'appréhender l'identité spécifique des enseignants kinois du cycle d'enseignement secondaire. Cela nous conduit, au terme de la recherche, à tenter d'en esquisser la figure singulière en articulant des éléments de fait et des éléments de représentation, des données objectives et d'autres d'ordre subjectif.

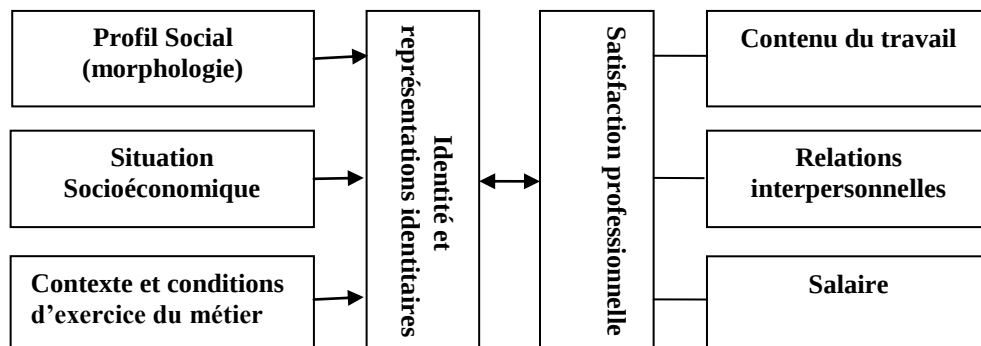


Figure 19. Schéma de synthèse de la démarche de recherche et de présentation des résultats

Outre les variables de morphologie sociospatiale – âge, sexe, trajectoire scolaire et professionnelle, origine socioculturelle des enseignants kinois... –, nous avons pris en compte, pour appréhender l'identité des enseignants kinois, des données relatives à leur situation socio-économique (exercice éventuel d'un second emploi et statut du domicile) et à leur perception du contexte scolaire (organisation de l'école, discipline dans les salles de classe, visites pédagogique de la direction, climat social de l'établissement) dans lequel ils travaillent. Par ailleurs, dans une perspective constructiviste/culturaliste, nous avons tenté de saisir les représentations que les enseignants ont de leur activité professionnelle et, plus particulièrement, les éléments de satisfaction professionnelle. De ce dernier point de vue, l'enquête (chapitre 10) a fait ressortir trois composantes majeures: la satisfaction relative au contenu du travail et plus concrètement l'intérêt pour la matière enseignée, le plaisir

d'assumer une fonction sociale, le sentiment que procure un travail réalisé avec les élèves et le prestige du niveau d'étude dans lequel on enseigne ; la satisfaction relative aux relations interpersonnelles, soit des relations intéressantes et agréables avec les collègues, le chef d'établissement et les parents ; et enfin la satisfaction relative au salaire, ce dernier facteur renvoyant sans doute à une conception élargie de la rétribution couplant dimensions financières et symboliques.

C'est sur cette base que nous voudrions maintenant esquisser une interprétation plus globale et plus transversale de la singularité d'une identité professionnelle.

1. Les enseignants du secondaire à Kinshasa : un corps spécifique

L'approche morphologique des enseignants du secondaire à Kinshasa nous a livré des informations, non seulement utiles pour construire les facteurs de satisfaction professionnelle analysés au chapitre précédent, mais également des informations qui permettent d'en esquisser une identité spécifique.

Il s'agit en effet d'un métier de jeunes essentiellement composé d'immigrants de proximité où l'on compte par ailleurs plus d'hommes que de femmes. Malgré les conditions socioéconomiques qui contraignent la plupart d'entre eux à un cumul d'emploi, les enseignants du secondaire à Kinshasa vivent majoritairement en couple. Ils sont en grande majorité locataires de leurs domiciles.

En considérant leur origine socioculturelle, on note un processus très marqué de mobilité sociale ascendante ; ce qui n'est pas sans impact, nous le verrons, sur leur satisfaction professionnelle et la construction de leur identité professionnelle.

2. Le contenu du travail : facteur de satisfaction

2.1 Une grande satisfaction issue du travail réalisé avec les élèves

Lorsque l'on considère les points de vue des répondants regroupés en deux catégories (satisfaits ou insatisfaits) par rapport aux items relatifs au contenu du travail, il ressort que les enseignants du secondaire manifestent beaucoup d'intérêt dans l'accomplissement de leur tâche d'enseignant. Ils ressentent également que la matière qu'ils enseignent confère du prestige social et ils considèrent leur métier comme remplissant une fonction sociale importante (67,7 %). Cet intérêt pour la matière enseignée dans le niveau secondaire, ce plaisir qu'on a à assumer une fonction dont on estime qu'elle est socialement importante notamment dans la réalisation d'un travail avec les élèves (perçu à 80 % comme positif) est présent chez la quasi-totalité des enseignants (90,7 % - chapitre 10) quelle que soit la trajectoire pédagogique suivie. Tout cela contribue sans doute à ce que 79,7 % des enseignants aient des représentations positives du travail qu'ils font avec leurs élèves.

Compte tenu de la situation actuelle largement décriée de la profession, ces expressions d'intérêt et de satisfaction pourraient aussi se comprendre comme les résultats d'un processus de conversion identitaire (Dubar, 2000) et comme vecteur de l'aspiration de tout individu à être en harmonie avec lui-même. De notre point de vue, ces éléments de satisfaction doivent être décodés en tenant compte du niveau d'étude où ils enseignent et de l'organisation concrète de leurs prestations, leur laissant une importante d'autonomie. Cette valorisation locale et concrète de l'autonomie de gestion de leur travail et de leur temps, cette flexibilité serait moins imaginable dans un registre bureaucratique piloté à distance.

Rappelons également que c'est justement cette autonomie qui pousse à la créativité et qui permet l'optimisation de la motivation d'un individu (McGregor, 1964). Dans ces conditions, nous pouvons renchérir et dire que l'évaluation subjective des enseignants du secondaire sur leur travail en tant que « lieu de leur épanouissement humain » (Herzberg, 1959), produit chez eux différentes formes de satisfaction. Ce résultat ouvre la voie à des recherches ultérieures, de préférence qualitatives pour approfondir l'évaluation subjective de la profession enseignante par les premiers concernés.

Si, comme le souligne Lang (1999, p. 109), « l'ébranlement identitaire occasionné par les mutations de l'environnement scolaire a un impact sur l'image traditionnelle du métier », en le rendant précaire et instable, on devait s'attendre à ce que les difficultés engendrées par des déficiences dans la gestion politique et administrative du système d'enseignement déstructurent en profondeur l'identité enseignante. Ce n'est toutefois pas le cas à Kinshasa où les enseignants considèrent le contenu de leur travail comme source de satisfaction. Ainsi à côté des insatisfactions qui peuvent ébranler l'identité professionnelle des enseignants observés, on trouve chez eux des expressions de satisfaction fondées sur le contenu de leur travail. Tout semble se passer comme si la désorganisation structurelle du système éducatif était compensée par l'attention portée à son contenu. On peut y voir une forme de « résilience » au sens où, face aux multiples déficiences du système, les enseignants réagissent en s'accrochant au cœur de leur métier (le travail avec les élèves) et au soutien de leurs collègues.

De toute manière, dans la mesure où le choix et l'exercice de la fonction enseignante ne sont pas guidés par les conditions d'emploi (objet d'insatisfaction), on peut sans doute penser que, pour les enseignants du secondaire à Kinshasa, ce choix du métier relève tantôt d'une vocation, tantôt d'un « amour par défaut ».

2.2 Assumer pratiquement et collectivement des valeurs et des normes dans le cadre d'une organisation locale et concrète de l'activité

Dans la recherche que nous avons menée, les caractéristiques de morphologie sociale et spatiale des enseignants du secondaire font apparaître peu de variations statistiquement significatives de la représentation du contenu du travail enseignant et de la satisfaction qui y est associée. Cette observation est importante mais sans doute difficile à interpréter. Si des tendances sont observables quant à certaines caractéristiques sociales et spatiales particulières de la population enseignante, elles ne permettent pas toutefois comme nous

l'avons précédemment signalé (chapitre 8) d'en dessiner un portrait type. On peut même sans doute penser que le milieu enseignant est d'une certaine manière le reflet de la grande diversité sociale de la population congolaise, tout semblant se passer comme si personne ne devait en être exclu. Mais cette « démocratisation » du recrutement est à nuancer. Elle est en effet partiellement démentie du fait que dans la représentation que le milieu enseignant a du contenu du métier, il importe de satisfaire à des exigences particulières et notamment ne pas perturber la bonne organisation de l'établissement, apprécier l'encadrement pédagogique et la discipline dans les salles de classe. Si une population socialement diversifiée peut exercer et exerce effectivement le métier, elle ne le peut toutefois que si elle partage des valeurs et des projets singuliers.

Tout semble alors se passer comme si le métier se construisait au quotidien au sein de l'établissement, à travers la coopération des différents protagonistes de l'action pédagogique dont les objectifs et les exigences sont particulières. Cette construction est possible parce que son contenu n'est pas anodin et que ceux qui la réalisent au quotidien partagent des valeurs et normes communes, même si la concrétisation qu'on en souhaite et les modalités de leur mise en œuvre peuvent diverger.

Si dans la culture africaine, les femmes assument plus aisément leur rôle social d'éducatrices⁸² toute leur vie, on a toutefois observé une déperdition dans cette recherche dans la mesure où les effectifs des femmes qui restent enseignantes vont en s'accroissant avec l'âge avant de décroître au-delà de 50 ans, âge auquel elles semblent préférer poursuivre ce rôle ailleurs. Rien n'interdit de penser qu'elles contribuent ainsi à faire progresser la construction identitaire de l'enseignant du secondaire autour du souci de la discipline dans les salles de classe, de l'attention aux observations pédagogiques des collègues et de la direction, de l'établissement d'un contexte et d'un climat de travail de qualité ainsi que de la coopération de tous, y compris des parents, à l'organisation de l'école..

On peut d'une part s'étonner du fait que les jeunes et les anciens semblent avoir une approche identique du contenu du travail et considérer d'autre part que les plus anciens devraient être en la matière plus à l'aise étant donnée leur plus longue expérience et probablement une plus grande maîtrise en la matière. Peut-être s'agit-il d'une certaine lassitude des plus âgés face à un métier offrant peu de possibilités de renouvellement, de promotion, voire de reconnaissance ?

Le fait d'être célibataire, divorcé(e) ou veuf(-ve) ou de vivre en couple ne semble pas non plus impacter l'intérêt pour le contenu du travail et la satisfaction qui lui est associée. Cette absence de relation peut être considérée comme pouvant renforcer le fait que c'est au sein de l'établissement que s'élabore la construction identitaire.

⁸² « ...Au sein de la société, la femme africaine joue un rôle important à travers différentes organisations ou différents collectifs. Seule comme en groupe, elle contribue à empêcher efficacement le bateau africain de sombrer » (Katshioko, 2004, p. 14).

La distribution sociospatiale des enseignants du secondaire à Kinshasa ne semble pas non plus influencer l'intérêt pour le contenu du travail et la satisfaction qui y associée. Ceci remet en cause - au moins pour les enseignants de Kinshasa - le fait que le choix du quartier de résidence serait l'objet d'un choix rationnel en fonction du contenu du travail ou plus largement de l'identité professionnelle, et casse le stéréotype selon lequel il existerait un lien entre identité sociale typique d'une population et l'implantation résidentielle. Tout semble à Kinshasa se passer comme si des formes de différence sociale n'influençaient pas nécessairement le choix du lieu de résidence.

Ainsi en effet, les enseignants résidents des communes de Kinshasa-Ouest ne semblent pas avoir une satisfaction différente sur le contenu du travail en comparaison avec celle des enseignants résidents des communes de Kinshasa-Est et de Kinshasa-Centre. Cette absence de déterminisme géographique n'empêche pas la pratique d'un certain communautarisme par la recherche de voisinage - quelle que soit la commune choisie - avec des proches, parents, amis ou connaissances de la région ou province d'origine. Il est probable que cette sorte de communautarisme donne une tonalité particulière au contenu du métier d'enseignant. On peut en effet penser que la proximité et la ressemblance ainsi induites dans le mode de vie peuvent influencer la conception du métier. Cet enracinement dans les us et coutumes congolaises ne peut selon nous que renforcer l'intérêt pour un contenu spécifique de travail et l'investissement dans la construction d'une identité professionnelle singulière.

Lorsque leurs pères sont peu instruits ou sans emploi, les représentations que les enseignants ont du contenu de leur travail suscitent - c'est du moins une tendance que nous observons - moins d'intérêt et dès lors moins de satisfaction. Ils semblent par ailleurs plus sensibles à la matière à enseigner, au travail à réaliser avec les élèves..., bref au contenu du travail, lorsque leurs pères ont un diplôme. On peut faire l'hypothèse que l'absence de formation ou d'emploi du père rende moins attentif au contenu de la profession que soi-même on exerce puisqu'on n'a pas reçu par héritage la connaissance de ce que cela peut être.

