

Degré de satisfaction et de motivation des enseignants kinois

Max KUPELESA Ilunga, S.J.

Introduction

Les débats sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement congolais tournent autour des indicateurs quantitatifs, c'est-à-dire, les entrants et les sortants : le taux de scolarisation (brut ou net), le taux de redoublement, le taux d'abandon, le taux d'échec, le nombre d'années passées à l'école, les performances finales, etc. Tout est réduit à l'évaluation des standards quantitatifs, et pour les enseignants, l'explication est souvent économiste et pécuniaire. Pourtant, la mission de l'école consiste principalement à modifier et à façonner les comportements, les attitudes, les valeurs, les savoirs et savoir-faire et les modes de penser. Il est impératif d'apporter un éclairage nouveau permettant de comprendre que les élèves n'échouent pas ou ne réussissent pas seulement parce qu'ils sont «mauvais» ou «bons». L'approche sociocognitive, tout en reconnaissant la dimension intra-individuelle, privilégie l'interaction sociale dans l'évaluation de l'action éducative. Selon Vygotsky ⁽¹⁾, ce sont les activités menées sous la tutelle de l'adulte qui permettent les apprentissages. Le développement cognitif résulte donc d'une double formation « interne et externe ». Les capacités de l'enfant se manifestent d'abord dans une relation interindividuelle où l'adulte assure l'étayage.

(1) Lev VYGOTSKY, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985, p. 47.

L'efficacité de l'enseignement devrait être évaluée à travers la relation entre les comportements de l'enseignant en classe et les apprentissages des élèves. La littérature abonde quant au niveau des acquisitions scolaires, alors que les attitudes et les comportements des enseignants ont été très peu étudiés. Notre recherche a essayé de combler le vide en étudiant l'état psychologique des enseignants congolais dans un contexte où le processus d'enseignement-apprentissage accuse beaucoup de faiblesse.

Jésuite. Professeur Associé à l'UNIKIN, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Email : kupelesam@yahoo.fr

Problématique

- (2) ROSENTHAL R.A. et JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.
- (3) B L O O M B . , *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979.
- (4) HEYNEMANSP., «Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement», in M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, (1986) Bruxelles, Labor, pp. 303-340.
- (5) W A N G , M . C . , HAERTEL, G.D. ET WALBERG, H.J., «Toward a knowledgebase for school learning», in *Review of Educational Research*, 63, 3 (1993), pp. 249-295.
- (6) ELLIS, E. S., WORTHINGTON, L.A. ET LARKIN, M.J., *Executive summary of the research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. University of Oregon: National Center to Improve the Tools of Educators, 1994.
- (7) W.L.SANDERS et J.C. RIVERS, *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, (1996).
- Les travaux pionniers de Rosenthal et Jacobson (2) ont prouvé que les attentes « positives » des enseignants envers les élèves entraînent une progression scolaire particulièrement importante des élèves. Selon ces deux auteurs, lorsque les professeurs s'attendent à de bons résultats de la part de leurs élèves, ceux-ci obtiennent, en effet, des résultats inespérés, au regard de leurs résultats antérieurs. Ces attentes influent davantage sur les élèves que les enseignants surestiment et peu sur ceux qu'ils sous-estiment. Par ailleurs, Bloom (3) a montré que la plupart des enfants sont capables d'apprendre des choses complexes, à condition que les enseignants ajustent constamment les contenus, les exigences et les méthodes. Il préconise d'aider les enseignants à modifier leurs styles d'interaction avec les élèves pour créer les meilleures conditions d'apprentissage.
- Pour Heynemans (4), plus un pays est pauvre, plus la qualité du milieu scolaire et des enseignants détermine la qualité du rendement des élèves. Il faut donc des enseignants aux compétences multiples et un environnement scolaire stimulant. Wang, Haertel et Walberg (5) avaient effectué une importante étude couvrant 50 années de recherche en éducation. Celle-ci avait permis de relever, parmi les facteurs les plus susceptibles de favoriser les meilleurs apprentissages des élèves, l'enseignant comme étant le facteur ayant le plus d'influence sur la qualité d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, les recherches en psychologie cognitive de Ellis et Worthington (6) indiquent qu'il est possible pour l'enseignant d'intervenir directement en classe sur le développement optimal des processus métacognitifs des élèves.
- A partir d'un recoupement des données statistiques, Sanders (7) a démontré dans une étude réalisée en 1996 que, lorsqu'on confie des élèves en difficulté d'apprentissage aux enseignants identifiés comme les plus performants pendant au moins une année scolaire, ces élèves parviennent à des rendements scolaires supérieurs. Il a conclu que l'effet enseignant affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et

que, parmi ceux-ci, les élèves en difficulté sont les plus grands bénéficiaires. Pour Sanders, l'origine ethnique, le niveau socio-économique, le ratio *enseignant/élèves* et l'hétérogénéité de la classe constituent de piètres prédicteurs de l'amélioration du rendement scolaire des élèves. L'efficacité de l'enseignant représente le facteur le plus déterminant des progrès scolaires des élèves. Crahay⁽⁸⁾ considère que, non seulement l'école peut favoriser la réussite scolaire des élèves, mais aussi qu'elle crée souvent l'échec.

