



Université Catholique du Graben

CENTRE DE RECHERCHES
INTERDISCIPLINAIRES DU GRABEN
B.P. 29 BUTEMBO/NORD-KIVU

PARCOURS ET INITIATIVES

Monseigneur Kataliko, un Pasteur Engagé

Éditorial : Mgr Kataliko, un Pasteur engagé -----	5
Qui est Mgr Kataliko pour Pierard et Mgr Pierard pour Kataliko ? -----	11
Le portrait de Mgr Marius Joseph Henri Pierard -----	21
Archevêque Mgr Emmanuel Kataliko, éducateur, homme de foi et de pardon	39
Les atouts et les contraintes géographiques et démographiques de la pastorale de monseigneur Emmanuel Kataliko. -----	55
Mgr Emmanuel Kataliko et son engagement pour la paix et le développement humain intégral dans le Diocèse de Butembo-Beni. -----	95
Mgr Emmanuel Kataliko et sa lutte contre le <i>kindingi</i> , une boisson fortement alcoolisée -----	119
La grandeur dans la simplicité volontaire. Le développement sur les traces de S.E. Mgr Emmanuel KATALIKO -----	137
L'autoprise en charge de Mgr Emmanuel Kataliko : vision du développement local à la pensée globale -----	159
À quoi servent les professeurs et les intellectuels ? Du drame des "diplômes alimentaires" à une "intellectualité" engagée -----	177
Professionnalisation et employabilité des jeunes diplômés universitaires : un plaidoyer pour le projet professionnel et personnel de l'étudiant -----	201
Quel avenir pour le droit coutumier face au droit écrit ? Analyse des dynamiques juridiques au sein des entités coutumières en RDC -----	243
Analyse juridique de l'intervention d'un acteur religieux dans la réalisation d'une infrastructure d'intérêt public -----	263
Monseigneur Emmanuel Kataliko : un artisan de justice, de paix et de développement -----	279
Monseigneur Emmanuel Kataliko : un paradigme d'un leadership inspirant dans un État en crises répétitives -----	297
Imbrication du <i>terroirisme</i> et du patriotisme dans la vie de Mgr Emmanuel Kataliko -----	317
Fondements du <i>terroirisme</i> chez les Nande. Hommage à Mgr Emmanuel Kataliko -----	337
Poésie : Hommage à Monseigneur Emmanuel Kataliko -----	355
Saynètes -----	368
Témoignages -----	379

ISSN : 3008-1211
e-ISSN : 3008-122X

N° Spécial
Septembre 2025

Professionalization and employability of young graduates : a plea for the professional and personal project of the student

Professionalization and the Employability of Young Graduates: Advocating for the Student's Personal Professional Project

Florent KAMBASU KASULA*

Résumé

Le chômage des jeunes diplômés d'universités semble aujourd'hui couronner le processus de formation académique en RDC. Retrouver un jeune diplômé universitaire en chômage ne constitue plus une exception mais plutôt la règle. Contrairement aux différentes théories du capital humain, du filtre ou du signal, les universités n'assurent plus l'employabilité de leurs ressortissants. Ainsi, pour faire face à ce phénomène, en partant d'une démarche analytique, la professionnalisation constitue une des solutions adaptées. Elle se matérialise par l'initiation des étudiants à l'élaboration d'un projet professionnel personnel dès l'entrée à l'université, lequel les oriente tout le long de leur cursus académique malgré les changements que peut subir ce projet. Dotant l'étudiant des objectifs orientés vers son avenir professionnel, un tel projet permet de connecter également davantage la formation de l'université au monde socio-économique de l'emploi.

Mots-clés : Professionnalisation, employabilité, jeunes diplômés, chômage, système éducatif, marché de l'emploi

Abstract

In the Democratic Republic of Congo, youth unemployment among university graduates has become a defining feature of the current higher education landscape. It is now commonplace-rather than exceptional-to encounter graduates struggling to find employment. In contrast to theories such as human capital, screening, or signaling models, universities are increasingly falling short in preparing their students for the job market. To tackle this persistent challenge, professionalization emerges as a viable and strategic response. This entails encouraging students to formulate a personal career plan from the outset of their academic journey-plans that evolve alongside their studies and aspirations. By fostering clear, future-oriented goals, such initiatives not

* Centre de Recherche en Économie et Développement (CRED), Faculté des Sciences Économiques et Gestion, Université Catholique du Graben, B.P. 29 Butembo, Nord-Kivu, RD Congo. Tel : +243825141678, florent.kasula@ucgraben.ac.cd, florentkasula@gmail.com, Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-5487-0410>

only empower students but also help align university education more closely with the socio-economic demands of the labor market.

Keywords: Professionalization, employability, young graduates, unemployment, education system, labor market.

Introduction

Le chômage des jeunes diplômés semble s'être inscrit au programme du cycle universitaire comme le couronnement du processus de formation. Dezalay (2014) écrit : « Dans un contexte durablement très difficile pour l'emploi des jeunes, même diplômés, l'insertion professionnelle constitue un problème majeur pour les parents, les pouvoirs publics, et à des degrés divers, pour les étudiants eux-mêmes ». Généralement, l'augmentation du taux de chômage concerne plus les jeunes peu ou pas qualifiés (Meilland, 2011, p. 144).

Actuellement, le phénomène change son fusil d'épaule avec des taux élevés de chômage des diplômés par rapport aux autres jeunes de leur âge. Indistinctement, l'exposition au chômage ne se différencie plus en fonction de la formation suivie ou du diplôme obtenu. Faute de jouir des résultats escomptés de longues années d'études, certains imaginent un système de remboursement par le gouvernement des frais académiques payés ou rêvent alors d'un marché de vente des diplômes pour compenser le manque à gagner.

Humoristique, cette caricature traduit le degré de désespoir face à un avenir sombre quant à l'accès à l'emploi. Car, de très longues années d'études se complètent et s'accompagnent par d'autres assez longues de chômage avant d'accéder au premier emploi. Et lorsqu'il est acquis, il est souvent précaire ou de pacotille. Déconnecté du domaine de formation ou d'études, il est qualifié parfois d'un chômage déguisé. Ainsi s'interrogent ces jeunes diplômés : « à quoi servent finalement nos diplômes ? » ; sinon des diplômes pour le chômage et les emplois de pacotille !