Enfin la filiation idéologique du réseau où on enseigne de même que la nature du dernier diplôme obtenu ne semblent pas non plus influencer l'intérêt pour le contenu du métier et n'apparaissent pas comme des éléments pertinents d'explication de la satisfaction au travail. Quel que soit le type d'école où ils prestent et quel que soit le diplôme dont ils sont aujourd'hui détenteurs, la satisfaction des enseignants par rapport au contenu de leur travail n'en n'est pratiquement pas influencée.

C'est vrai également lorsqu'on les différencie selon qu'ils sont ou non pédagogiquement qualifiés. Les connaissances, les compétences, les valeurs, les normes,...et tous les savoirs formalisés par l'État ne semblent pas influencer la représentation du contenu du travail et la satisfaction y associée. Les différences de trajectoires pédagogiques pourraient rendre difficile la mise en place de dispositifs adéquats de formation continue des enseignants. Ceux-ci pourraient toutefois se révéler d'autant plus nécessaires que l'intérêt pour le contenu du travail est réel et associé à la satisfaction de

ceux qui actuellement enseignent. On ne peut donc à cet égard considérer que cette profession mériterait la qualification parfois utilisée par Bourdoncle (1991) ou Perrenoud (1994) de semi profession.

2.3 Partager des conditions de vie précaires et s'affilier à un groupe particulier

Les items de situation socioéconomique se rapportent à l'exercice ou non d'un second emploi et au statut de résident (propriétaire, locataire, ou hébergement chez autrui). De ce point de vue, l'enquête conduit à observer que la corrélation entre ces items et la représentation du contenu du travail est faible, voire insignifiante. Alors que le second revenu est censé améliorer la situation socioéconomique de l'enseignant, cette amélioration n'influence pas son intérêt pour le contenu de son travail. On peut y voir l'effet du fait qu'en milieu congolais, le salaire est toujours partagé entre le salarié (bénéficiaire direct) et plusieurs membres de sa famille élargie, voire les amis (bénéficiaires indirects). Cette extension relativement indéterminée ou imprécise du nombre de bénéficiaires n'est pas sans effets réducteurs des conditions de vie de l'enseignant qui peut ainsi être amené à considérer que, même avec l'apport d'autres ressources, ses revenus sont peu gratifiants. On rejoint ici les observations faites par Kupelesa (2006) lorsqu'il note que les enseignants sont insatisfaits de leur salaire et de la considération qu'il leur apporte. Beaucoup estiment que le métier d'enseignant est en RDC l'un des plus mal considérés et des plus mal payés.

Depuis 2012, le Gouvernement congolais a instauré l'opération « bancarisation »⁸³ pour les enseignants, les fonctionnaires, les policiers et les militaires. Cette opération, par ailleurs perçue comme une excellente chose pour lutter contre la fraude fiscale, n'a toutefois fait que souligner la précarité de la situation socioéconomique du corps enseignant : le compte bancaire de la plupart des enseignants, une fois crédité, est en effet aussitôt entièrement débité. L'exercice d'un second emploi est dès lors une question de survie et on comprend que non seulement il n'améliore qu'à la marge les conditions de vie des enseignants et qu'il n'influence pas leur représentation du contenu de leur métier. Il n'est globalement pas source de satisfaction pour des gens en quête de mieux-être ; il est même probable qu'il soit de l'ordre du leurre qui fait illusion et qui rend insatisfait.

Alors que la plupart des enseignants (89,2 %) estiment que l'État est le premier responsable du peu de considération de la fonction enseignante, nombre d'entre eux (63,9 %) demeurent toutefois confiants en l'avenir et disent ne pas manquer d'autonomie professionnelle. Ceci signifie sans doute, comme le suggérait (Halbwachs, 1938), que la motivation des enseignants est fonction d'autres attentes trouvant leur origine dans les représentations du groupe enseignant lui-même, telles que la qualité du rapport aux autres, à

⁸³ Amorcée depuis 2012 dans la capitale, la bancarisation des salaires permet la maîtrise des effectifs des agents payés par l'État congolais. Elle réduit également les manœuvres des réseaux mafieux qui, depuis des années, étaient habitués à faire main basse sur des fonds destinés à la paie. Ce qui a fait dire d'ailleurs, au Premier Ministre Augustin Matata Ponyo, en mai 2013, que la bancarisation de la paie a permis à l'État congolais d'économiser 5 millions de dollars américains et de déceler 3.500 fonctionnaires fictifs (www.KongoTimes, août 2013).

la société et à soi en tant qu'individu. Du point de vue de l'approche fonctionnaliste de la fonction enseignante, on reste toutefois loin de ce que Chapoulie (1973, p. 93) considère comme « une médiation entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles qui permettent le fonctionnement harmonieux de la société ».

Cette représentation que le groupe a du contenu de son travail a sans doute d'autant plus de chance de gagner en consistance que, selon les résultats de notre enquête, elle peut miser sur les représentations de la qualité de l'environnement de travail (discipline dans les salles de classe, organisation de l'école, visites pédagogiques de la direction, climat social dans l'établissement) qui expliquent à hauteur de 13 % la variabilité de satisfaction professionnelle ...).

On notera toutefois que si les attentes des enseignants ne sont pas davantage prises en compte au niveau de l'organisation générale du système d'enseignement, cela pourrait en compromettre l'efficacité et l'équité. Plutôt que « de construire les identités tout au long du déroulement du cycle de la vie » (Dubar, 2011, p. 100), l'incertitude d'un régime de retraite et le manque de reconnaissance sociale attaché au métier d'enseignant ne peuvent qu'affecter négativement l'identité enseignante. À peine 1,5 % d'entre eux citent le prestige social attaché à leur métier d'enseignant du secondaire comme une des raisons pour lesquelles ils avaient jadis opté en sa faveur. L'absence de régime de retraite et la non-reconnaissance sociale du métier sont respectivement pour 93,7% et 78,7 % d'entre eux perçus comme sources d'insatisfaction (chapitre 10). Mais cette absence de reconnaissance financière - que semble confirmer le fait qu'un certain nombre d'entre eux, même s'il est peu élevé (1,7 %), continuent d'enseigner au-delà de l'âge légal⁸⁴ - ne peut sans doute qu'inciter, comme nos observations le révèlent, à chercher compensation dans l'attachement à la singularité d'un groupe qui assume collectivement une fonction sociale en accomplissant une tâche particulière. Cette posture qui, du point de vue interactionniste (Hughes, 1952), est forme d'accomplissement de soi, de dignité et d'intérêt de la part des autres (Dubar, 2011, p. 99) permet sans doute de neutraliser au moins partiellement les frustrations et l'indignité sociale associée à la faiblesse de la rémunération financière et à la pauvreté de conditions de vie. Les mouvements de grève initiés chaque début d'année scolaire par les syndicats d'enseignants de la RDC, pour revendiquer une révision à la hausse de leur traitement, confirment que cette compensation n'est que partielle et insatisfaisante.

Rappelons enfin, et c'est un des importants résultats de cette recherche, que la satisfaction relative au contenu est significativement plus élevée là où l'enseignant perçoit un soutien de la direction et une attention particulière de celle-ci à la discipline dans les salles de classe, au suivi pédagogique des enseignants et à la qualité des relations entre collègues.

⁸⁴ En RDC, l'âge légal pour la retraite est théoriquement de 55 ou 60 ans pour la Fonction Publique, et de 60 ou 65 ans pour le secteur paraétatique et privé. En pratique, les fonctionnaires de l'Etat congolais, faute d'allocation de fin de carrière, gardent leurs postes jusqu'à ce que la mort survienne. Et quand la maladie les affaiblit, ils sont abandonnés à leur sort par leurs employeurs.

3. Des relations interpersonnelles intenses : facteur de satisfaction

La Gestion des Ressources Humaines est un vocable réducteur employé dans le monde entrepreneurial pour désigner un facteur important de la réussite des entreprises. Elle devient primordiale lorsqu'il s'agit de productions immatérielles comme l'enseignement ou les soins de santé. Un des indices de qualité du capital humain est le climat social existant entre les membres des équipes qui composent l'entreprise. À l'école, cette préoccupation invite à porter attention aux relations interpersonnelles des enseignants entre eux et avec leurs élèves, leur direction, les parents..., ces différents niveaux de relation pouvant constituer alors un facteur important de la réussite du projet éducatif. La qualité du dialogue au sein de l'établissement scolaire favorise le travail en équipe et est, dans plus d'un cas, source de satisfaction. Ainsi, en paraphrasant Bernoux (1985, pp. 196-197), peut-on penser qu'à mesure que les enseignants s'intègrent et participent à la vie de l'école (convictions et adhésion aux valeurs communes), leur degré de satisfaction de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font augmente.

3.1 Avoir de bonnes relations avec les collègues et résister aux revendications des parents

La présente recherche a conduit à observer que 88,5% des enseignants sont satisfaits des relations interpersonnelles qu'au sein de leur établissement ils ont avec leurs collègues. C'est aussi le cas de 78,5 % d'entre eux en ce qui concerne leurs relations avec leur chef hiérarchique. En revanche, seulement 42,4% d'entre eux sont satisfaits de leurs relations avec les parents d'élèves. La confrontation des discours des enseignants et des parents d'élèves est à cet égard indicative d'un profond malaise dont on peut sans doute trouver l'origine dans les différences de représentations de la fonction enseignante des uns et des autres. En effet, avec le système de prise en charge financière des enseignants par les familles, nous assistons en RDC à l'affrontement de deux logiques divergentes. D'une part les parents qui revendiquent de plus en plus un statut privilégié dans la gestion courante des établissements scolaires. D'autre part, l'école qui espère conserver son rôle de pilotage de scolarisation et de socialisation en vue de l'insertion des enfants et des jeunes dans la société.

Le fait que de plus en plus de familles souhaitent et exigent une meilleure qualité des enseignements dispensés est mal perçu par les enseignants du secondaire. Ces derniers défendent énergiquement leur autonomie professionnelle en dépit de cette pression des parents d'élèves devenus aujourd'hui le partenaire principal du système scolaire congolais. À leur tour les enseignants estiment que les parents n'assurent que très peu l'encadrement des enfants à domicile, ce qui entraîne un taux élevé d'échecs scolaires. De manière générale, il nous paraît que les différents rapports de service devraient favoriser la réussite des enfants à l'école et promouvoir la satisfaction aussi bien des enseignants que des parents d'élèves dans le respect des droits et devoirs des uns et des autres.

Hormis l'âge de l'enseignant et le niveau d'instruction de ses parents, les variables de morphologie sociospatiale influencent peu le fait que pour les enseignants eux-mêmes les

relations interpersonnelles sont objet d'intérêt et suscitent satisfaction. C'est pour les plus anciens que la qualité des relations interpersonnelles est la plus élevée. Ceci peut sans doute s'expliquer par le fait qu'à plus de 50 ans, les enseignants ont une forte insertion dans une communauté de pratiques qui n'aurait pu perdurer si elle n'était partagée et fondée sur des relations interpersonnelles de qualité. À cet âge la question de leur identité professionnelle et de leur capacité à tenir leur classe ne se pose plus et le fait que dans l'établissement, les relations avec les collègues et la direction soient bonnes ne peut que favoriser la transmission des compétences des anciens vers les jeunes. Le respect des anciens et des valeurs traditionnelles de la culture congolaise ne peut que faciliter cette transmission pratique aux jeunes du savoir disciplinaire et pédagogique des aînés. On peut toutefois penser que les jeunes enseignants ne considéreront qu'il y va de leur épanouissement personnel et de l'approfondissement de leur identité professionnelle que si le cadre de travail le favorise. C'est le cas pour les enseignants de Kinshasa où nous avons constaté que l'organisation de l'établissement où l'on enseigne, la discipline dans les salles de classe, les relations avec la direction et les collègues sont appréciées - et objectivement appréciables. Dans ce cas, la socialisation des enseignants via les rapports professionnels est effective et continue.

Par ailleurs, nous n'observons pas que la situation matrimoniale (mariage divorce, veuvage) influence l'intérêt pour les relations personnelles et la satisfaction y associée, alors que, selon Caradec (2001, p. 69), ce sont des événements biographiques potentiellement perturbants pour l'identité ; d'une part, ils amènent à s'interroger sur soi ; d'autre part, ils transforment le contexte relationnel et le rapport à autrui qui sont des composantes centrales de la construction identitaire (Dubar, 1991). Ces moments d'expérience douloureuse peuvent constituer un motif de repli sur soi pour certains, et être pour d'autres un motif de rejet par les proches.