L'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, ses attitudes et ses attitudes, a un impact majeur sur l'attitude des élèves et sur les types d'apprentissages scolaires. Quand les enseignants préparent des activités qui permettent aux élèves de vivre des succès répétés, ces derniers peuvent développer de meilleures perceptions d'eux-mêmes; ce qui augmente leurs chances d'obtenir de bons résultats. En effet, les bons élèves privilégient davantage la *dimension cognitive* de la relation positive avec les enseignants alors que les élèves en difficulté scolaire privilégient la *dimension affectivo-relationnelle* négative face à un enseignant qui les juge négativement. Il apparaît nettement que la trajectoire scolaire d'un individu dépend non seulement de ses traits de personnalité et de ses capacités cognitives, mais aussi et surtout, dans ce cadre réduit qu'est la classe, des attentes, des attitudes et du style pédagogique des enseignants en présence. On ne peut donc pas parler de l'expérience intime et individuelle de l'échec scolaire sans parler de l'expérience prégnante et décisive avec l'enseignant⁽⁹⁾.

Pour Bruner⁽¹⁰⁾, la stimulation permanente de l'intérêt des élèves par les enseignants est une condition essentielle de l'apprentissage, car, s'il est vrai que seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont au travers de leurs expériences, il est aussi vrai que l'enseignant facilite cette production de sens par une approche métacognitive⁽¹¹⁾.

Si l'enseignant apparaît au travers de multiples recherches comme le facteur le plus déterminant de la qualité des apprentissages des élèves, tout effort visant à améliorer la qualité de l'enseignement doit le placer au centre des préoccupations. Sans oublier les autres facteurs, il conviendrait de s'assurer que l'enseignant suffisamment formé est *psychologiquement* « bien disposé » à s'engager stratégiquement dans la poursuite des ob-

(8) CRAHAY M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

(9) LAUTIER N., *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, 2001, p.74.

(10) BRUNER J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996.

(11) GIORDAN A., *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998.

jectifs éducatifs et peut exploiter efficacement les autres facteurs pour que les élèves apprennent mieux.

L'état des apprentissages dans les écoles congolaises

- (¹²) BASTIN A. et ROOSEN A., *L'école malade de l'échec*, Bruxelles, De Boeck, 1992.
- (¹³) BANQUE MONDIALE, *Le renouveau du système éducatif de la République Démocratique du Congo. Priorités et alternatives*, Washington, 2006.
- L'école congolaise souffre d'un mal quasi endémique, à savoir : l'échec scolaire massif (¹²). Malgré le fait que cette école s'appuie sur un nombre croissant d'enseignants plus ou moins formés, très peu d'élèves congolais maîtrisent aussi bien les savoirs déclaratifs que procéduraux. Si le savoir déclaratif (par ex. Kabila est le Président de la RD Congo) exige quelques minutes pour le mémoriser, l'intégration des procédures (savoir-faire, automatisme, démarche scientifique, expression orale et écrite correcte d'une langue) requiert une bonne et longue pratique graduelle et pertinente. Plus de 80 % des élèves congolais sont touchés par l'échec scolaire (¹³), au regard, non pas surtout de la «performance finale» des évaluations traduite en notes chiffrées plus ou moins subjectives, mais bien de la «nature des lacunes et difficultés» des élèves. L'analyse des difficultés scolaires montre que l'échec scolaire comprend la non-maîtrise des structures fondamentales en langue, en mathématiques et en sciences, la *non-éclosion des habiletés supérieures (idéation, esprit scientifique, esprit d'analyse, esprit critique, créativité, sens d'observation, etc.)*, l'*abandon des études en cours de scolarité ; bref, une entrée ratée dans la culture scientifique et écrite*. C'est d'abord la non-maîtrise du français – langue d'enseignement – qui entraîne de graves déficiences d'acquisition dans les autres domaines. Or, seule une localisation affinée des déficits peut conduire à des actions de remédiation efficaces, c'est-à-dire, adaptées à chaque enfant et à la nature de ses difficultés scolaires.

S'il est important de savoir qu'un élève n'a pas atteint le niveau de compétence de base en lecture-compréhension, il est beaucoup plus important de pouvoir rapprocher ses difficultés de compréhension de l'écrit, de son niveau de décodage linguistique, de vocabulaire et de traitement syntaxique. Les élèves en difficultés intellectuelles sont trop nombreux; c'est d'abord du côté des enseignants qu'on devrait se tourner pour comprendre le phénomène et chercher à y remédier.