En effet, quelques étudiants s'inscrivent à l'université par défaut, plutôt que d'entrer directement dans les métiers. Et le comble est qu'ils aspirent à en franchir toutes les étapes jusqu'au troisième cycle (du doctorat). N'ayant aucun projet professionnel et personnel, la majorité ignore ce qu'ils feront après leurs études et attendent l'obtention d'un diplôme d'université pour

déterminer leur profil et leurs perspectives professionnelles sur le marché de l'emploi. Par conséquent, en ce qui concerne l'emploi, leur capacité à s'adapter aux diverses situations de travail semble moins développée. Du côté des universités, pour des raisons des statistiques, nombreuses se focalisent plus sur la massification des effectifs avec une hétérogénéité des apprenants que sur le futur professionnel de leurs diplômés. Cela peut se faire parfois au détriment de la qualité de la formation et de l'insertion professionnelle des étudiants. Ainsi, l'université semble préparer les étudiants alors au chômage ou à des emplois précaires caractérisés par « une faible rémunération, l'incertitude sur la durée de l'emploi, l'absence d'accès à la protection sociale et aux avantages associés à l'emploi, le flou entourant l'identité de l'employeur, ainsi que plusieurs obstacles limitant l'adhésion à un syndicat » (Tremblay, 2014, p. 235).

Il n'est pas aberrant de confirmer que le nombre des diplômés et le taux de chômage évoluent dans le même sens au lieu d'être inversement proportionnels. Le chômage des jeunes diplômés universitaires ne constitue plus l'exception mais plutôt la règle. Les facteurs explicatifs en sont, certes, nombreux et impactent si négativement l'économie en général et l'état psychique des jeunes que des solutions idoines, d'employabilité des jeunes et de lutte contre leur chômage, s'imposent. Car, la plupart des jeunes diplômés, et sur plusieurs années, ont désormais comme travail de chercher du travail, ou de rechercher des offres disponibles tant dans les bureaux que sur les réseaux sociaux et plateformes de publication des offres. À défaut, ils postulent à des stages de perfectionnement, les uns après les autres mais sans aucune potentialité d'accéder à l'emploi. Et, faute de mieux, dans certains coins de la République, certains s'enrôlent dans l'armée et les milices et d'autres deviennent des militants des partis politiques. Ce qui interroge encore davantage les relations entre formation et marché du travail, dans un pays où la devise met en avant-plan le travail (Justice – Paix – Travail) sans garantir guère le travail. Pour l'obtenir, « les connexions », le « bon réseau », le capital social prévalent au détriment du diplôme et des compétences.

Le chômage ou la faible insertion professionnelle des jeunes diplômés dépendent de plusieurs facteurs (Atilambisa et al., 2019; Kambasu Kasula, 2023; Mabanza, 2023; Mbaz Rumang, 2022; Mwana, 2022). Ils sont classés en institutionnels, économiques et démographiques, individuels, éducatifs, sociaux, culturels, religieux, etc. Certains auteurs citent l'absence d'une

politique nationale de création des emplois et d'emploi des jeunes diplômés, la non mise en retraite des agents et fonctionnaires éligibles à la retraite, le risque de politisation de l'accès aux emplois publics, le tribalisme et appartenance politique, le manque d'esprit d'initiatives et d'entrepreneuriat, etc. Pour d'autres, le chômage des jeunes diplômés s'explique par quelques traits caractéristiques dont une forte croissance de la population estudiantine mais moins compétitive, un manque d'initiation à l'entrepreneuriat, un marché de travail plus favorable aux moins diplômés et basé sur le capital social, une absence de politique générale nationale de création des emplois. Véritable fléau, les mécanismes de lutte contre le chômage des jeunes diplômés en vue d'assurer leur employabilité s'imposent. En d'autres termes, au-delà de la qualification diplômante, qu'est-ce qui peut assurer facilement l'employabilité des jeunes diplômés ?

Dans cette lutte, certaines études alignent l'entrepreneuriat comme un véritable antidote (Campy, 2014). Encore faut-il que les jeunes développent leur esprit entrepreneurial par un enseignement à la culture entrepreneuriale en vue d'« actualiser leur pouvoir d'agir, et de mener à terme des projets susceptibles de créer de la valeur sociale, culturelle, humanitaire » (Pelletier, 2007, p. 7). En effet, la théorie du capital humain fonde l'emploi au niveau du diplôme obtenu ou à la formation comme un « remède au chômage des jeunes dans la crise » (Meilland, 2011). L'avènement de la validation des compétences revient sur le rôle de la professionnalisation ou mieux de l'apprentissage professionnel comme « un vaccin contre le chômage des jeunes » (Martinot, 2015). De la sorte, de la professionnalisation des étudiants à leur employabilité, il n'y aurait qu'un pas (Béduwé & Mora, 2017) à travers l'ancrage des savoirs dans la réalité du monde du travail. La professionnalisation consiste à doter les étudiants, au-delà de leurs connaissances ou acquis généralistes, des compétences spécifiques connexes pour assurer leur insertion professionnelle sur le marché du travail. De ce fait, au niveau de l'université, elle recouvre deux missions : « l'acquisition de compétences professionnelles reconnues et l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail » (Gayraud et al., 2011, p. 1).

Certaines théories économiques notamment celles du capital humain, du signal ou du filtre expliquent souvent que l'insertion professionnelle est liée à la formation. Pour elles, le diplôme valide les savoirs ou les connaissances

acquis durant les longues années et atteste des aptitudes et des capacités de son détenteur à travailler et à s'adapter aux différentes mutations liées à l'emploi. Pour la théorie du capital humain, le niveau d'études sanctionné par un ou plusieurs diplômes témoigne des compétences de l'individu à mettre en œuvre dans l'emploi et augmente sa productivité. Par la théorie du signal, les différentes mentions ou les différents diplômes obtenus permettent de discriminer les diplômés entre eux. La théorie du filtre augure que les meilleures cotes obtenues par les étudiants révèlent des aptitudes potentielles, des qualités ou des capacités que les entreprises peuvent alors valoriser.