L'absence de relations statistiquement significatives entre ces moments de rupture et l'intérêt pour les relations interpersonnelles dans l'établissement n'excluent pas que pour certains d'entre eux un investissement dans les relations humaines au niveau de l'école puisse être un palliatif contre l'instabilité, la solitude ou le repli sur soi, en les impliquant fortement dans la reconstruction et la consolidation d'une nouvelle identité grâce à leur groupe professionnel. Une étude approfondie des effets des ruptures intervenant dans la trajectoire personnelle et familiale et des palliatifs susceptibles de les réduire ne manquerait sans doute pas d'intérêt.

On note également que le fait d'avoir une mère diplômée du supérieur ou du secondaire (ce qui est peu fréquent, 11,2% - tableau 21 chapitre 8) pourrait avoir une influence favorable sur l'importance que prennent les relations personnelles comme vecteur de la satisfaction à exercer le métier. On peut ainsi penser que les mères « plus cultivées » sont plus sensibles ou sont dans de meilleures conditions de vie familiale pour porter attention à la dimension relationnelle de la vie quotidienne tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer et la transmettent plus facilement à leurs enfants que les mères ayant un quotidien focalisé principalement sur la résolution des seules questions alimentaires.

3.2 Tenir envers et contre tout à la qualité des relations interpersonnelles dans l'établissement

Même si, exercer un second emploi peut théoriquement rendre difficile de participer à la construction de relations interpersonnelles appréciables, on doit bien constater que, tant les enseignants que la direction des établissements et les collègues s'en accommodent pour que la qualité relationnelle soit préservée. On peut supposer que tout se passe comme si l'institution et ceux qui y vivent, se débrouillaient pour que les relations restent satisfaisantes, sans doute parce que tout un chacun en considère la qualité notamment comme un rempart au découragement et une condition de formation et d'intégration des plus jeunes. Le fait que le personnel enseignant soit massivement présent dans les établissements lors des périodes des vacances confirme sans nul doute le souci qu'a celui-ci de maintenir des relations de qualité, véritable soutien moral.

Le cumul d'emploi des enseignants congolais devient aujourd'hui un véritable problème de société. Les attentes et les désillusions sociales, qui engendrent des frustrations et des malaises sociaux, contraignent certains d'entre eux au cumul d'au moins deux emplois ; ce qui est en soi perçu par les enseignants comme un indispensable mécanisme de survie et un problème de manque d'équité du Pouvoir Organisateur de l'enseignement. Les enseignants « cumulards » sont dès lors tiraillés entre une tentative de gérer rigoureusement leur emploi du temps et les déplacements permanents nécessaires qui les entraînent parfois d'une commune à une autre et/ou d'une école à une autre. Les exigences physiques et mentales du travail enseignant, le cumul et le mode de vie qu'il conditionne ne peuvent qu'avoir des effets négatifs sur la qualité et le rendement pédagogique. Ils ne semblent toutefois pas en avoir sur la qualité des rapports sociaux au sein de l'établissement scolaire. Ce cumul étant souvent indispensable pour l'enseignant est dès lors toléré par les directions scolaires, à condition toutefois de ne pas dégrader l'organisation du travail (horaires des cours et travail scolaire) au sein de l'établissement :. Cette tolérance n'implique d'ailleurs sans doute pas pour les directions que l'enseignant s'exonère du souci de performance dans son travail ; elle est volonté des directions de rencontrer le besoin de rémunération des enseignants, elle contribue à l'existence d'un cadre intéressant et agréable, tant il est vrai que pour tout un chacun la qualité du travail est une des conditions nécessaires pour porter attention aux relations personnelles dont la qualité est facteur de satisfaction Ceci est sans doute d'autant plus nécessaire que le statut professionnel d'enseignant n'est perçu ni vécu comme intéressant ni satisfaisant.

Ainsi donc la discipline dans les salles de classe, l'organisation de l'école, les visites pédagogiques de la direction associées à de l'intérêt pour les relations interpersonnelles, permettent de mobiliser *ipso facto* les enseignants en vue d'atteindre les finalités de l'école. Le plaisir de se voir et d'échanger entre collègues semble d'ailleurs effectif puisque généralement ils sont présents dans l'école les jours non ouvrables (jours fériés ou temps de vacances scolaires).

4. La rétribution financière : facteur d'insatisfaction

4.1 Se débrouiller financièrement et rechercher des rétributions d'ordre symbolique

Quel que soit son secteur de travail, le Congolais moyen vit beaucoup des activités du secteur informel. Le pouvoir d'achat est dès lors fonction de la débrouille ou des arrangements de toutes sortes. La satisfaction en rapport avec la qualité du revenu dépend ainsi également, pour l'enseignant congolais en général, de la possibilité que lui offrent d'autres canaux financiers pour assurer ses fins de mois. Le recours à de petits commerces, à de l'élevage, au jardinage, aux cours supplémentaires, ainsi que l'affiliation à des structures de solidarité interclaniques ou interprofessionnelles (mutuelles) s'imposent souvent comme palliatifs au peu de satisfaction qu'offre la rétribution financière d'un unique travail.

Alors que depuis plusieurs décennies, les rémunérations des enseignants congolais sont fort insignifiantes et sources d'insatisfaction (ce que confirment clairement nos données), le rapport au salaire est selon nos observations influencé par le genre, l'âge, le diplôme et la profession du père (au seuil de 10 %) ainsi que la province d'origine.

Ainsi les rares femmes enseignantes dans le secondaire en RDC -on n'en dénombre que 13,4 % dans la ville de Kinshasa et 10,4 % dans l'ensemble du pays (EPSP-RDC, 2010) - sont généralement beaucoup plus satisfaites de leur revenu que leurs collègues masculins. Elles ont tendance à se contenter de peu, surtout si ce « peu » leur permet de faire face à des difficultés budgétaires d'ordre domestique, et ce d'autant plus que le statut d'enseignante leur ouvre la possibilité de se livrer à d'autres activités rémunératrices qui leur permettent d'éviter l'endettement. Ceci explique sans doute que certaines femmes enseignantes du secondaire s'adonnent au petit commerce avec leurs élèves (beignets, gâteaux, rafraîchissement...) lors des récréations, voire pendant les séances de cours.

Du fait par ailleurs que 76,5 % des femmes enseignantes de notre échantillon vivent en couple, on peut penser que celles qui enseignent représentent un apport complémentaire substantiel à l'économie domestique. Elles relèvent en effet d'un niveau professionnel considéré dans la société congolaise comme relativement élevé. Ce statut social demeure perçu comme élevé et il la met de plus à égalité avec ses collègues masculins puisque, à diplôme égal, sa rémunération est identique.

En ce qui concerne les classes d'âge, on a observé que, si on les compare aux enseignants de moins de 40 ans, ceux de plus de 50 ans sont bon gré mal gré plus satisfaits de leur salaire, ce qui pourrait signifier qu'ils sont, faute d'alternative, résignés à « faire avec » un salaire relativement faible. Ils ont en effet généralement plus de 25 ans d'ancienneté dans la profession et à cet âge, selon une étude menée en milieu européen, ils ont tendance à être davantage sereins voire conservateurs (Huberman, 1989). Mais on peut également penser que la perception et l'auto-perception de leur métier et plus généralement leurs représentations sont positives. Il y a toutefois lieu de nuancer cet optimisme étant donné qu'il pourrait tout aussi bien s'agir d'un effet de résilience (Cyrulnik, 2000) qui les

conduirait ainsi à assumer la dégradation de leur statut et les effets dévastateurs de la faiblesse de leur rémunération financière, pour s'en protéger. Il n'empêche que l'âge peut être appréhendé ici comme le vecteur d'un positionnement et d'une identification collective.

On se rappellera par ailleurs que si on provient d'une province éloignée de Kinshasa, on a tendance à être plus insatisfait de son salaire que lorsque ce n'est pas le cas. On a signalé précédemment que cela pourrait être expliqué par le fait que les enseignants issus de provinces lointaines ne savent jamais combien de personnes ils sont censés aider dans leur communauté d'origine, car le nombre est sans cesse en augmentation. S'y ajoute sans doute le fait que Kinshasa qui était autrefois désignée comme « l'Europe des Noirs » (*Kinshasa poto ya ba muindo*), est toujours considérée comme une « ville porte-bonheur » par les habitants des autres provinces qui surnomment les kinois *bawuta* en Lingala, ce qui signifie les arrivistes ou les parvenus. Accéder et résider à Kinshasa était et reste un rêve, surtout pour les jeunes générations en quête d'emploi. D'aucuns croyaient que tous les Kinois menaient une vie aisée. Ainsi, quitter l'intérieur du pays et s'installer dans la Capitale pour y enseigner dans le secondaire ne peut que prendre les allures d'une ascension sociale qui procure a priori bonheur et prestige. Pour les familles des provinces très éloignées (Kasaïs, Katanga, Kivus, Province Orientale, Équateur), avoir un frère ou un fils à Kinshasa devient synonyme de soutien matériel et financier garanti. Répondre à de telles attentes de la part des enseignants nécessite beaucoup de moyens financiers qui, si on en dispose, ne peuvent qu'augmenter la satisfaction à exercer le métier. Dans le cas contraire, la faiblesse du revenu devient aussi une source de difficulté dans la relation avec la famille restée en province. Plus précisément encore nous avons pu observer que le groupe d'enseignants originaires de l'Équateur, du Kivu, des deux Kasaï, du Katanga et de la Province Orientale ont tendance à se montrer globalement moins satisfaits de leur salaire que le groupe d'enseignants issus du Bandundu, du Bas-Congo et de Kinshasa, provinces proches de la Capitale où les familles mieux informées attendent moins de leur proche devenu enseignant..

Il ne pouvait sans doute pas en être autrement étant donné que les enseignants originaires du Bandundu, du Bas-Congo et de Kinshasa appartiennent en général à une même souche spatiale, l'ancienne Province de Léopoldville partageant un régime matrilineaire. Cette origine spatiale commune est par ailleurs associée à une longue tradition scolaire et urbaine. Les enseignants des autres provinces, à la recherche de leur intégration et du mieux-être dans la ville de Kinshasa ne peuvent qu'être moins satisfaits de leur revenu compte tenu des multiples attentes et sollicitations dont ils sont l'objet. Accéder à la Capitale (ville de Kinshasa) constitue donc, pour eux-mêmes et pour leurs familles, un honneur et un motif de prestige social. Et s'ils sont de ce fait prêts à consentir de lourds sacrifices pour aider leurs familles restées au village, ils se rendent vite compte que leur rémunération composée principalement du salaire et de la prime (contribution des parents), ne peut y suffire. C'est dès lors en s'adonnant, le plus souvent volontiers, à toutes sortes de travaux qu'ils exerceront aussi le métier d'enseignant, celui-ci étant indicatif d'une mobilité sociale ascendante

Enfin les résultats de la recherche indiquent que, contrairement à une opinion courante, les enseignants des écoles privées ne sont nullement plus satisfaits de leur salaire que leurs collègues des autres réseaux (non conventionnés ou conventionnés). C'est aussi le cas des enseignants propriétaires de leur maison lorsqu'on les distingue des locataires comme c'est le cas de ceux qui exercent plusieurs emplois par rapport à ceux qui se contentent d'enseigner.

4.2 Trouver des rétributions symboliques dans l'action quotidienne

La recherche fait aussi apparaître que lorsque le cadre de travail est apprécié, sans doute parce qu'objectivement appréciable, on a tendance à être relativement satisfait de son salaire. Nous avons constaté en effet que quand l'enseignant considère que la discipline dans les salles de classe, l'organisation de l'école, les visites pédagogiques de la direction et le climat social de l'établissement sont positifs, la faiblesse de la rémunération est mieux supportée. Il en va de même pour le régime de retraite et la reconnaissance sociale du métier. On peut dès lors penser que les enseignants qui se trouvent dans de telles conditions de travail y trouvent une forme de compensation à la faiblesse de la rémunération financière. L'ordre symbolique est à nouveau privilégié pour mobiliser l'intérêt pour un métier et la satisfaction qui en dérive.

Conclusion : l'enseignant kinois figure singulière d'un métier particulier

Au terme de cette analyse il semble qu'on puisse, même si c'est avec prudence, esquisser la figure de l'enseignant kinois du secondaire. S'il est peu marqué socialement au sens où il appartient à un groupe qui reflète bien la diversité de la société kinoise, il possède néanmoins une nette identité. En effet, tout au moins au niveau de ses représentations, il est conscient d'exercer un travail à contenu structuré par des valeurs et des pratiques spécifiques d'ordre pédagogique et organisationnel. Même s'il appréhende ses conditions de vie comme relativement médiocres, il a conscience d'être professionnellement affilié d'un groupe singulier, d'autant plus si celui-ci est vécu et construit localement autour de bonnes relations interpersonnelles, ce qui permet entre autre de résister à une trop forte intervention des parents dans la vie scolaire. Il cherche aussi, si nécessaire avec la complicité de ses collègues et de la direction, à améliorer ses ressources financières mais surtout il attend de sa pratique professionnelle des rétributions d'ordre symbolique : notamment l'autonomie et la confiance en soi que lui apporte la confiance que lui font ses collègues. Ces ressources qui sont en symbiose avec des éléments de la culture et la tradition congolaises sont certes insuffisantes, mais nécessaires à la construction d'une identité enseignante singulière.