Situation des enseignants congolais

Nombre de publications ⁽¹⁴⁾ ont montré que les enseignants congolais se trouvent confrontés quotidiennement à des conditions de travail précaires. Beaucoup d'enseignants ne sont plus vivants dans leur capacité de faire apprendre et ne s'inscrivent plus dans une démarche stratégique par rapport à la gestion des matières et des classes. Ils s'installent dans une routine et s'ennuient à débiter magistralement les mêmes contenus. Aussi, observe-t-on diverses attitudes révélatrices d'un décrochage larvé : *planification superficielle, exploitation partielle du programme, prédominance des matières déclaratives simplifiées, manque d'activités de consolidation et d'autonomisation des acquis (alors qu'il est démontré que la réussite des élèves est plus élevée quand les contenus sont présentés avec suffisamment de redondance à propos des concepts et des notions-clés), laxisme, passivité, corruption, etc.*

Il suffit de voir ce qui se passe dans nos institutions d'enseignement supérieur (les cours tirent en longueur, tout se vend, même des feuilles de travaux « pratiques » qui n'ont aucune valeur formative se vendent cher !). Visiblement, il y a comme une manifestation comportementale de l'état de *désengagement psychologique et d'implication plutôt calculée* ⁽¹⁵⁾. Si la vraie motivation des élèves est la motivation intrinsèque, et si celle-ci dépend de l'enseignant, un enseignant démotivé, désengagé ne contamine-t-il pas ses élèves ?

En effet, un enseignant « *désengagé* » ⁽¹⁶⁾ est celui qui limite délibérément ses énergies déployées dans son travail scolaire. Etant donné que son esprit est ailleurs, il devient réfractaire à tout effort d'amélioration, il ne se préoccupe point de la qualité de son travail, ni de la performance des élèves. Il n'a plus à cœur de fournir volontairement des efforts d'amélioration de son travail. L'attitude négative à l'égard du travail est donc à son comble. Il entraîne les autres à s'impliquer au minimum.

Plutôt que de démissionner, de quitter son métier, ou de revendiquer ouvertement ses droits, l'enseignant choisit de rester « enseignant » en se désengageant psychologiquement, en s'impliquant le moins possible. On parle alors du « *désengagement conflictuel* » quand le travailleur choisit de rester à son travail pour faire, non plus ce qu'il devrait faire, mais ce qu'il veut. Il reste pour des raisons pécuniaires, mais n'est plus porté à s'investir stratégiquement dans son travail. Il travaille pour son gain, contre le

⁽¹⁴⁾ E K W A b i s Isal, M., *L'école trahie*, Kinshasa, Cadicec, 2004; L. MATANGILA, *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*. Paris, L'Harmattan, 2003; L. TSHIALA, *Sauve l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*, Paris, L'Harmattan, 1995; Y. LUMEKA, *Auto-perception des enseignants zaïrois*, Kinshasa, Eca, 1985.

⁽¹⁵⁾ A L L E N N. J., MEYER J.P., «The measurement and antecedents of affective, continuant, and normative commitment of the organization», in *Journal of Occupational Psychology* (1990), vol. 63, pp. 69- 87.

⁽¹⁶⁾ FRENAY M., et MEURIS G., «Les enseignants entre la satisfaction et l'insatisfaction», in *Bulletin de Psychologie scolaire et d'orientation*, (1995), vol. 44, 1, pp. 7-25.

système éducatif et contre les élèves. L'échec scolaire ou la baisse du niveau d'acquisition scolaire ne le concerne pas.

Tentatives de remédiation

Au début des années 90, il a été constaté que les enseignants s'impliquaient de moins en moins, se dévouaient très peu. Le thème de la démotivation a été placé au centre de nombreux débats sur la remédiation de la crise éducationnelle et sur la réforme du système éducatif (Etats généraux de l'éducation, Plan cadre de redressement de l'éducation, etc.). Cependant, sans qu'aucune étude psychologique fiable permette d'identifier les causes réelles de la démotivation, un système de « prime de motivation » des enseignants a été mis en place pour soi-disant « stimuler les enseignants ». Plutôt que d'examiner la situation des enseignants dans sa complexité en interrogeant les concernés, certains ont vite cru que le problème des enseignants était exclusivement «financier» et qu'une prime suffirait pour remonter le niveau de mobilisation des enseignants au travail. On a donc fait croire qu'il y avait une corrélation positive entre « une certaine somme d'argent » et « un certain niveau de motivation ». Il ne s'agissait en fait que d'un retour au vieux principe énoncé au début du 19^e siècle par Taylor : « *motiver le travailleur par l'argent* ».

Le constat est amer au terme de dix-huit ans de prime dite de motivation: la qualité du système éducatif en RDC est plus faible encore et les enseignants ne sont toujours pas motivés, alors que la prime (fixée en dollar) augmente régulièrement. Normalement, nous devrions assister à de nombreuses démissions ou à des démissions volontaires en cascade ; au contraire, beaucoup d'enseignants donnent l'impression de se sacrifier pour le bien des enfants et du pays. Au regard de la qualité de notre enseignement, tout laisse entrevoir que les enseignants ont implicitement ou explicitement opté pour un « *désengagement conflictuel* », c'est-à-dire, le désir de partir est très fort, mais faute de mieux, beaucoup d'enseignants restent pour leur survie.