Cependant, actuellement, ces théories ne joueraient plus assez de rôle dans l'accès à l'emploi des jeunes diplômés. À la limite, en matière d'intégration socio-professionnelle, les brevets de différentes formations professionnelles postuniversitaires valent mieux que les diplômes des longues études théoriques universitaires. Qu'en est-il alors de la cause ? En d'autres termes, les universités préparent-elles réellement leurs étudiants à la vie professionnelle ? Les formations dispensées permettent-elles de rapprocher l'université du marché de l'emploi en développant chez les étudiants les compétences attendues des employeurs ?

Une étude récente montre que près de 86% de jeunes universitaires ont connu au moins un à sept ans de chômage avant l'accès au premier emploi. Certains considèrent ce premier emploi comme un pis-aller ne répondant pas à leurs aspirations et qualifications académiques (Kambasu Kasula, 2023). S'inscrivant aussi dans cette logique, la présente réflexion répond à la préoccupation suivante : *Comment, durant leur cursus académique, les étudiants peuvent se professionnaliser en vue d'améliorer leur employabilité ?* Lieu de culture, l'université est aussi un lieu de production de savoirs académiques ; voire, de préparation à la vie professionnelle (Gayraud et al., 2011, p. 7). Dans cette optique, certains pays ont développé dans leur système d'enseignement un volet d'un cursus uniquement professionnalisant par la création des diplômes professionnels même au niveau universitaire. Serait-il alors le modèle à préconiser pour le système éducatif universitaire congolais pour assurer l'employabilité des étudiants ?

Partant d'un état des lieux diagnostic du système éducatif congolais, le raisonnement pour cette réflexion est analytique et préconise la refondation du système éducatif national. Il contribue ainsi à la réflexion sur

l'amélioration de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU) en RDC face aux maux qui le gangrènent. D'où une attention au système éducatif national et universitaire congolais. Toutefois, parmi les solutions idoines à l'insertion professionnelle des étudiants, le projet professionnel et personnel de l'étudiant s'impose dès l'entrée à l'université comme une unité d'enseignement dans le système en vigueur en s'appuyant sur les unités existantes liées aux travaux de fin de cycle ou aux projets tutorés.

1. Bref regard sur le système éducatif national et universitaire en RDC

Sur le plan organisationnel, le système éducatif congolais est actuellement géré par deux grands ministères : celui de l'Éducation nationale et Éducation à la citoyenneté, ainsi que celui de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, Recherche Scientifique et Innovations. Pour des cas spécifiques, surtout des formations professionnelles, s'y ajoutent d'autres comme celui de la formation professionnelle, des affaires sociales, de la jeunesse, de l'emploi et prévoyance sociale, etc.

1.1. L'organisation de l'enseignement national en RDC

L'article 68 de la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national en RDC, stipule que ce dernier comprend deux structures : l'enseignement formel et l'éducation non formelle¹. L'enseignement formel est dispensé sous forme d'enseignement classique et d'enseignement spécial. Ce dernier est un enseignement structuré avec des objectifs définis, des programmes et des méthodes d'enseignement adaptés et vise, à terme, la validation et la certification des acquis des élèves. L'éducation non formelle est donnée sous forme d'activités assurées dans des établissements spéciaux et dans des centres de formation. Dans l'esprit de cette même loi-cadre, notamment aux articles 69 et 112, l'enseignement formel national de type classique est organisé en échelons maternel, primaire, secondaire ; ainsi que supérieur et universitaire. C'est un système éducatif structuré, hiérarchisé, allant du préscolaire à l'université, avec l'objectif de

¹ Au sujet de l'éducation formelle, non formelle, informelle, lire aussi Musa, A. (2005). *Éducation non formelle dans les contextes éducatif et socioéconomique de la RD Congo. Étude exploratoire sur le statut légal et les attitudes des habitants de Kinshasa*. Mémoire de DEA inédit, Unikin, PFSE, Kinshasa.

former des citoyens responsables et de promouvoir le développement du pays. De sa part, l'éducation non formelle comporte des activités liées au rattrapage scolaire, l'alphabétisation, l'apprentissage, la formation professionnelle, ainsi que l'éducation professionnelle et permanente.

Par ailleurs, un rapport d'évaluation du projet d'appui au secteur de l'éducation reconnaît au système éducatif congolais quatre types d'enseignement : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation spéciale et l'éducation permanente (Fonds Africain de Développement – FAD, 2004, p. 2). La première correspond à l'enseignement formel tel que décrit dans la loi-cadre ; tandis que les trois autres types s'y positionnent comme des composantes de l'éducation non formelle. Ainsi, cette dernière s'occupe principalement de l'éducation des jeunes adultes scolarisés et non scolarisés. L'éducation spéciale, quant à elle, cible les personnes handicapées ou incapables d'accéder à l'enseignement classique, tandis que l'éducation permanente, elle, vise à permettre aux citoyens d'entretenir, de renouveler et de perfectionner leurs acquis intellectuels face aux mutations sociales et aux exigences nouvelles.

De la loi-cadre et du rapport susmentionné, aucune allusion n'est faite de l'éducation informelle ou de l'apprentissage informel sur le tas qui peut être associé à l'éducation spéciale au sens le plus large du concept. Ne pas en traiter peut paraître normal du moment où celle-ci peut se comprendre comme celle acquise en dehors du cadre institutionnel de formation, en étant exposé aux expériences environnementales. De cette manière, les formations continues acquises au sein de l'entreprise et qui sont liées à l'exercice du travail, ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie rentrent dans le cadre de l'éducation ou mieux de la formation informelle. Pour autant que, selon certaines considérations, notamment celle de Fafih Opca (2012, p. 4), la notion de formation informelle désigne habituellement, « tout transfert de compétence non provoqué par un formateur, tout phénomène d'acquisition et (ou) de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation institutionnelles et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle ».