Conclusion de la deuxième partie

L'approche théorique de la question de l'identité professionnelle, si elle a permis de faire apparaître, à la fois la diversité des points de vue et l'intérêt de les croiser, suggérerait que l'analyse du monde des enseignants du secondaire de Kinshasa gagnerait à construire sa cohérence autour de l'articulation de trois concepts : morphologie sociospatiale, identité professionnelle et satisfaction. D'autres options de cohérence étaient sans doute possibles mais l'articulation de ces trois axes d'analyse semblait intéressante pour engager l'élaboration d'un questionnaire permettant la collecte d'observations adéquates et pertinentes du point de vue de l'objet de la recherche.

Ainsi après avoir présenté l'outil d'observation et évoqué les conditions de son administration, nous avons d'abord décrit la population étudiée en empruntant une logique de morphologie sociale et spatiale. Cette approche a fait émerger des marqueurs sociaux de l'identité, comme par exemple le poids actuellement dominant du masculin qui est toutefois en train de s'éroder compte tenu de l'attractivité du métier pour les femmes, l'influence de l'âge (plus de 50 ans) sur les relations interpersonnelles et le salaire etc. D'autres marqueurs ont également été mis en exergue comme par exemple, le fait de venir des provinces proches de Kinshasa plutôt que de la province de Kinshasa elle-même, la mobilité sociale et culturelle ascendante...

Nous avons ensuite recouru à des traitements statistiques permettant, sur base des données recueillies par l'administration du questionnaire, d'agréger celles-ci en facteurs de satisfaction ou d'insatisfaction, en lien avec une identité professionnelle. Trois facteurs ont été mis en évidence pour rendre compte de la satisfaction à exercer l'activité d'enseignant du secondaire à Kinshasa : le contenu du travail, les relations interpersonnelles et leurs conditions d'emploi (salaire).

Ces facteurs ont ensuite été mis en relation avec des caractéristiques de la morphologie sociospatiale, de la situation socioéconomique et des conditions du travail. Ces analyses ont fait apparaître plusieurs relations significatives. Parmi celles-ci, rappelons que le contexte de travail (discipline dans les salles de classe, organisation de l'école, climat social dans l'établissement, régime de retraite...) a tendance à rendre les enseignants satisfaits du contenu de leur travail, de leurs relations interpersonnelles et leurs conditions d'emploi (salaire).

Conclusion générale

La présente recherche était portée par un double souci. D'une part, on souhaitait caractériser de manière détaillée la population des enseignants du secondaire à Kinshasa dont la situation est généralement considérée comme désastreuse. D'autre part, on voulait identifier des éléments objectifs et subjectifs de satisfaction à exercer un métier qu'on choisit en ayant de « bonnes raisons » de le faire. Cette double information, dont on a conscience de la richesse et des limites, paraissait nécessaire à la formulation éventuelle des suggestions susceptibles d'orienter l'action, tant de l'État que du secteur privé en matière d'enseignement. L'option faite visait dès lors, non seulement une connaissance objective, mais aussi une mise en perspective de l'activité enseignante comme exercice d'une fonction sociale qui est un construit social stable et évolutif à la fois, produit par les enseignants eux-mêmes (socialisation secondaire). De ce dernier point de vue, le rapport aux dispositions normatives relatives à l'accès et à l'exercice du métier ainsi que le rapport subjectif à la pratique professionnelle, qui sont aussi des formes d'expression du degré de satisfaction à exercer cette activité sont essentiels.

Pour concrétiser cette option, on a pris connaissance de la diversité des théories de l'identité professionnelle et on s'est donné les moyens d'engager une observation empirique des composantes d'une fonction et d'une pratique. Le passage de la théorie à l'observation empirique s'est ainsi focalisé sur l'articulation des trois concepts-clés : morphologie sociospatiale, identité professionnelle et degré de satisfaction relatif à la mise œuvre de celle-ci. Les éléments de morphologie sociale et spatiale ont dès lors d'abord été pris en considération dans la mesure où ils permettent de caractériser la composition d'un groupe professionnel et de contextualiser son activité. On s'est ensuite intéressé d'une part aux composantes objectives de la dimension spécifiquement normative d'exercice du métier et d'autre part aux appréciations subjectives accompagnant l'activité quotidienne concrète. Cette dynamique identitaire est notamment appréhendée dans les expressions positives ou négatives associées à l'exercice de l'activité.

Acquis de la recherche

Parmi les acquis les plus significatifs de la recherche, nous voudrions ici noter combien la morphologie sociospatiale de la population enseignante est éclairante du point de vue des données objectives qui conduisent à choisir cette profession : Qui la choisit ? Quelle est l'origine géographique des enseignants ? Quel est l'héritage économique, social et culturel de cette profession ? Comment s'intègrent les enseignants dans leur environnement de travail ?

Nos données révèlent qu'il s'agit d'un métier essentiellement exercé par des hommes, attractif pour les jeunes et pour bon nombre de femmes, surtout dans les écoles privées et publiques conventionnées. On y trouve aussi beaucoup de migrants des provinces proches de la capitale, d'une part parce que les règles générales de migration sont telles qu'elles se font de proche en proche, d'autre part en raison de l'importance de l'organisation

traditionnelle de la famille - plus large que la notion occidentale de famille nucléaire - qui pousse les jeunes professeurs à ne pas trop s'éloigner de leurs parents et de leur village. Il s'agit de maintenir les liens affectifs et de nécessaire entraide matérielle : ceux qui, à cause de la distance, ne revoient pas souvent leurs proches en conçoivent, on l'a vu, une réelle insatisfaction.

En grande majorité, les enseignants vivent en couple mais il est notable que la moitié des jeunes jusqu'à 25 ans sont encore célibataires et plus d'un quart jusqu'à trente ans.

Dans un continent où, par tradition, on se marie dans la prime jeunesse, l'impossibilité de s'établir en couple avant longtemps montre la pauvreté qui frappe le métier : salaires trop faibles et souvent impayés sont le lot commun des enseignants kinois. Enseigner n'est donc pas nécessairement un premier choix chez les jeunes issus de milieux instruits et aisés. Mais il est parfois fait pour les conditions de travail objectivement bonnes et perçues comme telles dans un contexte caractérisé par la diversité des accommodements possibles, notamment les arrangements avec les collègues en matière d'horaires de travail permettant l'exercice d'un second emploi dans ce que l'on appelle souvent en RDC le secteur informel. Dans ces cas-là, bien que le métier semble en perte d'attractivité, il reste apprécié par ceux qui l'exercent et le considèrent le plus souvent comme une activité où ils s'épanouissent. Enseigner apporte en effet des satisfactions intellectuelles non négligeables. Chez les professeurs issus des milieux les plus pauvres, par exemple ceux dont les parents étaient ou sont des travailleurs sans instruction, de petits paysans et des sans emploi, le statut d'enseignant est le signe tangible d'une entrée dans la classe moyenne instruite, même si le corollaire salarial ne suit que de loin et ne permet pas d'aider matériellement leurs parents comme ils s'y attendent pourtant légitimement.

On voit par ailleurs se maintenir au travail beaucoup d'enseignants âgés, au-delà de l'âge de la retraite. Pour eux, le salaire même faible, même irrégulier, reste préférable au montant de la pension. Et leur rôle de conseillers des jeunes les replongent dans la fonction traditionnelle des anciens qui apportent leur sagesse à la communauté. Il s'agit d'un aménagement empirique des conditions de travail qui pourrait inspirer une organisation de la formation des maîtres, notamment de ceux qui sont entrés dans le métier par des voies non académiques.

L'analyse factorielle des éléments de satisfaction a confirmé et structuré ces données en faisant émerger trois facteurs de satisfaction et insatisfaction : le contenu du travail, les relations interpersonnelles et la rémunération. Certes, les données de morphologie sociale et spatiale leur donnent un poids variable selon le genre, l'âge, l'origine... Mais, globalement, les analyses présentées aux chapitres 9 et 10 font surtout apparaître que les différences en termes de satisfaction sont d'ampleur modérée. Le facteur le plus associé à des variations dans les degrés de satisfaction est l'environnement de travail des enseignants. Là où les enseignants perçoivent un environnement ordonné, avec un climat positif et une perception favorable de la direction, ils sont, toutes choses égales par ailleurs, davantage satisfaits du contenu de leur travail, des relations interpersonnelles et de leur rémunération.

En termes de satisfaction, peu de différences apparaissent entre les enseignants diplômés et les autres. On voit en effet que les professeurs recrutés hors des procédures réglementaires et sans les qualifications préalables requises, apprennent le métier sur le tas grâce à l'aide des collègues, en particulier les anciens. Ils établissent ainsi des relations sociales régulières avec eux, partagent progressivement leurs savoirs et savoir-faire, s'assimilent et sont assimilés par le groupe. On comprend dès lors que les normes et savoirs formalisés par l'État (et que celui-ci n'arrive guère à imposer) paraissent moins importants aux enseignants, quelles que soient par ailleurs leurs trajectoires pédagogiques et professionnelle antérieures.

Apparaît alors une réalité paradoxale : de la misère administrative et matérielle du métier, émerge une satisfaction forcément immatérielle (même si la satisfaction par rapport au revenu est évidemment très faible), symbolique mais bien réelle, d'être professeur et d'enseigner les matières que l'on aime, de bien collaborer avec les élèves, les collègues, les préfets, et les vieux pédagogues, de résister ensemble aux parents qui complètent le maigre salaire, de se faire remplacer par un collègue, à charge de revanche, pour aller gagner quelques sous ailleurs et d'être reconnus quand-même autour de soi, comme des gens instruits, chargés d'une tâche importante pour la société. Ce constat est certainement un résultat important de cette recherche.

Les perspectives de la recherche

Cette façon de voir et de se voir ouvre une perspective pour l'action future des enseignants du secondaire, celle de se reconnaître aussi la capacité de se prendre ensemble en charge pour améliorer leur formation pédagogique et la faire partager aux nombreux enseignants qui, quelles qu'en soient les raisons, sont entrés dans l'enseignement sans suivre le cursus académique requis. Cette prise en charge commune de leur formation participera, on peut l'espérer, à des innovations pédagogiques efficaces pour les élèves mais aussi pour construire et consolider l'identité professionnelle enseignante et la satisfaction au métier.

Ces innovations pédagogiques ne pourraient-elles pas aussi contribuer à créer un savoir et une pratique pédagogiques spécifiques à l'Afrique, progressivement détachés des modèles occidentaux (chargés du vieux et durable soupçon d'impérialisme colonial) ? Sûrs d'eux-mêmes sans s'opposer, construisant un modèle africain qui prendrait en compte l'indispensable débrouillardise pour compenser la vacuité des pouvoirs administratif et politique, intégrerait le savoir-faire des anciens et leur donnerait une parole symbolique et patiente, reposant aussi sur le solide esprit pratique et la persévérance des femmes, les enseignants kinois montreraient qu'ils apportent une réponse originale et courageuse qui ne peut bien sûr pallier au retrait des autorités publiques mais qui, dans des conditions difficiles, garantit la continuité du service éducatif.

Les limites de la recherche

Parmi les limites de cette recherche, nous soulignerons que les données exploitées ont un caractère statique. Elles disent les ressources objectives et subjectives du milieu enseignant aujourd'hui, elles identifient des capacités matérielles et symboliques susceptibles de contribuer à la construction identitaire d'un groupe professionnel sans permettre de prendre en compte leur caractère évolutif. Une approche plus qualitative pourrait permettre de palier ce déficit. Il s'agirait notamment d'étudier des parcours d'enseignants en explicitant l'évolution du sens qu'ils donnent à leur métier au fil du temps.

Dans la mesure où l'avenir du système éducatif congolais devra s'appuyer sur les enseignants et leurs représentations du métier, il sera précieux d'approfondir de telles recherches en veillant à mieux comprendre les conditions d'exercice du métier, les conditions de formation des enseignants et leurs objets de satisfaction en impliquant ceux qu'elle concerne. Ces différents outils d'observation et d'analyse ne peuvent qu'aider à mettre en place des dispositifs de formation adaptés qui prendraient en compte l'expérience personnelle et collective de ceux qui choisissent le métier d'enseignant.