Démonstration de notre thèse

Nous voulons à présent démontrer la pertinence des considérations qui précèdent à partir d'une étude que nous avons menée pour évaluer le niveau de satisfaction des enseignants congolais au travail. Notre étude est basée sur les hypothèses suivantes :

- un enseignant motivé dans son travail est vraisemblablement satisfait ou a des attentes satisfaites;
- c'est l'enseignant qui décide de "se motiver" lui-même grâce aux possibilités qui lui sont offertes dans son travail;
- la motivation au travail est sous-tendue et alimentée par la satisfaction professionnelle;
- pour donner des raisons appropriées aux enseignants de s'engager stratégiquement dans l'action éducative, il convient d'abord d'examiner leur situation professionnelle globale afin d'identifier nettement les sources de satisfaction et/ ou d'insatisfaction.

L'objectif visé ici a été de vérifier si *psychologiquement* les enseignants congolais sont disposés à s'impliquer pour une éducation de qualité, à se dévouer pleinement, s'ils sont attachés à la profession. Nous avons également voulu examiner l'intention dominante et l'effet de leurs variables personnelles. Il s'agissait donc de vérifier :

- si les enseignants congolais ont un fort désir de rester et de maintenir leur adhésion au système éducatif; ce qui traduirait un attachement psychologique, une identification au système éducatif et un bon degré de satisfaction;
- ou si, par contre, le désir de quitter prédomine; ce qui signifierait que les enseignants ayant conscience du coût et des désavantages associés à une démission volontaire décideraient de rester à la suite d'un choix calculé. Ils se résigneraient à rester dans leur emploi sans volonté de s'impliquer davantage;
- s'il y a une structure factorielle qui conditionne le sentiment vécu.

Cadre conceptuel

Avant d'examiner le cas des enseignants congolais, nous voulons d'abord présenter les différentes théories sur la motivation et la satisfaction au travail.

La première théorie est celle de Taylor ⁽¹⁷⁾. Celui-ci a été poussé à identifier le moteur de la motivation au travail en vue d'impliquer davantage les travailleurs dans un travail de qualité.

(17) F.W. TAYLOR, *La direction scientifique des entreprises*, Paris, Dunod, 1957.

La théorie de Taylor repose sur une vision motivationnelle brutale selon laquelle *l'homme est rétif au travail* qu'il n'aime pas. Il est obligé de travailler pour gagner sa vie et satisfaire ses besoins de survie et de sécurité, en cherchant surtout un maximum de rétribution pour un minimum de contribution. Taylor est convaincu qu'il faut obtenir l'adhésion des travailleurs à la logique industrielle de productivité par l'augmentation des salaires. La rationalité organisationnelle contourne ainsi le manque d'appétit au travail en mettant un terme aux aspirations intimes des travailleurs. Pour Taylor, si des tensions sociales émergent, elles seront régulées par un

supplément de rémunération, et l'apaisement s'ensuivra. Autrement dit, la motivation au travail est la conséquence du salaire. La deuxième théorie que nous pouvons mentionner ici est celle développée par Herzberg.

(18) F. HERZBERG, B. MAUSNER, R. O. PETERSON, D.F. CAPWELL, *Job attitudes, a review of research and opinion*, Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh, 1957.

Diplômé de la School of Public Health de l'Université de Pittsburgh, Herzberg (18) (1957) y acquiert l'envie de contribuer à la «santé morale industrielle». Il effectue d'abord des travaux de recherche sur les maladies mentales pour le compte du Public Health Service américain, puis il s'oriente vers la psychologie de management à l'Université de Utah. En 1959, la publication de l'ouvrage collectif, « *The motivation of work* », lui apporte un début de réputation. Il s'agit d'un travail empirique dont le mode d'investigation a été reproduit dans beaucoup d'autres études, ce qui en fait l'un des plus imités dans le domaine des attitudes au travail.

Mais, Herzberg interprète intelligemment les résultats en donnant à penser (par la théorie de deux facteurs) et à faire (par ses conceptions en faveur du « *job enrichment* »). Son objectif initial est de rectifier « la manière dont s'est formée, dans les institutions dominantes, la conception même de la nature humaine », au détriment du plaisir au travail. Pour lui, trop souvent, l'industrie gâche le bonheur que l'homme s'efforce d'atteindre, et ce, en dépit des tentatives les plus sincères des dirigeants. La fonction première de tout groupement social devrait consister à mettre en œuvre les moyens permettant à l'homme de jouir d'une vie ayant plus de sens.

(19) F. HERZBERG, «A la recherche des motivations perdues», in *Harvard Business Review*, (1968).