De manière générale, en RDC, le système éducatif ou mieux le système de l'enseignement fait référence à l'éducation formelle avec toutes ses composantes. Il peut s'analyser à plusieurs niveaux. Et à chaque niveau peut

être reconnu aussi un niveau de contribution à la formation du capital humain et donc d'effet sur la croissance économique du pays. Ainsi, l'enseignement primaire comprend en son sein le niveau maternel et le primaire proprement dit et a comme objectif principal de contribuer au degré d'alphabétisation de la population. L'enseignement secondaire permet la production d'une main-d'œuvre moyennement qualifiée pouvant contribuer au développement du pays. L'enseignement supérieur, qui comprend les instituts d'enseignement supérieur et les universités, a comme rôle de produire des savoirs analytiques et pratiques favorisant des qualifications. Cela est exprimé autrement par Hugon (2005, p. 14) quand il écrit ce qui suit :

« Cette hiérarchisation est en phase avec les places et les rôles que les agents occupent dans la société. Si l'école primaire, longtemps école du peuple, cherche plutôt la formation à la citoyenneté et aux connaissances favorisant le savoir-être (habitudes, intériorisation de normes et de règles), la formation supérieure privilégie la créativité et la capacité de s'adapter en développant les savoirs, alors que la formation professionnelle valorise surtout des savoir-faire. »

Également, revenant au rôle joué par les cycles d'enseignement dans les relations entre éducation et progrès technique, Algan et Ernoult (2012, p. 27) reconnaissent volontiers que « les enseignements primaire et secondaire permettent surtout d'imiter et d'adopter les technologies existantes en dotant les individus de bonnes compétences professionnelles et techniques ».

La structure du système éducatif en RDC (cf. Tableau 1), avant l'arrimage au LMD, reprend plusieurs niveaux d'études sur une durée de 25 à 27 ans : le maternel, le primaire, le secondaire, ainsi que le supérieur et universitaire. En principe, l'enseignement primaire accueille les 6–11 ans ; le premier cycle du secondaire les 12–13 ans ; le second cycle les 14–17 ans et le premier cycle du supérieur les 18–20 ans. Le redoublement est autorisé, légalement, une seule fois dans chaque degré de 2 ans. Dans la réforme en cours, le cycle primaire est désormais de 8 ans avec la création de la 7^e et 8^e du cycle de base. L'enseignement secondaire est alors étalé sur 4 ans. Au niveau du secondaire technique, les instituts techniques médicaux (ITM) constituent un cas spécifique où la durée est de 4 ans, inscription faite après la 4^e secondaire réussie.

Tableau 1: Structure du système éducatif en RDC

Niveau d'étude	Type d'établissement	Age théorique (Années)	Niveau minimum d'entrée requis	Durée (années)	Certificat / Diplômé délivré
Maternelle	Maternelle	3-5	Aucun / Facultatif	3	Aucun
Primaire	Primaire	6-11	Aucun	6	Certificat d'études primaires
Secondaire	Général	12-17	Certificat d'études primaires	6	Diplôme d'État d'études secondaires du cycle long
	Normal				
	Technique				
	Professionnel	12-16		5	Brevet / Certificat d'études professionnelles
Université	Université	18-20/22	Diplôme d'État Cycle long	1 ^{er} cycle – 3 ans	Graduat
			Diplôme de Graduat	2 ^e cycle – 2 ans	Licence
			Diplôme de licence	3 ^e cycle – 2 ans	Diplôme d'études supérieures
		Sans objet	Diplôme d'études supérieures	3-5 ans	Doctorat
Enseignement supérieur	Institut Supérieur Pédagogique (ISP)	18-20/22	Diplôme d'État Cycle long	1 ^{er} cycle – 3 ans	Graduat en pédagogie appliquée
			Diplôme de Graduat	2 ^e cycle – 2 ans	Licence en pédagogie appliquée
	Institut Supérieur Technique (IST)	18-20/22	Diplôme d'État Cycle long	1 ^{er} cycle – 3 ans	Ingénieurs Techniciens
			Diplôme d'Ingénieur technicien	2 ^e cycle – 2 ans	Ingénieurs

Source : Banque Mondiale (2005, p. 47) et adaptation à partir de la littérature

Au-delà de cette structure, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et Formation 2016-2025, en RDC, est structurée en sept programmes sous-sectoriels allant du maternel ou préscolaire à l'enseignement supérieur. Il s'agit de l'enseignement maternel, de celui primaire, de l'éducation non-formelle, de l'enseignement du 1^{er} cycle secondaire, de celui du second cycle secondaire, de celui technique et professionnel, ainsi que de l'enseignement supérieur. Qu'en est-il alors, de manière spécifique, de l'enseignement supérieur et universitaire ?

1.2. Le système éducatif universitaire congolais

Le système éducatif universitaire congolais a pour mission de participer au progrès économique, social et culturel du pays, d'assurer la formation générale du citoyen, la préparation, la recherche professionnelle de haut niveau scientifique, le service à la communauté (Verhaegen, 1978). Ayant subi au cours des années d'importantes mutations et réformes, avec plusieurs réflexions orientées vers son développement, celles-ci n'ont malheureusement pas répondu aux multiples défis liés à sa non-compétitivité. Bien que le rendement quantitatif ait été assez significatif, la qualité n'a pas suivi. Le critère de quantité d'institutions et d'étudiants semble l'avoir emporté au détriment de celui de la qualité de l'enseignement.

Un audit organisationnel et un contrôle de viabilité organisé par le Gouvernement en 2009 révèlent que sur près de 902 institutions, seuls 21% des établissements sont jugés viables tandis que 79% sont classés intermédiaires ou non viables. À propos, la carte postale de l'ESU en RDC se caractérise par certains traits ahurissants :1) *Une prolifération et un émiettement des Universités et Instituts Supérieurs*, 2) *Un taux élevé de chômage des diplômés*, 3) *Une offre de formation qui s'inscrit faiblement dans les visées du développement socioéconomique prôné par le Gouvernement*. 3) *Un enseignement dominé par des filières de formation liées aux sciences humaines et sociales sans veiller au développement des pôles régionaux de savoir*. 5) *Une insuffisance du corps professoral qualifié et un manque d'infrastructures et de matériel didactique et d'équipements des laboratoires scientifiques pour soutenir un enseignement de qualité*. 6) *Une faible efficacité interne*. 7) *Une insuffisance de financement étatique, et une non-structuration de la recherche scientifique universitaire*. (Cadre normatif LMD, p. 9-15).