Références bibliographiques

- Ahmed, M. (2010). *Rapport de la Banque Africaine de Développement sur la pauvreté en RDC*. Tunis. En ligne : <http://www.afdb.org>.
- ACCT-CERDOTOLA-Equipe nationale Zaïroise (1983). *Atlas linguistique du Zaïre. Inventaire préliminaire*. Paris : Auteurs.
- Altet, M. (1999). Innovation et formation des enseignants. Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé. *Recherche et formation*, 31, 31-52.
- Baechler, J. (1988). *La solution indienne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorsky (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121-134). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2008). *La longue marche vers l'Europe sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (2000). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*, (1^e éd.). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations : Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris : Seuil.
- Beugre, J. (1999). *La motivation au travail des cadres africains*. Paris : L'Harmattan.
- Birnbaum, P., & Chazel, F. (1975). *Théorie sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blin, J.-F. (1997a). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan
- Blin, J.-F. (1997b). Les représentations professionnelles: Un outil d'analyse du travail. *Éducation permanente*, 132(3), 159-170.
- Bolliet, D., & Schmitt, J.-P. (2008). *La socialisation* (2^{ème} éd.). Montréal : Boréal.
- Bonnewitz, P. (2006). *Classes sociales et inégalités*. Paris : Bréal.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdoncle, R., & Louvet, A. (dir.) (1991). *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris : INRP.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. - la fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993) : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1998-2). Artisan moral ou professionnel ? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. *Spirale*, 21, 25-34.

- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. In G. Chapelle, G. & E. Bourgeois (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutet, M., & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Brichaux, J. (2002). *Educateur spécialisé entre métier et formation*. Paris : Erès.
- Bringer, J., Meert, D., & Raquin, M. (2011). *Le conseil en organisation : Evolutions et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Brossel, C. (1957). *Notes sur l'Histoire Coloniale Belge*. Bruxelles : Clarence Denis.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis*. London: Routledge.
- Bukasa, G. (1996). *Réinventer l'Afrique : de la tradition à la modernité au Congo-Zaïre*. Paris : L'Harmattan.
- Cacouault, M., & Oeuvarard, F. (1995). *Sociologie de l'éducation*. Paris : la Découverte.
- Candau, J. (1998). *L'identité et la mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caradec, V. (2001). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris: Nathan.
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés*, 6, 21-42.
- Cattonar, B. (2001). L'identité professionnelle des enseignants. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 10.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle* (Thèse de doctorat non publiée). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapoulie J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, 86-114.
- Chapoulie J.-M. (1974). Le corps professoral dans la structure de classe. *Revue française de sociologie*, 15(2), 155-200.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : La maison des sciences de l'homme.
- Charlier, J.E. (1994). Identités d'écoles, identités d'élèves. In M. Crahay (Ed.), *Evaluation et analyse des établissements de formation* (pp.71-85). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Charlier, J.-E. (2008). *Approche sociopolitique de l'éducation et de la formation*. MM2-FOPA. Syllabus, Université Catholique de Louvain.
- Churchill, G.-A. (1979). Paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing Research*, 14(1), 64-73.
- Codol, J.-P. (1981). Une approche cognitive du sentiment d'identité. *Information sur les sciences sociales*, 20, 111-136.
- Comité Central du MPR (1984). *Manifeste de la N'Sele*. Kinshasa : FORCAD-IMK.
- Comité permanent de cadrage macroéconomique (2010). *Statistiques socio-économiques de la RDC*. Kinshasa.
- Congrès National Belge (1920). *Service de l'enseignement*. Bruxelles.
- Congo Belge - Service de l'enseignement (1952). *Organisation de l'enseignement libre subside pour indigènes avec le concours des sociétés de Missions chrétiennes-Dispositions générales*. Bruxelles.
- Coqblin, A., & Quincy, A. (1983). Les personnels enseignants de la formation professionnelle initiale en France. Paris : CEDEFOP.
- Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies - Entre le collectif et l'individuel*. Paris : Armand Colin.

- Cros, F. (éd.) (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Cyrlunik, B., (2000). La résilience ou le ressort intime. In J-P. Pourtois & H. Desmet (Eds.), *Relations familiales et résilience* (pp. 95-111). Paris : L'Harmattan.
- Danvers, F. (2003). *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- D'Astous, A. (1995). *Le projet de recherche en marketing*. Chenelière: Mc Graw-Hill.
- De Ketele, J.-M. (1986). "Une première lignée de modèles", *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Dhénin et J.-F., & Berry, Ph. (2004). *Management & gestion des unités commerciales*. Paris : Editions Bréal.
- Doray, P., & Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Paris : De Boeck Supérieur
- DSCR-P-DRAFT (octobre 2010) - Kinshasa. <http://www.imf.org>.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. (1996a). *La formation professionnelle continue*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C., Tripier, P., & Broussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Ed.). *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-92). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Durkheim, E. (1902). *De la division du travail*. Paris: Alcan.
- Ekwa, B.I.M. (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Cadicec.
- Enseignement primaire, secondaire et professionnel. (Novembre 2012). *Rapport de l'étude relative à la revalorisation de la fonction enseignante en RDC*. Kinshasa.
- Enseignement primaire, secondaire et professionnel. (2010). *Annuaire statistiques*. Kinshasa.
- Erikson, E. (1968/1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Ferry, J.-L. (1987). *Habermas, l'éthique de la communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations. La pratique du raisonnement*. Paris : Pearson Education.
- Fourniol, J. (2004). *La formation professionnelle en Afrique francophone. Pour une évolution maîtrisée*. Paris : L'Harmattan.
- François, S. (2013). *Géoartistique et géopolitique: Frontières*. Paris : L'Harmattan.
- Gasibirege, S. (1994). *La qualification des instituteurs au Zaïre (1948-1986). Sa structuration par la formation initiale et la gestion des ressources humaines* (Thèse de doctorat non publiée). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Mialaret, G. (1990). *Introduction à la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaucher, R. (2010). *La psychologie positive*. Paris: L'Harmattan.

- Glaserfeld, E.-V. (1985). *L'approche constructiviste: vers une théorie des représentations*. Séminaire sur la représentation, (7) (revu en mars 2008). Montréal : Université du Québec. En ligne <http://www.univie.ac.at/construtivism/EvG>.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de minuit.
- Gohier, C. (1999). *L'enseignant, professionnel*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Gosling, P., & Ric, F. (1996). *Psychologie sociale: Approches du sujet social et des relations interpersonnelles*. Paris : Bréal.
- Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles*. Paris: L'Harmattan.
- Hair, J.-F., Anderson R.-E., Tatham, R.-L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5 éd.). New York: Prentice Hall.
- Halbwachs, M. (1938). *Morphologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- Halbwachs, M. (1984) (Revu). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Halpern, C. (2009). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Paris : Edition sciences humaines.
- Héту, J.-C., Lavoie, J., & Baillauquès, S. (dir) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Houzel, D., Moggio, F., & Emmanuelli, M. (Eds). (2000). *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Presses Universitaires de France.<http://www.toupie.org/dictionnaire/etat-providence.htm>.
- Huberman, A.M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Dunod.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Kaddouri, M. (Mars, 1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128, 135-151.
- Kaddouri, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : L'Harmattan.
- Katshioko, K.O. (2004). *Jean-Paul II et la femme africaine*. Paris: Editions Publibook.
- Kupelesa, I.M. (2006). *Morphologie du corps enseignant congolais et son degré de satisfaction au travail. Cas des écoles catholiques de Kinshasa* (Thèse de doctorat). Pontificia Università Salesiana, Rome.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation des adultes, Éléments d'analyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (1998). *Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques. Utilités et limites*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Lessard, C., & Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Levi Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lévy-Leboyer, C. (2005). *La personnalité: un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Live, Y.S., & Hamon, J.-F. (2011). *Construction identitaire et interculturalité dans le monde Indo-océanique*. Paris: L'Harmattan.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 157-189). Chicago, IL: Rand MC Nally. London: Sage publications
- Lumeka L.Y. (1985). *Autoperception des enseignants du Zaïre. Contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa : Edition et culture africaines.
- Mabika, M.C. (2010). *Pauvreté des ménages, scolarisation et accès des enfants aux soins de santé en République Démocratique du Congo* (Thèse de doctorat non publiée), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Malinowski, B. (1944). *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*. Paris : Maspero.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du Girsef*, 18.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi: les approches psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Merton, R.K. (1965). *Eléments de la théorie et des méthodes sociologiques*. Paris : Plon.
- Mialaret, G. (1990). *Introduction à la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère des colonies (1924). *Organisation de l'enseignement libre au Congo belge avec le concours des missions*. Bruxelles.
- Moisset, J.-J., Plante, J. & Toussaint, P. (2003). *La Gestion des Ressources Humaines pour la Réussite Scolaire*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Mopondi, M.B. (2010). *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1980). *La dynamique des groupes*. Issy les Moulinaux : ESF.
- Ndaywel è Nziem, I. (1988). *Histoire générale du Congo: de l'héritage ancien à la république démocratique*. Paris : De Boeck Supérieur
- Ndiaye, B.D. (2003). *L'étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel* (Thèse de doctorat non publiée), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Ngoma, B.P. (1999). *Rôle de la femme et de la famille dans le développement. Argument pour la Justice et l'Egalité entre les Sexes*. Kinshasa : Institut de Formation et d'Etudes Politiques.
- Nkere, N.N. (2009). *Éducation des électeurs au Congo-Kinshasa: un défi de la République*. Paris : L'Harmattan.
- Nkeyi, B. (1982). *Droits et devoirs des parents: droit zaïrois de droit comparé*. Bandundu : Ceeba.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 6, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (dir.), (1996/2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e ed). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Paul, J.J. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. In Lessard, C., & Meirieu, P. (dir.). *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 207-230). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Piaget, J. (1936/1988). *La naissance de l'intelligence de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Phambu, N.F. (2009). *Pratiques de gestion des ressources humaines dans les Ecoles Conventionnées Catholiques en République Démocratique du Congo* (Mémoire de Master non publié). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Phambu, N.F. (2013). Trajectoires, profils et insertion professionnelle des enseignants du secondaire à Kinshasa en République Démocratique du Congo. *La recherche en Education*, 10, 16-32. En ligne : <http://www.la-recherche-en-education.org/.../15>
- Prieur, E. Jovelin, E., & Blanc, M. (coord.) (2006). *Travail social et immigration : Interculturalité et pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Proulx, D. (2008). *Management des organisations publiques: théorie et application*. Québec : Presses Universitaires de Québec
- Pouchain-Avril, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs 'dynamiques identitaires'. *Éducation Permanente*, 128, 153-162.
- Protocole de Maputo (2003). *Protocole additionnel à la charte africaine des Droits de l'homme et des peuples relatifs aux droits des femmes*. Maputo.
- PNUD/RDC (2011). *Rapport socioéconomique 2011-2012 et perspectives 2013*. Kinshasa.
- Rashidi, N.O., & Tshonda, J.O. (2008). *De la fin des composantes à l'hégémonie par les élections*. Paris: L'Harmattan.
- RDC, (7/8/1991 – 6/12/1992). *Conférence Nationale Souveraine (C.N.S.)*. Kinshasa - Palais du Peuple.
- RDC (1999). *Déclaration de politique éducative*. Kinshasa.
- RDC (2004). *Rapport d'enquête sur la scolarisation des jeunes congolais*. Kinshasa.
- RDC (2010). *Annuaire des Statistiques de l'EPSP*. Kinshasa : EPSP
- Rioux, L. (1997). Espace et identité. La territorialité chez les gens du voyage. *Bulletin de psychologie*, 50, 144-152.
- Robert, J. (2007). *Organisation et changements en entreprises, approche historique, théorique et pratique*. Liège : Université de Liège.
- Sainsaulieu, R. (1996). *L'identité au travail*. Paris : Éditions La Découverte.
- Sainsaulieu, R., (1977/1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la FNSP.
- Sane, A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants. Rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction* (Thèse de doctorat), Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Bayad, M., Peretti, J.M., Alis, D., & Chevalier, F. (2001). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael S.A.
- Semuhaza, E.S. (2009). *Théories de la motivation au travail*. Paris : L'Harmattan,
- Sillamy, N. (Ed). (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Singly (De), F. (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Schön, A.D. (1996). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Les Editions Logiques.
- Talbot, L., & Bru, M. (dir) (2007). *Des compétences pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- OCDE-TALIS (mars 2006). *Rapport d'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage*. Bruxelles : OCDE.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation et emploi*. Paris : La Documentation.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (Eds). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Taylor, F.W. (1911). *The principles of scientific management*. Paris : L'Harmattan.
- Tegda, P.J.M. (1988). *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone : La catastrophe ?* Paris : L'Harmattan.
- Trefon, Th. (2009). *Réforme au Congo (RDC): Attentes et désillusions*. Paris : L'Harmattan.
- Tshishimbi, K.E. (2007). Evolution du concept « élite » en République Démocratique du Congo. In K.S. Shomba. *Les sciences sociales au Congo-Kinshasa, cinquante ans après, quel apport ?* Paris : l'Harmattan.
- UNESCO-BREDA (2005) *Education pour tous en Afrique : Repères pour l'action*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO-BREDA (2010). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar: UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Winock, M. (2011). *L'effet de génération: une brève histoire des intellectuels français*. Paris : Seuil.
- Yeta, S.M. (2000). *La pression de l'habitat sur le site maraicher de Lukunga dans la commune de Ngaliema à Kinshasa: problématique de planification urbaine et pistes d'aménagement* (Mémoire de licence non publié). Université de Kinshasa, Kinshasa.
- Zay, D. (1988). *La formation des instituteurs*. Paris : Editions universitaires.