Herzberg et ses collègues vérifient l'hypothèse formulée en 1957 d'après laquelle les facteurs qui sont à l'origine des attitudes positives de l'individu envers son travail sont différents des facteurs qui génèrent des attitudes négatives par rapport à l'emploi. Mais, tous ces facteurs sont des caractéristiques mêmes du travail. Seulement, Herzberg *oppose* en deux colonnes les facteurs motivants et les facteurs démotivants. Cette absence de nuance et de flexibilité sera critiquée. Mais, Herzberg (19) est le premier à situer la source de satisfaction professionnelle dans les caractéristiques du travail. Et pour lui, il n'y a pas de doute, *la rémunération est un facteur d'insatisfaction*, étant

donné que personne n'est jamais satisfait de son salaire.
La satisfaction du travailleur serait donc la source de la motivation au travail.

La théorie de la divergence, développée par Locke⁽²⁰⁾, constitue la principale conceptualisation du processus cognitif de satisfaction au travail. Celle-ci résulte de l'écart entre ce que devrait être l'emploi d'un individu, selon ses valeurs, et ce qu'il est en réalité, selon ses perceptions. Locke précise que « *la satisfaction au travail est un état émotionnel résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail ou de ses expériences de travail* »⁽²¹⁾. Il s'agit donc d'une réponse affective de la personne face à son emploi.

Pour Locke, un emploi est une interconnexion de tâches, de rôles, d'interactions, etc. Son étude tente de cerner l'ensemble des aspects de l'emploi par rapport auxquels un travailleur éprouve des sentiments affectifs distincts. Il s'agit d'évaluer la divergence des perceptions entre ce que devraient être les différents aspects du métier et ce qu'ils sont effectivement. Le concept de satisfaction au travail renvoie à un sentiment de plaisir, de contentement, issu d'une expérience concrète du travail.

La théorie de Lawler⁽²²⁾ (1971) repose sur une étude conceptuelle sans analyse empirique. Lawler établit les liens de cause à effet entre les variables indépendantes (perceptions) et la variable dépendante (satisfaction à l'égard du salaire) sur base de travaux antérieurs dont la caractéristique est d'être essentiellement des études univariées et bivariées. D'après cette théorie, la satisfaction résulte de la comparaison faite par un travailleur entre sa perception de ce qu'il devrait obtenir et de ce qu'il obtient réellement.

Cette théorie présente le mécanisme de convergence ou de divergence de deux types de perception conduisant soit à la satisfaction quand il y a convergence, soit à l'insatisfaction quand il y a divergence des perceptions des caractéristiques du travail.

Parmi toutes les théories susmentionnées, nous nous sommes davantage appuyé sur la théorie de Herzberg et

(20) LOCKE E.A., «What is job satisfaction?», in *Organizational Behavior and Human Performance* (1969), Vol. 4, pp. 309-336.

(21) LOCKE E.A., «The nature and causes of job satisfaction», in Dunnette M.D. (ed.) (1976), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Rand McNally, p. 1300.

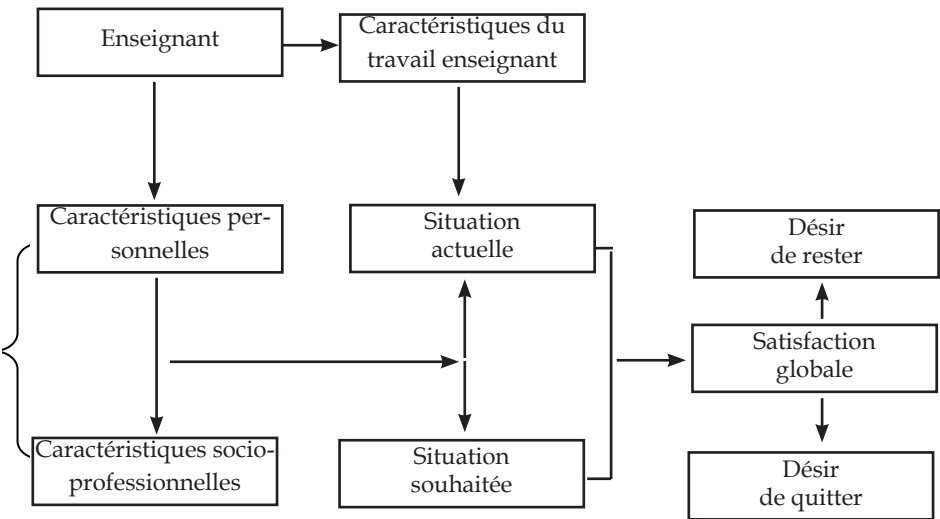
(22) LAWLER E., *Pay and Organizational effectiveness : a Psychological View*, New York, McGraw Hill, 1971.

celle de Locke. La théorie de Herzberg nous a servi de matrice pour une analyse selon les caractéristiques du travail, et celle de la divergence de Locke nous a servi de cadre théorique du point de vue de la définition et de l'évaluation de la satisfaction au travail.