Les textes régissant l'éducation nationale en RDC et, de manière particulière, l'enseignement universitaire sont parés des promesses restées finalement sans aucune exécution. Les multiples réformes traduisent la volonté de répondre aux différents défis. La dernière en date reste le basculement dans le système de Bologne du LMD (Licence – Master – Doctorat) dont l'attention semble se focaliser sur l'approche par les compétences. Les formations y sont structurées dans la logique de permettre à l'étudiant de construire progressivement son parcours en vue « d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser,

événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...), de mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant une *combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement) » (Le Boterf, 2008, p. 21). La compétence étant un ensemble cohérent de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, la logique des compétences vise à ce que « les acquis académiques des étudiants constituent pour eux d’authentiques “outils pour penser et pour agir dans le monde” » (Romainville, 2007, p. 50). Tout en favorisant la motivation des étudiants, l’approche par les compétences place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre et met d’emblée l’accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux comprendre et de mieux gérer.

Adopté depuis 2021, la mise en œuvre du LMD paraît ne pas être très effective dans plusieurs institutions ; même si elles l’utilisent formellement. Sa compréhension constitue encore l’objet de questionnement tant de la part des enseignants que des étudiants. Des défis importants s’y rapportent encore à l’implémentation du système tant au niveau de l’organisation des cours qu’à celui de l’accès aux ressources pédagogiques et, plus particulièrement, de l’implication des enseignants et des étudiants. Il n’est pas question d’évaluer le système LMD en RDC. D’ailleurs un travail similaire a été réalisé par le ministère de tutelle et les résultats ne sont pas encore rendus publics. Par contre, il s’agit de revenir sur le système éducatif universitaire en RDC pour constater qu’il se caractérise plus par la prolifération des institutions et, par ricochet, un effectif assez élevé des diplômés finalistes chaque année. L’augmentation du taux de diplômés peut s’expliquer par l’accueil de nouveaux publics moins préparés aux études universitaires (Annot, 2014). Ce qui implique « un besoin de soutien pédagogique et d’encadrement en termes d’accueil, d’information, d’orientation et d’aide à l’insertion professionnelle » (Simon et al., 2006, p. 1) et dont les conséquences néfastes se font sentir sur le marché du travail.

De l’autre côté, que cela concerne l’ancien système ou le LMD, l’analyse de différentes filières de formation fait état d’une surreprésentation de l’enseignement général par rapport à l’enseignement technique ou professionnel. Les enseignements paraissent plus théoriques et accordent moins de temps au développement des compétences des étudiants. Quant au nombre de cours par promotion ou par cycle, il varie parfois selon les

institutions. Un besoin d'harmonisation s'impose. Parallèlement, les méthodes d'enseignement n'ont pas trop évolué en même temps. Ainsi, « les jeunes passent des années dans un système scolaire dépassé, à étudier des matières qui ne leur serviront jamais, à tenter de se préparer à affronter un monde qui n'est plus le même » (Kiyosaki, 2020, p. 19). C'est ainsi qu'un sociologue congolais, tout en constatant que l'Université est contre le développement au Congo-Kinshasa, suscite le débat en s'interrogeant de manière laconique et moqueuse si, finalement, dans ce pays, l'éducation ne constitue pas une fabrique de « cerveaux inutiles » (Bongeli Yeikelo ya Ato, 2009, 2015), dans la problématique des universités africaines face à la promotion des diplômés pour le chômage. Loin d'émettre un jugement, la grande préoccupation consiste à s'interroger sur l'inadéquation entre l'éducation et le marché de l'emploi. Tributaire de l'héritage colonial, les programmes privilégient plus les qualifications diplômantes et non techniques que l'insertion professionnelle des étudiants. « Ils sont restés dans la logique de former des commis pour l'administration publique et non de véritables agents ayant une qualification technique avérée. À l'issue de la formation, les diplômés sont livrés à eux-mêmes et ne bénéficient pas d'un accompagnement adéquat leur permettant d'accéder à des emplois offerts par les entreprises et qui correspondent à leurs réelles compétences. »(Mumpasi Lututala, 2012, p. 3).

Pour faire face à cette situation caractérisée par une inadéquation formation - emploi, dans l'ensemble, la RDC est engagée depuis quelques années dans un processus d'amélioration de l'éducation pour tous. Dans un contexte général, le ministère entend surligner la formation technique et professionnelle au centre du processus de reconstruction ; en vue de garantir désormais l'adéquation « *formation – emploi – croissance* »². Les objectifs poursuivis consistent à assurer l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle à travers les arts et métiers en vue d'améliorer l'employabilité des populations ciblées. Car, la vision du Gouvernement de la RDC pour le secteur de l'éducation est « la construction d'un système éducatif inclusif et de qualité contribuant efficacement au développement

² De nos jours, en RDC, un ministère de la formation professionnelle et métiers a été créé et fonctionne désormais indépendamment du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique et du ministère des affaires sociales. Un autre ministère est consacré aux arts et métiers, etc.

national, à la promotion de la paix et d'une citoyenneté démocratique active » (RDC - SSEF, 2015, p. 9). D'où un besoin pressent de revitalisation du système éducatif.

II. Repenser ou refondre le système éducatif national

La tendance à valoriser les compétences acquises de l'expérience court le risque de récuser le système scolaire. Il n'en est pourtant pas le cas. Il s'agit plutôt de repenser le système éducatif en le rendant attrayant et plus compétitif sur le marché de l'emploi. De plus en plus, certains élèves quittent l'école en disposant presque seulement des connaissances qu'ils sont incapables d'utiliser pour résoudre des problèmes quotidiens. Ainsi, il est « plus question de meubler l'esprit des élèves de connaissances inertes ou de savoirs morts » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 153-154).

2.1. Plaidoyer pour une formation orientée vers la production

Dans la plupart de cas, la formation, un peu trop théorique et basée sur une sorte d'élitisme, ne forme plus pour l'emploi direct ou mieux pour transformer ceux qui sont formés. Pourtant, l'éducation doit être pensée en fonction des besoins vitaux de croissance du pays. Traitant des erreurs et des illusions dans les pratiques éducatives et de formation au sud du Sahara, André Nyamba note :

« L'importance accordée à l'éducation et à la formation était d'essence élitiste : d'abord, elle s'intéressait prioritairement aux fils de chefs, excluant les autres couches sociales de la fonction de reproduction de l'éducation ; ensuite, sa visée était de créer une population apte au service du nouvel ordre colonial, surtout dans les fonctions d'interprètes. » (Nyamba, 2005, p. 57).