Sigles et abréviations

AFDL : L'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo

BEC : Bureau d'enseignement catholique

BAD : Banque Africaine de Développement

CP : Conseiller pédagogique dans une école secondaire

CPCM : Comité permanent de cadrage macroéconomique

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

CNS : Conférence Nationale Souveraine

CS : Complexe scolaire

CSC : Complexe scolaire cardinal

DE : Directeur des études (adjoint du chef d'établissement scolaire du secondaire)

DSCRП : document de stratégie de la croissance et de la réduction de la pauvreté

EC : École conventionnée

ECC : Écoles conventionnées catholiques

ECF : Écoles de la fraternité

ECI : Écoles conventionnées islamiques

ECK : Écoles conventionnées kimbanguistes

ECP : Écoles conventionnées protestantes

ECS : Écoles conventionnées de l'Armée du salut

EIC : État Indépendant du Congo

ENC : Écoles non conventionnées

EPA : École privée agréée

EPR : École privée

EPT : Éducation pour tous

EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel

ESU : Enseignement Supérieur et Universitaire

ESUR : Enseignement Supérieur, Universitaire et Recherche scientifique

FC : Franc congolais

FMI : Fond Monétaire International

FPSE : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

FOPA : Formation permanente des adultes

GRH : Gestion des ressources humaines

IDE : Investissement direct étranger

Inst : Institut

ITC : Institut technique commercial

ITP : Institut technique professionnel

ISP : Institut Supérieur Pédagogique

L : Lycée

LLN : Louvain-la-Neuve

LT : Lycée technique

MAS: Ministère des Affaires Sociales

Minen : Ministère de l'Éducation Nationale

MPR : Mouvement Populaire de la Révolution

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement économiques

ONU : Organisation des nations unies

OST : Organisation scientifique du travail

PIB : Produit intérieur brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

RDC: République Démocratique du Congo

Rd : Révérend

UCL : Université Catholique de Louvain

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'Éducation

UNICEF: United Nations of International Children's Emergency Fund

UPN : Université Pédagogique Nationale de Kinshasa

UOC : Université Officielle du Congo

SG : Secrétaire Général

Secope : service de contrôle et de la paie des enseignants

Sernafor : service national de formation

ONU : Organisation des Nations Unies

RDC: République Démocratique du Congo

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation

UPN : Université Pédagogique Nationale de Kinshasa

UOC : Université Officielle du Congo

Liste des figures

Figure 1. Carte de la RDC (source : http://upload.wikimedia.org/wikipedia)	32
Figure 2. Districts administratifs de la ville de Kinshasa (source : Yeta Sukisa, M., 2000)	35
Figure 3. Dynamique du processus de changement dans la légitimation des systèmes (source : Charlier, J.E., 2008)	44
Figure 4. Répartition des écoles par régime de gestion	57
Figure 5. Répartition des écoles par province.....	57
Figure 6. Effectifs d'élèves-filles par province Source : idem, 2010 (100% = garçons + filles)	58
Figure 7. Répartition des enseignants par provinces.....	59
Figure 8. Répartition des enseignants par régimes de gestion.....	59
Figure 9. Participation des femmes de la RDC par province.....	60
Figure 10. Participation des femmes par réseaux d'enseignement	60
Figure 11. Répartition des enseignants par qualification au niveau du pays (source : Annuaire statistique de l'EPSP- RDC, 2010)	61
Figure 12. Hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow (source : Foudriat, 2007, p .13)	89
Figure 13. Modèle de synthèse du cycle de vie professionnelle des enseignants (source : Huberman, 1989).....	111
Figure 14. Démarche d'opérationnalisation (source : conception de Phambu Ntoto)	132
Figure 15. Schéma conceptuel, variables et hypothèses (source : conception de Phambu Ntoto)	133
Figure 16. Répartition des enseignants de Kinshasa selon leurs provinces d'origine (source : conception de Phambu Ntoto)	148
Figure 17. Formations organisées.....	171
Figure 18. Formation recherchée (source : Phambu, 2013, p. 23)	171
Figure 19. Schéma de synthèse de la démarche de recherche et de présentation des résultats.....	203

Liste des tableaux

Tableau 1. Statistiques socioéconomiques de la RDC	33
Tableau 2. Évolution de la population de la ville de Kinshasa (Populstat, World Gazetteer)	38
Tableau 3. Tableau synoptique des statistiques scolaires 2008-2009 de l'EPSP.....	49
Tableau 4. Répartition des élèves inscrits en secondaire à Kinshasa et en RDC selon le régime de gestion	58
Tableau 5. Pourcentage des filles inscrites en secondaire à Kinshasa et en RDC	58
Tableau 6. Répartition du personnel enseignant du secondaire à Kinshasa selon le régime de gestion.....	59
Tableau 7. Participation des femmes enseignantes du secondaire à Kinshasa selon le régime de gestion	60
Tableau 8. Répartition du personnel selon la qualification	61
Tableau 9. Constructions représentationnelles et discursives opérées sur des sujets par eux-mêmes et par autrui	74
Tableau 10. Théorie d'Herzberg sur la satisfaction au travail.....	90
Tableau 11. Les grandes antinomies du statut des professions inspirées de Champy (2009)	102
Tableau 12. Concepts-clé, dimensions, indicateurs et axes principaux du questionnaire d'enquête	132
Tableau 13. Répartition du personnel enseignant du secondaire en RDC et à Kinshasa par régime de gestion	143
Tableau 14. Répartition de l'échantillon selon le genre et le régime de gestion	145
Tableau 15. Répartition de l'échantillon selon l'âge et le régime de gestion...	147
Tableau 16. Répartition de l'échantillon selon le genre et l'âge.....	147
Tableau 17. Répartition de l'échantillon par commune de résidence et par province d'origine	150
Tableau 18. Répartition de l'échantillon selon le statut du domicile et l'état-civil	150

Tableau 19. Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge et l'état-civil	151
Tableau 20 Répartition de l'échantillon selon le niveau d'instruction des parents.....	152
Tableau 21. Répartition des sujets d'enquête selon la profession du père et la profession de la mère.....	153
Tableau 22. Répartition de la population selon la filière du dernier diplôme obtenu au secondaire et le moment du choix de devenir enseignant.....	159
Tableau 23. Répartition de l'échantillon selon le diplôme le plus élevé.....	160
Tableau 24. Répartition des enseignants de l'échantillon selon le diplôme du père et le niveau du diplôme le plus élevé de l'enquête.....	161
Tableau 25. Répartition des enseignants selon le moment du choix de la profession et démission en cas de meilleure opportunité	162
Tableau 26. L'activité enseignante et sa rémunération	164
Tableau 27. Sources de conflit, contraintes légales et administratives de la fonction d'enseignant	166
Tableau 28. Contraintes légales et administratives de la fonction	167
Tableau 29. Aspects du métier : paramètres de satisfaction	168
Tableau 30. Moments de formation et activités parascolaires	169
Tableau 31. Besoins, offres de formation permanente et autres responsabilités assumées à l'école	170
Tableau 32. Affiliation à des groupes	172
Tableau 33. Rapports de service et climat de travail avec la hiérarchie, les collègues et les partenaires éducatifs	173
Tableau 34. Natures des divertissements habituels des enseignants du secondaire à Kinshasa	174
Tableau 35. Représentations du soi professionnel et satisfaction professionnelle	176
Tableau 36. Autoperception de la fonction (images, croyances).....	177
Tableau 37. Niveau ou qualité de représentation des dimensions de la satisfaction professionnelle	181
Tableau 38. Analyse factorielle des dimensions de la variable dépendante....	182
Tableau 39. Matrice des composantes après rotation	182
Tableau 40. Qualité de représentation des variables	185
Tableau 41. Variance totale expliquée.....	185

Tableau 42. Matrice des composantes après rotation (10 variables).....	185
Tableau 43. Matrice des composantes après rotation (6 variables)	186
Tableau 44. Récapitulatif des variables de l'hypothèse 1	187
Tableau 45. Profil social des enseignants et satisfaction professionnelle relative au contenu du travail	191
Tableau 46. Profil social des enseignants et satisfaction professionnelle relative aux dimensions interpersonnelles	192
Tableau 47. Profil social des enseignants et satisfaction professionnelle relative au salaire.....	194
Tableau 48. Récapitulatif de l'hypothèse 2.....	195
Tableau 49. Situation socioéconomique et satisfaction relative au contenu du travail	196
Tableau 50. Situation socioéconomique et satisfaction relative aux relations interpersonnelles	196
Tableau 51. Situation socioéconomique et satisfaction relative au salaire	197
Tableau 52. Récapitulatif de l'hypothèse 3.....	198
Tableau 53. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative au contenu du travail	198
Tableau 54. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative aux relations interpersonnelles.....	199
Tableau 55. Contexte et conditions d'exercice du métier et satisfaction relative au salaire	199
Tableau 56. Récapitulatif des résultats des modèles testés (Variables introduites, P-valeur)	200

Annexe

Université catholique de Louvain

Consigne :

Cher collègue, nous menons une recherche sur nos activités quotidiennes comme enseignant du secondaire. Nous vous invitons à répondre simplement aux items du questionnaire **selon votre propre point de vue**. Il suffit de mettre une croix (✖) dans la case correspondant à votre choix. La case ne peut pas être complètement noircie. Pour certaines questions, il est précisé que la réponse peut être multiple, voire à compléter (à préciser). Vous pouvez employer indifféremment un stylo ou un bic de couleur foncée en marquant bien votre choix (pas de crayon). Utilisez le même outil d'écriture pour toute la feuille (stylo, bic). Nous vous garantissons l'anonymat dans le traitement de vos réponses. Ceci n'est ni un examen ni un test. Prenez votre temps et soyez d'avance remercié(e) pour votre disponibilité.

1. **Au début de votre vie active, avant d'être engagé comme enseignant, auriez-vous voulu exercer un autre type d'emploi que celui d'enseignant ?**

Oui, tout à fait	!	Non, pas du tout	!
------------------	---	------------------	---

2. **Si oui, dans quel secteur de la vie professionnelle aspiriez-vous évoluer parmi ceux énumérés ci-dessous ? (une seule réponse)**

Marchand (économique, financier)	!	Social	!
Pédagogique	!	Agronomique	!
Artistique	!	Indépendant	!
Je ne sais plus	!	Autre (à préciser)	!

3. **Si non, pouvez-vous vous souvenir et choisir deux (2) raisons, parmi les raisons ci-dessous, pour lesquelles vous aviez jadis opté pour le métier d'enseignant ou ce qui vous y attirait le plus ?**

La flexibilité dans l'horaire de travail	!
L'autonomie dans le travail	!
Le salaire	!
Le régime de retraite	!
La reconnaissance sociale de ce métier	!
L'intérêt ou l'attrait pour la pédagogie	!
Le goût du contact et du travail avec des jeunes	!
L'intérêt pour une discipline particulière	!
La perspective d'une mission d'intérêt général	!

4. **Si vous aviez à refaire votre choix professionnel, quelle profession ou quel emploi tenteriez-vous parmi ceux ci-dessous ?**

Musicien	!	Agronome, agriculteur, cultivateur	!
Politicien	!	Financier	!
Médecin, infirmier, Juriste	!	Technicien : mécanicien, menuisier, électricien	!
Toujours enseignant	!	Indépendant	!
Prêtre, religieux, évangéliste ou pasteur	!	Je ne sais pas	!

5. Pensez-vous devenir progressivement compétent avec les années qui passent dans les trois domaines de compétence pédagogiques ci-dessous ? Répondez en appréciant le niveau de progression de ces compétences dans les trois domaines sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6 maximum

Réponse: 1 = aucune progression, 6 = progression très remarquable

Domaine de compétences	Degré de progression					
	1	2	3	4	5	6
Savoir	!	!	!	!	!	!
Savoir-faire	!	!	!	!	!	!
Savoir-être	!	!	!	!	!	!

6. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6 maximum, attribuez la responsabilité du succès des élèves aux acteurs pédagogiques repris dans le tableau ci-dessous ?

Réponse : 1 = aucune responsabilité, 6 = très grande responsabilité

Acteurs éducatifs	Degré (niveau) de responsabilité					
	1	2	3	4	5	6
A l'Etat	!	!	!	!	!	!
A l'école	!	!	!	!	!	!
A la direction	!	!	!	!	!	!
Aux élèves eux-mêmes	!	!	!	!	!	!
A l'ensemble de professeurs de l'école	!	!	!	!	!	!
Aux parents d'élèves	!	!	!	!	!	!
A moi personnellement comme titulaire de cours	!	!	!	!	!	!