Méthodologie du travail

Pour notre étude, nous avons d'abord dégagé le «*profil*» des enseignants (*morphologie* du corps enseignant) et ensuite, nous avons établi les aspects du travail enseignant à partir desquels les enseignants exprimeraient leurs sentiments vécus. Enfin, nous avons analysé ces réactions pour dégager les aspects du travail des enseignants qui donnent satisfaction (antécédents) et les variables personnelles qui modulent cette satisfaction. Nous avons évalué, en outre, l'intention dominante des enseignants congolais entre le désir de rester et celui de quitter, en identifiant les facteurs qui alimentent l'intention de quitter. Le désir de rester détermine le niveau de satisfaction au travail, alors que l'intention de quitter est liée à l'insatisfaction.

Schéma théorique ou logique



Les hypothèses à vérifier

- Le degré de satisfaction des enseignants serait très bas au regard des caractéristiques du travail.
- Le degré de satisfaction influencerait sur le degré de motivation au travail.
- Les caractéristiques personnelles moduleraient la satisfaction au travail.

Instrument d'enquête et participants

Nos données proviennent d'une enquête par questionnaire menée auprès de professeurs du niveau secondaire du réseau catholique de la ville de Kinshasa.

961 professeurs (sur 1200) provenant de 31 écoles secondaires du réseau catholique de la ville de Kinshasa ont répondu au questionnaire. Parmi eux, 80.9 % sont des hommes et 19.1% des femmes. 2.6 % ont moins de 30 ans, 29.9 % ont 30 à 39 ans et 77.5% ont entre 40 ans et plus (52.8% de 40 à 49 ans). 82.8 % sont mariés avec au moins un enfant à charge. 97.6% détiennent un diplôme supérieur ou universitaire. 88.8% des professeurs travaillent à temps plein. La majorité des professeurs a une longue expérience professionnelle (71.2% ayant plus de 10 ans d'ancienneté) dont 39.2% ont plus de 10 ans d'expérience dans les mêmes établissements.

Dans l'ensemble, 57% des professeurs travaillent dans des écoles mixtes et 43% dans des écoles n'accueillant que des filles. 51.5 % des professeurs enseignent dans les écoles tenues par des religieux et religieuses; 11.6 % travaillent avec des abbés et 36.9% avec des laïcs. En outre, 26.5 % des professeurs enseignent dans des quartiers riches, 27.5% dans des quartiers pauvres et 46% dans des quartiers moyens. La majorité des professeurs n'ont pas choisi par défaut leur profession, seuls 30 % ont fait le choix après les études supérieures; ce qui correspond un peu à ceux qui estiment qu'ils avaient fait un mauvais choix (34.6%).

L'analyse descriptive des données indique que (1) les professeurs sont satisfaits par rapport au contenu de leur travail, (2) la majorité des professeurs exprime le désir de quitter l'enseignement (75 %) pour trois raisons principales: *la non-considération sociale, la faible rémunération et les conditions difficiles de travail et de vie*. Nous rejoignons ici les résultats auxquels d'autres chercheurs ont abouti. Seulement 25 % des professeurs souhaiteraient rester. Ces résultats méritent d'être approfondis pour vérifier nos hypothèses.

Analyse des résultats

La satisfaction au travail a été mesurée au moyen d'un questionnaire que nous avons construit et dont les énoncés sont évalués sur une échelle additive de 5 points allant de 1, « très insatisfait », à 5, « très satisfait ». Dans ce cas, les

faibles scores « 1 et 2 » sont interprétés négativement (plutôt insatisfait), tandis que le score « 3 » (peu satisfait) est interprété comme faible et assimilé à l'insatisfaction. Par contre, les résultats élevés « 4 et 5 » sont interprétés positivement (plutôt satisfait).

Le test de sphéricité de Bartlett vérifie si la matrice de corrélations est une matrice d'identité, c'est-à-dire, une matrice ne contenant que des corrélations de .00; ce qui indiquerait que le modèle factoriel est inapproprié. Le test s'est révélé très élevé (22816.80) avec un niveau de signification très faible (.00001). La valeur « p » obtenue étant inférieure à .00001, la probabilité est donc très correcte. L'analyse factorielle est donc appropriée.

Nous avons ensuite calculé l'indice de fiabilité entre les items de notre questionnaire, à partir du Coefficient « *alpha* » de Cronbach ⁽²³⁾ qui est une estimation de la variance du score total de chaque sous-échelle d'items. Ce coefficient permet de vérifier si chaque item présente une cohérence avec l'ensemble des autres énoncés de la sous-échelle. Une bonne cohérence interne signifie que les items mesurent effectivement le vécu des enseignants.

Si *alpha* est satisfaisant, c'est que les items sont corrélés et cohérents entre eux, ils peuvent être additionnés pour former un score d'échelle. Ce coefficient permet aussi de voir si les personnes interrogées sont cohérentes dans leurs réponses. Si c'est bien le cas, notre instrument est donc jugé fiable.