D'où, outre la prolifération des filières de formation d'ordre général et des langues ou littérature, quelques rares sont orientées vers les options techniques de production.

À titre d'illustration, en province éducationnelle Nord-Kivu II, en 2023, les écoles secondaires ayant présenté des finalistes aux examens d'État sont regroupées en 32 différentes options. Trois options, dont la nutrition, la pédagogie générale et les sciences sociales, avec plus de 10% chacune, cumulent à elles seules au moins 44,91%. Variant entre 5 et 10%, les options vétérinaire, construction, commerciale et gestion, agriculture générale viennent en deuxième position avec un pourcentage cumulé de 33,68%. Le

troisième groupe (entre 1% et 5%) regroupe les sciences, l'électricité, la normale, le latin-philosophie, le secrétariat-administration, les industries agricoles, la mécanique générale et l'électronique pour un total de 18,46%. Avec moins de 1% pour chaque option, le dernier groupe est constitué de 17 options (53%) représentant 2,94%. Hors les Latin-Mathématiques, la plupart sont liées aux options – métiers dont l'insertion professionnelle est facilement garantie. Il s'agit de la Mécanique-automobile, la Foresterie, la Menuiserie-Ébénisterie, la Coupe & couture, le Tourisme, la Chimie industrielle, la Plomberie (Installation Sanitaire), l'Hôtesse d'accueil, l'Imprimerie, la Pédagogie maternelle, l'Hôtellerie et Restauration, la Pêche & Navigation, la Mécanique - Machines-outils, la Radio-transmission, la Pétrochimie et Mine & Géologie.

Un exercice presque similaire a été fait auprès des universités et institutions supérieures fonctionnant en ville de Butembo. La plupart des instituts supérieurs y sont spécifiques et n'organisent presque pas des formations génériques ou générales. Certains se spécialisent dans les métiers du bâtiment comme l'IBTP, l'ISPT Muhangi. L'ISAM est focalisé dans les arts et métiers ; tandis que l'ISEAVF le fait sur le volet agriculture et foresterie... Quant aux universités, les filières ou facultés organisées sont restées génériques et relèvent d'une sorte d'imitation ou de concurrence entre les institutions. Par illustration, pour un effectif de 8 universités dont les données ont été disponibles, les facultés traditionnelles les plus organisées sont l'économie (7), le droit (4), la psychologie et sciences de l'éducation (6), les sciences politiques et relations internationales (4), l'agronomie (4), les options étant aussi presque identiques. Avec l'arrimage au LMD, la confusion aussi reste grande entre les filières des institutions supérieures et celles universitaires.

Tous ces faits réunis plongent le système éducatif tellement dans une sorte d'impasse qu'il paraît inadapté et que, malgré les multiples réformes entreprises par moment, la question de l'emploi n'y a jamais fait un objet de préoccupation des dirigeants. Elles paraissent donc sans objectifs ni finalités clairement définies, du moins, par les initiateurs et pour les bénéficiaires étudiants. Pour n'avoir pas pu se couper à temps du "*père colonisateur*", reconnaît d'ailleurs Ki-Zerbo, le "*fils colonisé*" vit aujourd'hui une situation de déconnexion d'avec lui-même, à cause de "*l'absence d'une reproduction*

autonome grâce à une éducation endogène...”. Quitte à l’auteur de poursuivre en ces termes :

« L’Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d’un système (éducatif) contrôlé d’autoreproduction collective. L’éducation scolaire apparaît comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social... L’espace de l’éducation scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où aucune réforme fondamentale n’a encore pu pénétrer dans presque aucun pays au sud du Sahara. Et pour cause : c’est un bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo. Il joue un rôle focal et catalytique dans une réaction en chaîne du dépérissement africain... » (Ki-Zerbo, 1990, p. 15-16).

2.2. Faire face à un enseignement déconnecté de la réalité locale

Les manuels pédagogiques en vigueur et issus des multiples réformes, en RDC, paraissent, pour la plupart et pour une grande partie, déconnectés de la réalité telle que vécue par les élèves qui y apprennent leur avenir. Par moment, les exemples sont pris en dehors du quotidien local, en se rapportant parfois aux métros, au wagon, à la tour Eiffel, etc. Et lorsqu’ils relèvent des schèmes culturels congolais, ils ne tiennent pas compte de la multiculturalité et des divergences de chaque province, entre l’Est et l’Ouest du pays. Une simple observation, n’exigeant aucune démonstration en la matière, rencontre un système éducatif en désuétude et/ou en obsolescence, nonobstant le nombre d’écoles sur le territoire national et les diplômes délivrés chaque année. C’est ce que reconnaît d’ailleurs Bongeli Yeikelo ya Ato (2015, p. 12) lorsqu’il paraphrase les idées du Père Ekwa de 1967 sur l’éducation chrétienne au service de la Nation congolaise. Par une analyse critique du système éducatif congolais, il trouvait le bilan positif seulement sur le plan statistique : multiplication du nombre d’élèves inscrits ainsi que de structures scolaires créées et d’infrastructures éducatives construites. Mais, au plan d’atteinte des objectifs supposés en rapport avec l’intérêt de la Nation, le bilan est jugé désastreux. Car, finalement, tel qu’on peut le constater, poursuit le même auteur en ces termes :

« Le problème se pose aujourd’hui avec plus d’acuité et de pression car les objectifs de l’enseignement n’ont jamais été revisités (...). Le curriculum de la plupart de nos écoles reste déconnecté et dépassé par rapport à ce qui se fait dans le vrai monde, l’actuel. » (...) « A la longue, le manque des réformes appropriées du système éducatif compromet indubitablement

l'évolution du pays vers son émergence. » (Bongeli Yeikelo ya Ato, 2015, p. 116, 117).