7. Sur une échelle de valeurs allant de 1 à 6 maximum, appréciez les éléments ci-dessous selon que vous les considérerez en soi dans votre école actuelle comme plutôt déprimant ou plutôt motivant

Réponse : 1 = très déprimant (très démotivant), 6 = très motivant

Mobiles (Raisons) du désengagement ou de la motivation	Valeurs					
	1	2	3	4	5	6
L'organisation de l'école	!	!	!	!	!	!
La discipline dans les salles de classe	!	!	!	!	!	!
Les visites de classes de la direction scolaire	!	!	!	!	!	!
La répartition de la charge horaire	!	!	!	!	!	!
Le salaire	!	!	!	!	!	!
Le régime de retraite	!	!	!	!	!	!
La reconnaissance sociale qui s'attache à ce métier	!	!	!	!	!	!
L'ambiance entre membre du corps professoral	!	!	!	!	!	!
Le niveau d'engagement des élèves	!	!	!	!	!	!
La collaboration avec les parents d'élèves	!	!	!	!	!	!
L'autonomie dans le travail	!	!	!	!	!	!

8. Votre position sociale est-elle mieux que celle d'un instituteur du primaire ?

Non, pas du tout	!	Oui	!
Non	!	Oui, tout à fait	!
Indifférent	!		

9. Si oui, quelle en est la raison principale parmi celles-ci-dessous ? (une réponse)

Le statut (diplôme)	!
Le prestige lié au niveau secondaire d'enseignement	!
L'horaire de travail (emploi de temps souple, une journée pédagogique en semaine...)	!
Le salaire	!
Le savoir enseigner	!
Le savoir (connaissances)	!

10. Etes-vous optimiste/pessimiste par rapport à votre avenir d'enseignant en RD Congo ?

Très pessimiste	!	Plutôt pessimiste	!
Pessimiste	!	Optimiste	!
Plutôt optimiste	!	Très optimiste	!

11. Aujourd'hui, si vous aviez une nouvelle opportunité, cesseriez-vous d'enseigner ?

Oui, totalement (si vous en aviez la possibilité, vous cesseriez complètement d'enseigner)	!
Oui, partiellement (si vous en avez la possibilité, vous continuerez à enseigner à temps partiel)	!
Non	!
Je ne sais pas	!

12. Dans la réalité actuelle de votre statut de professeur, vous vous reconnaissez mieux comme... (une seule réponse)

Professionnel (spécialiste de sa discipline)	!	Organisateur	!
Fonctionnaire	!	Psychologue	!
Partenaire éducatif	!	Parent	!
Pédagogue	!	Intellectuel (scientifique)	!
Surveillant	!	Animateur socioculturel	!

13. En référence à votre pratique d'enseignant, quelle est, parmi les capacités ci-dessous, celle que vous jugez la plus centrale dans votre métier ? (une seule réponse)

La maîtrise des savoirs à transmettre (de nature disciplinaire)	!
La maîtrise des savoir-faire (manière de transmettre le savoir)	!
La personnalité (les compétences personnelles et relationnelles)	!
La réflexion sur sa pratique d'enseignant, la prise de recul	!
Les expériences passées, les savoirs pratiques acquis par expérience	!
La vision critique du système scolaire	!
Son degré d'engagement	!

14. Imaginez que vous rencontrez quelqu'un pour la première fois. Vous ne le connaissez pas. Il vous demande de vous présenter. Que mettez-vous d'abord en avant pour dire qui vous êtes ? (une seule réponse)

Votre statut (grade) : vous vous présentez comme ..., un gradué, un licencié ou ...	!
Votre métier : vous vous présentez comme un enseignant	!
Votre discipline : vous vous présentez comme un enseignant de telle discipline	!
Votre école : vous vous présentez comme un enseignant de telle école	!
Votre réseau : vous vous présentez comme un enseignant de tel réseau	!
Rien de ce qui concerne directement l'enseignement et votre profession d'enseignant	!
Un autre aspect de votre identité professionnelle (à préciser)	!

15. Des finalités ci-dessous, à laquelle adhérez-vous principalement sans forcément l'atteindre ? (une seule réponse).

Préparer vos élèves à être des citoyens responsables	!
Promouvoir le développement personnel de l'élève	!
Socialiser, éduquer vos élèves : leur apprendre les valeurs de la société	!
Préparer vos élèves à l'exercice d'une profession	!
Instruire vos élèves, les faire maîtriser votre matière	!

16. Quel type d'études secondaires avez-vous faites ? Choisissez la filière de votre dernier diplôme du niveau secondaire si vous en avez plusieurs. (une seule réponse)

Humanités techniques	!	Humanités littéraires	!
Artistique	!	Humanités scientifiques A ou B	!
Technique professionnel (cycle court)	!	Général	!

17. Quel est le niveau du diplôme d'études le plus élevé que vous possédez ?

Secondaire cycle long	!	Licence sans agrégation	!
Secondaire cycle court	!	Licence avec agrégation	!
Licencié en pédagogie	!	Gradué en pédagogie	!
Graduat avec agrégation	!	Technique professionnel (cycle court)	!
Graduat sans agrégation	!	Autre (à préciser)	!

18. Avez-vous eu un ou plusieurs emploi(s) avant votre recrutement comme professeur ?

Oui	!	Non	!
-----	---	-----	---

19. Si oui, dans quel secteur professionnel parmi ceux-ci-dessous (autre que l'enseignement) travailliez-vous lors du précédent emploi ? (si non, passez à la question 21)

Une entreprise privée (industrie, commerce...)	!	La fonction publique	!
Une entreprise publique	!	Le secteur informel (indépendant)	!
L'éducation, mais pas comme enseignant	!	Vie religieuse (prêtres, religieux, pasteur,...)	!
La politique	!	Autre (à préciser)	!

20. Pouvez-vous nous indiquer la principale raison pour laquelle vous avez renoncé à exercer cet emploi? (une seule réponse possible)

Votre carrière y était bloquée (pas de promotion)	!
Vous vouliez devenir enseignant	!
L'endroit où vous travailliez fermait ou licenciait	!
Vous trouviez vos conditions de travail (rythme, horaire) trop dures	!
Votre salaire était insignifiant	!
Le travail ne correspondait pas à votre formation	!
Pour une autre raison (à préciser)	!

21. A quel moment de votre vie avez-vous décidé de devenir enseignant ?

Vous avez toujours voulu être enseignant	!
Au moment où vous avez choisi vos études supérieures	!
Avant vos études supérieures	!
Pendant vos études supérieures	!
A la fin de vos études supérieures	!
Bien après la fin de vos études supérieures	!
Pour une autre raison (à préciser)	!

22. Par quel mode de recrutement êtes-vous devenu enseignant ?

Par une offre d'emploi	!	Par recommandation	!
Par un concours de recrutement	!	Par une candidature spontanée	!
Je ne sais plus	!	Autre (à préciser)	!

23. Avez-vous déjà eu à interrompre votre carrière durant un minimum d'un mois d'affilée ?

Oui	!	Non	!
-----	---	-----	---

24. Si oui, dites pour laquelle des raisons ci-dessous lors de la dernière interruption ?

Maladie	!	Accouchement (congé de maternité)	!
Chômage	!	Désertion	!
Exclusion	!	Révocation	!
Autre emploi mieux rémunéré	!	Autre raison (à préciser)	!

25. Quelle est parmi celles-ci-dessous la personne qui vous a le plus inspiré ou influencé pour embrasser votre carrière d'enseignant ? (une seule réponse)

Un de vos enseignants du primaire	!	Un de vos enseignants du secondaire	!
Un collègue de classe	!	Votre père ou votre mère	!
Je ne sais plus	!	Une autre circonstance (à préciser)	!

26. Pouvez-vous pointer les responsabilités pédagogiques que vous assumez dans votre établissement en plus des activités d'enseignement proprement dites ? (plusieurs réponses sont possibles)

Surveillance de récréations ou des études	!	Animation d'activités parascolaires	!
Titulaire de classes	!	Suivi individuel des élèves en dehors des cours	!
Coordinateur d'unité pédagogique	!	Responsable du sport, la chorale ou autre	!
Aucune	!	Autre (à préciser)	!

27. Dans l'ensemble, êtes-vous satisfait du travail (rendement) des élèves de votre école aujourd'hui ?

Très insatisfait	!	Plutôt insatisfait	!
Insatisfait	!	Satisfait	!
Plutôt satisfait	!	Très satisfait	!

28. Choisissez parmi les faits suivants, deux (2) qui sont pour vous de grandes sources potentielles de conflit dans l'exercice de votre métier ?

Les problèmes de disciplines des élèves	!
La démotivation des élèves	!
Les problèmes sociaux des élèves	!
L'intervention intempestive des parents dans les problèmes de l'école	!
Les classes surchargées	!
Le manque de matériel pédagogique, d'équipements, etc.	!
Les problèmes administratifs	!
La mauvaise organisation ou le mauvais fonctionnement de l'école	!
Le manque de concertation de l'équipe enseignante	!
Le manque d'expérience professionnelle de certains collègues	!
La corruption	!
Les problèmes sociaux des professeurs	!

29. Parmi les contraintes légales et administratives ci-dessous, à laquelle faites-vous régulièrement face aujourd'hui dans votre emploi ? (une seule réponse)

Le secret professionnel	!	Les visites pédagogiques	!
La tenue à jour des documents pédagogiques	!	Autre (à préciser)	!

30. Etes-vous syndiqué ou l'avez-vous déjà été ?

Oui, je suis syndiqué actuellement	!	Non, je n'ai jamais été syndiqué	!
Oui, j'ai été syndiqué dans le passé	!	Non, mais le processus est en cours	!

31. Dans lequel des groupes suivants, assumez-vous éventuellement des responsabilités ou avez-vous un engagement actif pendant votre temps libre ? (une seule réponse)

Un parti politique	!	Une église	!
Une association de parents d'élèves	!	Une autre structure associative (club, sportive)	!
Autre (à préciser).....	!	Aucun	!

32. Pourriez-vous estimer votre degré de satisfaction au travail à travers ces différents aspects de votre métier? Répondez en attribuant à chacun des aspects suivants, un degré de satisfaction sur une échelle de valeurs de 1 à 6 maximum**Réponse : 1 = très insatisfaisant, 6 = très satisfaisant**

Différents aspects du métier d'enseignant du secondaire	Degré de satisfaction					
	1	2	3	4	5	6
L'autonomie dans le travail	!	!	!	!	!	!
Le développement personnel	!	!	!	!	!	!
Le travail que vous réalisez avec vos élèves	!	!	!	!	!	!
L'intérêt pour la matière enseignée	!	!	!	!	!	!
Le plaisir à assumer une fonction sociale	!	!	!	!	!	!
Le salaire	!	!	!	!	!	!
Les niveaux d'études auxquels vous enseignez	!	!	!	!	!	!
La flexibilité de votre horaire de travail et le temps libre	!	!	!	!	!	!
Les relations avec le directeur de l'école	!	!	!	!	!	!
Les relations avec les collègues	!	!	!	!	!	!
Les relations avec les parents d'élèves	!	!	!	!	!	!
Les conditions matérielles actuelles de votre travail à l'école	!	!	!	!	!	!

33. Votre style éducatif est plutôt... (plusieurs réponses sont possibles)

Actif	!	Participatif	!
Non directif	!	Directif	!
Intuitif	!	Expositif	!

34. Les limites constatées dans votre formation initiale sont d'ordre... (une seule réponse)

Pédagogique	!	Déontologique	!
Méthodologique	!	Général	!
Psychologique	!	Je ne constate aucune limite	!

35. Y'a-t-il des formations organisées dans votre école dans le cadre de votre formation permanente ?

Jamais	!	Souvent	!
Rarement	!	Très souvent	!
Occasionnellement	!	Toujours	!

36. Si oui, de quelle nature ? Si non, passez à la question n° 39

Pédagogique	!	Idéologique (social)	!
Méthodologique	!	Déontologique	!
Philosophique	!	Autre (à préciser)	!

37. Qui est généralement le principal demandeur de ces formations ?

L'Etat	!	Les parents	!
L'école	!	Le représentant légal	!
Les enseignants eux-mêmes	!	Autres (à préciser)	!

38. Comment appréciez-vous ces moments de formation continue organisés par votre école ou autres instances par rapport à leur bénéfice sur la qualité de vos enseignements ?

Très insatisfaisant	!	Plutôt insatisfaisant	!
Insatisfaisant	!	Satisfaisant	!
Plutôt satisfaisant	!	Très satisfaisant	!