L'interprétation du coefficient *alpha* varie selon les auteurs comme Evrard et ses collègues ⁽²⁴⁾ qui considèrent que pour une étude « exploratoire », l'*alpha* est acceptable s'il est compris entre 0.6 et 0.8 ; pour une étude « confirmatoire », une valeur supérieure à 0.8 est recommandée. Selon Perrien et ses collaborateurs ⁽²⁵⁾, un coefficient *alpha* compris entre « 0.5 et 0.6 » peut être considéré comme acceptable. Pour Pedhazur et Pedhazur Schmelkin ⁽²⁶⁾, dans les premières étapes de la recherche sur les tests prédictifs ou sur les mesures d'un « *construit supposé* », on gagne du temps et de l'énergie en travaillant avec des instruments qui n'ont qu'une fiabilité modérée, pour

(23) CRONBACH L.J., «Coefficient alpha and the internal structure of tests», in *Psychometrika* (1951) n° 3, vol. 16, pp. 297-334.

(24) EVRARDY., PRASB., ROUXE., CHOFFRAY J.-M., DUSSAIX A.M. et MARKET, *Etudes et recherches en marketing, fondements et méthodes*, Paris, Nathan, 1993, p. 282.

(25) PERRIEN J., CHERON E.J., ZINS M., *Recherche en marketing: méthodes et décisions*, Montréal, Gaëtan Morin, 1984, p. 182.

(26) PEDHAZUR E.J., PEDHAZUR S.L., *Measurement, design and analysis, an integrated Approach*, Hillsdale in NJ. Lawrence Eelbaum, (1991), pp. 109-110.

lesquels des objectifs de fiabilité de 0.5 à 0.6 suffiront. Nunnally ⁽²⁷⁾ pense que la fiabilité de 0.7 ou supérieure suffit. Nos coefficients *alpha* compris entre .50 et .84 sont acceptables.

(27) ROUSSEL A.,
*Rémunération,
motivation et
satisfaction au travail*,
Paris, Economica,
1996, p. 219.

Le test de fiabilité de cohérence interne est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour apprécier l'homogénéité d'une échelle. Il faut compléter cette estimation par une analyse factorielle pour épurer les multiples variables du questionnaire afin de les condenser en quelques facteurs principaux autour desquels s'organisent tous les autres. Il nous fallait obtenir un nombre d'axes permettant de restituer un pourcentage de variance minimum. Généralement, sont sélectionnés, les facteurs dont la valeur propre est supérieure ou égale à 1.

L'Analyse des Composantes Principales avec la rotation Varimax nous a permis de restituer une structure factorielle composée de 6 facteurs principaux dont la variance expliquée est de 35,72 %. L'analyse de la variance a permis de comparer les moyennes des groupes et de tirer des conclusions sur la signification des différences. Cette structure factorielle se présente comme suit :

1. Les bonnes relations avec les élèves : cette sous-échelle comprend 17 items dont le coefficient alpha est de .84.
2. Les bonnes relations avec les collègues et les directeurs: 12 items dont le coefficient alpha est de .50.
3. La culture personnelle, c'est-à-dire, un travail enrichissant : cette sous-échelle compte 6 items dont le coefficient alpha est de .71.
4. Le travail utile et intéressant : cette sous-échelle comporte 7 items et son coefficient alpha est de .50.
5. La considération sociale comprend 11 items dont le coefficient alpha est de .51.
6. Le salaire : cette sous-échelle compte 12 items avec un alpha de .59.

Interprétation des résultats et discussion

Les quatre premiers facteurs sont positivement et significativement corrélés à la satisfaction des professeurs au travail, alors que les deux derniers sont significativement et négativement corrélés à la satisfaction au

travail des enseignants congolais. Leur *satisfaction est significativement et positivement corrélée* aux dimensions suivantes :

1. Les bonnes relations avec les élèves : 8.5 % de la *variance expliquée*.
2. Les relations avec les directeurs et les collègues : 5.23 % de la *variance expliquée*.
3. La culture personnelle : 5.18 % de la *variance expliquée*.
4. Le travail lui-même : 4.02 % de la *variance expliquée*.

On le voit, le facteur relationnel au sein de l'établissement constitue la principale source de satisfaction au travail des enseignants congolais. Enseigner est un travail émotionnel où le rapport aux élèves est central et constitue le premier moteur de la satisfaction dans le contexte éducatif congolais.

Par contre, *la satisfaction des enseignants est significativement et négativement corrélée au salaire peu élevé et à la considération sociale manquante*. Les enseignants situent les sources de grande insatisfaction en dehors de l'école.

Impact des variables personnelles

Par rapport au sexe, les femmes sont plus satisfaites pour les indices concernant les relations avec les élèves (le test très significatif au seuil $p = .001$); la culture personnelle (le test est très significatif au seuil $p = .001$) ; le travail intéressant et utile (le test est très significatif au seuil $p = .001$) et pour les relations avec la direction et les collègues (le test est très significatif au seuil $p = .001$).

Par rapport à l'âge : Les professeurs âgés de trente ans et plus (30-39) sont plus satisfaits des relations avec les élèves (le test est très significatif au seuil $p = .003$).