Beaucoup des jeunes font des longues études dans des filières où les débouchés sont presque incertains dans leurs milieux de vie. Au bout des comptes, après les études, ils sont candidats au chômage ou alors exercent des activités déconnectées de leurs études scolaires ou universitaires. C'est à ce niveau que les écoles se transforment en fabriques des chômeurs ou en producteurs des cerveaux inutiles comme l'écrit Bongeli. Pour y échapper, ils s'engagent dans les apprentissages professionnels informels en vue d'accéder à l'emploi ou alors dans des « recyclages professionnels perpétuels » non liés à l'emploi, en s'inscrivant des formations à formations postsecondaires ou post-universitaires. À cette allure, plus le niveau de diplôme augmente, plus le niveau de chômage augmente également. Un grand diplôme n'est plus synonyme d'accès à un emploi rémunérateur mais traduit plutôt une exposition au chômage. Le diplôme ne joue plus son rôle de pourvoyeur d'emploi. Ce qui est tout à fait contraire à la théorie du capital humain, lorsque le diplôme se traduit par une inadéquation éducation /formation – marché de l'emploi.

Les causes sont multiples et se réfèrent aux systèmes de formation devenus incompatibles avec le train de vie, à l'africain, ainsi qu'à la structure de l'économie. Pendant que celle-ci évolue de plus en plus, le système éducatif est resté stationnaire. Pendant que l'économie s'attelle à la production, l'éducation est restée trop généraliste mettant plus d'accent sur la culture générale, les langues et les sciences humaines ou la production des connaissances inertes et des savoirs morts.

2.3. Diminution des diplômes obsolètes sur le marché de l'emploi

D'aucuns croient finalement que le système éducatif délivre les diplômes sans doter les candidats des connaissances, des savoir-faire et des compétences pour leur valorisation. Ce sont des diplômes obsolètes sur le marché de l'emploi. D'où l'affluence de plusieurs diplômés sur le marché de l'emploi informel en passant par les apprentissages informels. Au lieu d'une seconde chance pour les exclus du système éducatif, ceux-ci constituent une porte d'accès à l'emploi pour les ressortissants du système éducatif. Les écoles et universités sont en déphasage avec les réalités socio-culturelles, ainsi qu'avec les besoins de l'emploi. À peine on obtient son diplôme, on est

déjà si disqualifié par rapport aux postes disponibles pour l'emploi correspondant à ce niveau de diplôme.

Alors, c'est la débrouillardise dite communément « la cascade » qui engage désormais les diplômés adaptés. Ils recourent aux emplois qui nécessitent un niveau de formation moins élevé. C'est le déclassement ou la dévalorisation du diplôme. Les détenteurs des diplômes cherchent de l'emploi pendant que les détenteurs de l'emploi cherchent des diplômés. En conséquence, reconnaît d'ailleurs Belias (2021, p. 20), « avoir un diplôme, ne garantit plus de trouver un emploi bien rémunéré. (...) En Afrique, plus de 80% des diplômés finissent par travailler dans un secteur d'activité en totale inadéquation avec leur formation académique : C'est ce qu'on appelle « les formés pour chômer ». Ils forment la catégorie des chômeurs qualifiés dont le travail consiste à chercher du travail. Dans cette catégorie, les intellectuels diplômés, même ceux du domaine technique, sont plutôt des spécialistes dans la « production » d'articles scientifiques de haute facture que dans la vulgarisation pratique de leurs connaissances dans la production des biens et services. Science pour la science, leurs connaissances sont encore loin de répondre aux besoins du marché du travail.

Également, c'est en emploi que certains découvrent leur filière de formation de prédilection. Les plus dynamiques reprennent parfois un cycle universitaire dans ce domaine. D'autres n'en ont plus envie de peur de perdre leur place. Ainsi, le niveau de diplôme sert non pas pour la production du travail mais pour la régulation du niveau de rémunération ou de salaire, lorsque le titre académique influence parfois sa fixation. D'où la nécessité de repenser le système éducatif en l'adaptant au système économique de production. C'est ce que constate la conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) : « Le système éducatif dans sa globalité se doit d'être à la hauteur des nouveaux défis qu'il aura à relever au XXI^e siècle. Pour améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes, une approche holistique est à privilégier. » Cela peut justement passer à travers les formations en alternance, les stages pratiques obligatoires dans les entreprises pendant la période de formation, la création des structures d'orientation professionnelle des élèves et étudiants par des formations professionnelles inscrites dans le cursus scolaire ou académique ou alors la création ou la promotion des options techniques selon les potentialités économiques de chaque territoire, mais surtout l'insertion du

projet professionnel et personnel de l'étudiant dans le système de formation universitaire.

Repenser le système éducatif consiste à poursuivre l'ultime objectif de l'adéquation formation – emploi en améliorant surtout la qualité de l'enseignement technique et la formation professionnelle en RDC bien que l'éducation technique et professionnelle soit généralement traitée en parent pauvre du système éducatif congolais. Ce qui permettrait de réduire le taux de chômage. Les réformes déjà entreprises doivent encore être soutenues vers la recherche de la compétitivité de l'école en promouvant une intégration de l'éducation formelle et non formelle avec les apprentissages professionnels informels. Fort de cela, Aska Kouadio (2007, p. 219) écrit : « Une bonne cohérence entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel peut favoriser une meilleure adaptation de l'élève au système éducatif et au-delà, contribue à l'insertion de l'élève dans la société du savoir, du savoir-faire et du savoir être ».

Ainsi, par exemple, à quoi rime-t-il de mettre en place un système LMD dont les exigences préalables sont loin d'être réunies ou encore promouvoir les 7^e et 8^e classes de l'enseignement de base, etc. sans créer des options qui répondent au besoin de développement et de l'émergence de la RDC ? Cela perpétuerait plutôt un système aliénant la jeunesse congolaise. De même, pourquoi certains politiciens proposent une formation obligatoire militaire de six mois pour les jeunes diplômés après leurs diplômes d'État avant d'aller à l'université³ ?