39. Avez-vous de moments de formation personnelle ?

Oui	!	Non	!
-----	---	-----	---

40. Si oui, de quelle nature ?

Lectures personnelles	!	Internet	!
Conférences -débats	!	Cours facultatifs	!
Echanges des pratiques entre collègues	!	Autre (à préciser)	!

41. Lequel des organes (structures) ci-dessous celui qui a le mieux répondu à vos attentes l'an dernier pour améliorer votre prestation comme enseignants du secondaire? (une réponse)

La division de l'EPSP	!	L'école	!
Un organisme international	!	Les parents	!
Le représentant légal	!	Un organisme national	!
Le syndicat	!	Autre (à préciser)	!

42. L'année scolaire écoulée (2009-2010 - y compris pendant les vacances) à laquelle des moments de formation ci-dessous avez-vous pris part ? (plusieurs réponses sont possibles)

Colloques	!	Conférences	!
Séminaires	!	Ateliers	!
Aucun	!	Autre (à préciser)	!

43. Globalement, les formations que vous avez suivies l'année scolaire 2009-2010 (plusieurs réponses possibles)

visaient à approfondir ou à mettre à jour les connaissances de votre discipline	!
visaient la formation aux relations interpersonnelles	!
concernaient les méthodes pédagogiques ou didactiques	!
visaient le développement personnel	!
portaient sur les aspects plus sociaux de la pratique (formation syndicale, éducation permanente, etc.)	!
visaient l'apprentissage des nouvelles technologies (comme outils informatiques, internet, etc.)	!
autre chose (à préciser)	

44. Quelle est la nature de vos divertissements ou passe-temps habituels ? (cochez au maximum deux (2) divertissements)

Vie en famille	!	Travaux manuels (jardinage...)	!
Télévision	!	Cuisine	!
Lecture	!	Visites des amis	!
Excursion	!	Musique	!
Débats autour des questions pédagogiques	!	Cinéma	!
Sport (football, volley, basket...)	!	Prière	!
Débat autour des questions de société	!	Autre (à préciser)	!

45. L'apport des parents dans l'amélioration de la qualité de votre travail est plutôt d'ordre... (cochez deux (2) réponses dans la liste ci-dessous)

Administratif, disciplinaire	!	Matériel	!
Pédagogique	!	Didactique (méthodologique)	!
Financier	!	Déontologique	!
Social (autre que financier)	!	Autre (à préciser)	!

46. Pouvez-vous apprécier l'intervention de votre hiérarchie (Etat, direction scolaire ou autre) et des parents dans l'amélioration de vos conditions de travail ainsi que l'apport des collègues dans l'amélioration de la qualité votre travail au cours de l'année scolaire 2009-2010 ?

Réponses : 1 signifie très insatisfaisant, 2 = plutôt insatisfaisant, 3 = insatisfaisant, 4 = plutôt satisfaisant, 5 = satisfaisant et 6=très satisfaisant

Objets d'échange	1	2	3	4	5
L'intervention de votre hiérarchie (Etat, préfecture ou autre)	!	!	!	!	!
L'intervention des parents dans l'amélioration de vos conditions	!	!	!	!	!
L'apport des collègues dans l'amélioration de la qualité votre travail	!	!	!	!	!

47. Par rapport aux orientations de votre hiérarchie, aimeriez-vous qu'elles soient :

plutôt pratiques ?	!	plutôt pratiques et théoriques ?	!
Plutôt théoriques ?	!	sans importance	!

48. Pouvez-vous apprécier la qualité des relations entre collègues dans votre établissement ? Veuillez apprécier ce climat sur une échelle allant de 1 à 6 :1 = très mauvais, 6 = Excellent

Types (nature) de relation	Qualité de la relation					
	1	2	3	4	5	6
Grande confiance	!	!	!	!	!	!
Convergence de vues	!	!	!	!	!	!
Franchise (sans hypocrisie) même si parfois houleuse	!	!	!	!	!	!
Entraide, pas d'individualisme	!	!	!	!	!	!
Egalité, non hiérarchique	!	!	!	!	!	!
Excellent climat de travail	!	!	!	!	!	!

49. Au cours de l'année scolaire 2009-2010, avez-vous travaillé avec certains de vos collègues (en dehors des unités pédagogiques ou journées pédagogiques), sur les objectifs suivants ? Réponses : 1 signifie jamais, 2 = parfois, 3 = indifférent, 4 = souvent et 5 = toujours

Objets d'échange	1	2	3	4	5
Les questions pédagogiques	!	!	!	!	!
Les questions financières	!	!	!	!	!
Les questions disciplinaires	!	!	!	!	!
Les conditions matérielles de travail	!	!	!	!	!
Autre (à préciser) :	!	!	!	!	!

50. Si vous ne travaillez jamais ou occasionnellement en équipe, quelle en est la principale raison? (Une seule réponse possible)

Vous ne voyez pas l'utilité du travail en équipe	!
Les conditions matérielles ne s'y prêtent pas (Pas de local, horaires différents...)	!
Vos collègues s'y refusent, il y a une méfiance ou un découragement de leur part	!
Votre direction ne l'encourage pas	!
Vous n'avez pas assez de temps	!

51. La réputation de votre établissement vous paraît dans l'ensemble....

Mauvaise	!	Plutôt médiocre	!
Médiocre	!	Bonne	!
Plutôt bonne	!	Excellente	!

52. Vous sentez-vous personnellement concerné par cette réputation ?

Non, pas du tout	!	Oui, tout à fait	!
------------------	---	------------------	---

53. Dans quelles circonstances, les enseignants de votre école agissent-ils souvent ensemble ? (Une seule réponse)

Pour défendre les droits et le statut des enseignants	!
Dans le domaine des finances	!
Pour soutenir un enseignant vis-à-vis du directeur	!
Quand il s'agit de réfléchir ensemble à la vie de l'école	!
Pour soutenir un enseignant vis-à-vis des parents	!
Dans des activités conviviales (fêtes, semaine culturelle...)	!
Dans la répartition des tâches communes à et pour l'école	!
Dans d'autres domaines (à préciser)	!

54. La discipline qui règne dans votre établissement vous paraît dans l'ensemble...

Très rigoureuse	!	Plutôt rigoureuse	!
Rigoureuse	!	Efficace	!
Plutôt efficace	!	Très efficace	!

55. L'ambiance dans votre établissement vous paraît dans l'ensemble...

Très violente (tendue)	!	Plutôt violente	!
Violente	!	Paisible (bonne ambiance)	!
Plutôt paisible	!	Très paisible	!

56. Le climat de travail dans votre école vous paraît...

Très désagréable	!	Plutôt désagréable	!
Désagréable	!	Agréable	!
Plutôt agréable	!	Très agréable	!

57. Pouvez-vous en apprécier la qualité ou l'intensité de la communication et des rapports de service au sein de votre établissement sur une échelle allant de 1 à 6 maximum ?

Réponse : 1 = très insatisfaisante, 6 = très satisfaisante

Types de relation	Qualité de la relation					
	1	2	3	4	5	6
Les enseignants et les élèves	!	!	!	!	!	!
La direction et les enseignants	!	!	!	!	!	!
Les enseignants et les parents	!	!	!	!	!	!
Les enseignants et les ouvriers	!	!	!	!	!	!
Les enseignants et les administratifs	!	!	!	!	!	!

58. Par rapport à la réussite des élèves, diriez-vous que votre établissement... (une réponse)

est laxiste (peu rigoureux) sur les critères de passage de classe	!
a tendance à privilégier la qualité des élèves plutôt que la quantité (réussite du plus grand nombre)	!
privilégie la quantité des élèves plutôt que la qualité	!
est plutôt favorable à réorienter les élèves qui échouent	!
a tendance à garder ses élèves qui échouent quitte à mieux les encadrer l'année suivante	!

59. Actuellement, craignez-vous de perdre votre autonomie dans l'exercice de votre métier par une éventuelle pression exercée par les parents de vos élèves à cause de la prime qu'ils vous payent?

Non, pas du tout	!	Oui, tout à fait	!
------------------	---	------------------	---

60. Comment vous sentez-vous reconnu par ... (répondez dans la case ci-dessous en cochant dans la case 1 en cas de dévalorisation (pas du tout reconnu) et 6 si vous estimez que vous êtes suffisamment valorisé (très reconnu)

	Degré de reconnaissance					
	1	2	3	4	5	6
vos collègues ?	!	!	!	!	!	!
les parents ?	!	!	!	!	!	!
l'Etat ?	!	!	!	!	!	!
vos élèves ?	!	!	!	!	!	!
la direction ?	!	!	!	!	!	!

61. Selon vous, qui devrait faire l'évaluation du travail de professeur du secondaire?

Réponse : 1 si vous n'êtes pas du tout d'accord et 6 si vous êtes totalement d'accord

Evalueurs potentiels	Degré d'accord					
	1	2	3	4	5	6
Les collègues de même discipline	!	!	!	!	!	!
Les directeurs des études ou les conseillers pédagogiques	!	!	!	!	!	!
Le chef d'établissement	!	!	!	!	!	!
Les élèves	!	!	!	!	!	!
Les parents d'élèves	!	!	!	!	!	!
Personne : laisser les gens libres et leur faire confiance	!	!	!	!	!	!
Une autre catégorie de personne (à préciser)	!	!	!	!	!	!

62. Avez-vous une autre activité rémunérée en dehors de votre charge horaire principale ?

Oui	!	Non	!
-----	---	-----	---

63. Si « oui » dans quel secteur parmi ceux ci-dessous ? (une seule réponse)

Une entreprise privée (industrie, commerce...)	!	L'administration	!
Une entreprise publique	!	Le secteur informel (indépendant)	!
L'éducation, mais un autre métier qu'enseignant	!	Autre (à préciser)	!

64. Des raisons ci-dessous, choisissez – en deux (2) pour lesquelles vous exercez une autre activité :

Besoin d'exploration d'une autre carrière	!	Besoin d'occuper son temps libre	!
Besoin d'un moment de détente	!	Envie d'éviter le stress	!
Désir d'acquisition d'une expérience utile	!	Améliorer vos conditions de vie	!
Pour une autre raison (à préciser)	!		!

65. Quel est votre degré de satisfaction concernant votre revenu mensuel ? (salaire + prime des parents + autre)

Très insatisfaisant	!	Plutôt insatisfaisant	!
Insatisfaisant	!	Satisfaisant	!
Plutôt satisfaisant	!	Très satisfaisant	!

Données personnelles

- ❖ Établissement scolaire :
- ❖ Sexe :
Masculin
Féminin
- ❖ Votre année de naissance :
Région d'origine :
- ❖ Commune de résidence :
Quartier de résidence :
- ❖ Êtes-vous :
Propriétaire
Locataire de votre résidence
Chez un ami ou en famille
- ❖ État civil :
En couple
Célibataire
Divorcé
Veuf
- ❖ Indiquez dans le tableau ci-dessous le niveau du diplôme d'enseignement le plus élevé qu'ont obtenu votre conjoint (e), vos parents et/ou vos tuteurs si vous avez grandi chez un membre ou un ami de la famille.

	Conjoint(e)	Père	Mère	Tuteur	Tutrice
✚ Sans diplôme (ou primaire sans certificat)	!	!	!	!	!
✚ Primaire avec certificat	!	!	!	!	!
✚ 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} post-primaire	!	!	!	!	!
✚ 3 ^{ème} , 4 ^{ème} , 5 ^{ème} ou 6 ^{ème} secondaire	!	!	!	!	!
✚ Supérieur ou universitaire	!	!	!	!	!
✚ Je ne sais pas	!	!	!	!	!

- ❖ Indiquez la profession principale de votre conjoint (e), vos parents et/ou vos tuteurs si vous avez grandi chez un membre de famille. (au cours de leur vie active)

	Conjoint(e)	Père	Mère	Tuteur	Tutrice
✚ Sans profession	!	!	!	!	!
✚ Ouvrier (manœuvre)	!	!	!	!	!
✚ Ingénieur	!	!	!	!	!
✚ Paysan/ménager (ère)	!	!	!	!	!
✚ Artisan, commerçant, indépendant	!	!	!	!	!
✚ Enseignant du primaire	!	!	!	!	!
✚ Professeur du secondaire	!	!	!	!	!
✚ Professeur du supérieur	!	!	!	!	!
✚ Profession libérale (médecin, juriste...)	!	!	!	!	!
✚ Cadre, directeur	!	!	!	!	!
✚ J'ignore	!	!	!	!	!
✚ Autre (à préciser) :	!	!	!	!	!

Cher collègue, si vous pouvez accepter d'avoir un entretien plus approfondi avec nous, veuillez noter lisiblement votre numéro de tél ou votre adresse e-mail pouvant nous permettre de vous joindre en toute discrétion. Mieux encore, vous pouvez nous contacter en nous envoyant un mail à notre adresse (**fphambu@yahoo.fr**). Nous nous disposerons pour vous rencontrer à une date et un lieu de votre convenance. Merci de tout cœur.