Selon *l'ancienneté dans le métier* : les professeurs plus jeunes ayant plus ou moins 10 ans d'ancienneté sont un peu plus satisfaits pour les relations avec les élèves que ceux de plus de 20 ans (le test est significatif au seuil $p = .005$), par contre, les professeurs ayant plus de 10 à 20 ans d'expérience sont plus satisfaits de leur travail (le test est significatif au seuil $p = .001$) que ceux de plus ou moins dix ans, et ceux de plus de 21 ans de métier sont plus satisfaits des relations avec la direction et les collègues (le test est significatif au seuil $p = .001$) que les deux autres catégories.

Selon *l'ancienneté à l'école* : les professeurs de plus de 21 ans de profession dans le même établissement sont plus satisfaits pour les indices concernant le travail intéressant et utile (le test est très significatif au seuil $p = .001$) et pour les relations interpersonnelles avec la direction et les collègues (le test est très significatif au seuil $p = .001$).

En suivant les quartiers où se trouvent les écoles : les professeurs des quartiers riches et pauvres sont plus satisfaits des relations avec les élèves (le test est

très significatif au seuil $p = .001$) que ceux des quartiers moyens. Les professeurs des quartiers riches sont aussi plus satisfaits des relations avec la direction et les autres professeurs (le test est très significatif au seuil $p = .001$).

Selon la *mobilité professionnelle* : les professeurs stables sont plus satisfaits des relations avec les élèves (le test est très significatif au seuil $p = .001$), pour le travail bon et intéressant (le test est très significatif au seuil $p = .002$) et pour les relations avec la direction et les collègues (le test est très significatif au seuil $p = .007$), ceux qui ont changé d'école 2 à 3 fois sont plus satisfaits pour la culture personnelle (le test est très significatif au seuil $p = .004$).

Vérification des hypothèses

Malgré l'existence de la prime plus ou moins consistante, le niveau de satisfaction des enseignants kinois est très bas. Si c'est bien la satisfaction qui sous-tend la motivation, il va sans dire que le niveau de motivation est proportionnel au niveau de satisfaction.

Le degré de satisfaction exprimé est modulé par un certain nombre de facteurs biographiques et socioprofessionnels. Cependant, le degré de satisfaction influe bien sur l'intention de quitter l'enseignement.

En conclusion

Les résultats qui se dégagent de notre étude sont les suivants :

1. Le profil des professeurs dans les écoles catholiques est apparemment bon.
2. Le climat psychosocial au sein des établissements est satisfaisant.
3. Mais globalement, le niveau de satisfaction des professeurs est très faible. Or, la satisfaction est considérée comme le moteur de la motivation au travail.

Il se dégage que seulement 25% des professeurs des écoles enquêtées expriment un certain niveau de satisfaction circonscrite au sein de l'établissement. On peut considérer que leur attitude à l'égard de leur travail est assez positive, alors que pour la grande majorité, c'est-à-dire, 75% des enseignants, le souhait de quitter est fort, leur attitude serait donc très négative vis-à-vis de leur travail. Il n'est pas facile de réaliser un enseignement de qualité avec une majorité des enseignants qui sont à l'école « faute de mieux » ailleurs. Or, parmi ces professeurs qui *désirent rester dans le métier*, il y a plus de femmes (37 %), plus de professeurs âgés de 50 ans et plus (37.3%), des professeurs ayant une ancienneté dans l'enseignement de plus de 21 ans (34.5 %) et plus de diplômés du secondaire (34 %). Pourtant,

les femmes ne représentent que 19% des enseignants. Il n'est pas facile non plus aux plus âgés d'envisager de changer d'emploi. On peut, à juste titre, parler de satisfaction « résignée ».

4. Le désir de quitter est très dominant. Les professeurs situent, certes, les causes de ce fort désir au-delà de l'école, mais se désinvestissent à l'école. En effet, les attentes sociales à l'égard de l'école augmentent et entraînent un surcroît de pression sur les enseignants qui, paradoxalement, se sentent dévalorisés, voire, méprisés par ceux-là mêmes qui attendent d'eux la bonne formation de leurs enfants. D'un côté, l'enseignant reçoit l'image dévalorisée que la société lui renvoie, et de l'autre, le bas salaire ne lui permet pas de mener une vie décente. Bref, l'ensemble des enseignants se trouve dans des conditions de détresse psychologique et de frustration chronique.

Ainsi que cela apparaît, pour relever le niveau de satisfaction au travail, et, par-delà, l'attitude et la motivation des enseignants au travail, il convient de privilégier l'approche multidimensionnelle. Toute initiative ponctuelle, privilégiant un seul paramètre, en l'occurrence, l'aspect financier, s'enlise rapidement dans un réductionnisme inefficace. Pour être efficace, l'approche de la motivation au travail doit englober les données psychologiques, pédagogiques, sociales et économiques. Pour ce faire, il faut d'abord que la question de la qualité de notre éducation scolaire et de l'échec massif nous préoccupe au plus haut point et qu'on se mobilise pour améliorer et créer toutes les conditions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Max KUPELESA Ilunga, S.J.