Certes, le pays est maintenant confronté à moult conflits armés. Toutefois, il y a lieu de rectifier qu'à l'heure actuelle, le pays n'a pas nécessairement besoin plutôt de tous les jeunes formés militairement que des jeunes formés professionnellement. Ainsi, au lieu de rendre le service militaire obligatoire, c'est l'intégration de la formation professionnelle et des apprentissages professionnels dans le système éducatif national qui devrait l'être avant le cycle universitaire, avec comme objectif de rendre la jeunesse compétitive et, partant, de réaliser l'adéquation formation-emploi. Quitte à Rosa Maria Torres de recommander :

³<https://grandjournalcd.net/2020/08/13/rdc-le-ministre-billy-kambale-proposera-une-loi-pour-rendre-obligatoire-un-service-militaire-pre-universitaire/> (consulté le 19 septembre 2020).

« L'on doit dépasser la conception simpliste qui considère que le rôle de l'éducation non formelle est de compléter l'éducation formelle. Mais, plutôt, que dans une politique holistique de l'éducation et dans la vie d'un individu, éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle se complètent mutuellement. » (Torres, 2001, p. 17).

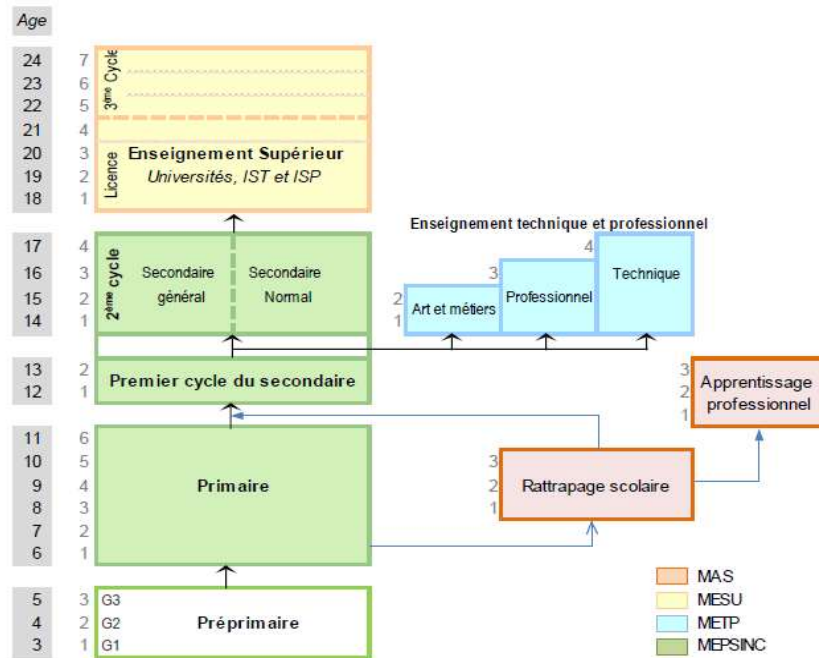
Partant, la proposition de loi devant régir la jeunesse, inscrira donc en lettres d'or la coopération entre le ministère de la jeunesse et celui de la formation professionnelle, arts et métiers pour que, à la fin du secondaire, chaque jeune apprenne d'abord un métier, avant d'affronter le cycle universitaire. Plutôt qu'un certificat de service militaire pré-universitaire, chaque diplômé d'État devrait présenter un « certificat d'aptitude professionnelle », avant d'être admis aux établissements de l'enseignement supérieur et universitaire. D'où la nécessité d'un cours d'initiation à l'entrepreneuriat et d'apprentissage professionnel le long de tout le cycle de formation scolaire et académique. Car, pour reprendre de manière caricaturale le raisonnement de William Easterly (2006, p. 106), « les économies riches en juristes croissent moins vite que celles où abondent les ingénieurs ».

2.4. Promotion de la formation professionnelle et d'une éducation basée sur les incitations à la création des richesses

Bien qu'il ne s'agisse pas de l'apprentissage professionnel comme tel en mode dual ou en alternance, la SSEF 2016-2025 prévoit une structure du système d'éducation avec un apprentissage professionnel géré par le ministère des Affaires Sociales tel que cela apparaît dans la figure 1 ci-dessous.

Toutefois, comme l'enseignement technique et professionnel implique des arts et métiers, il importerait qu'une relation soit établie entre ces derniers et l'apprentissage professionnel, pour faciliter les apprentissages en dual ou en alternance, et que la réintégration du système scolaire pour ceux des apprentissages professionnels qui le souhaitent soit assurée par le rattrapage scolaire. Dans ce sens, une intégration institutionnelle et/ou des programmes pourrait être envisagée entre le système formel et celui non formel ou informel.

Figure 1. Structure du système d'éducation et de formation en RDC



Source : (RDC - SSEF, 2015, p. 19)

En l'occurrence, le Congo a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour son développement. L'amélioration de la qualité et de la compétitivité de son enseignement implique les efforts de plusieurs experts en vue de mettre à niveau le programme de l'éducation. À travers le ministère de tutelle, les promoteurs des écoles et le gouvernement comprendront la nécessité d'ériger des écoles techniques et de formation professionnelle à travers le pays, dans un système de territorialisation de l'enseignement, en fonction des besoins et des potentialités productives de chaque zone, pour former cette main-d'œuvre. À titre indicatif, dans des zones à potentialités halieutiques fonctionneraient des écoles d'aquaculture avec des possibilités de certification des formations pratiques de cycle très court et sur le tas ; dans des zones avec des carrés miniers, des écoles liées à l'exploitation des minerais, etc. Quitte à les équiper aussi en outils et en matériels didactiques pour arrimer formation et apprentissage. Ainsi, le projet en cours du ministère de l'Industrie relatif à l'installation des Zones Économiques Spéciales (ZES) devrait s'accompagner de celui d'érection des écoles avec

des options techniques spécialisées pour y pourvoir en main-d'œuvre qualifiée. Cette action en éviterait l'importation pour les différentes usines devant y être implantées. Car, Béduwé le reconnaît sans atermoiement :

« Mieux former les jeunes aux besoins de l'économie faciliterait leur insertion professionnelle et résoudrait une grande partie des problèmes de chômage. Il s'agit donc de diversifier l'offre de formation et de promouvoir l'allongement des études de manière à doter les nouvelles générations des compétences professionnelles et des capacités d'adaptation nécessaires aux entreprises pour faire face aux évolutions technologiques de plus en plus rapides. Il ne s'agit pas seulement de former plus longtemps les jeunes mais bien de leur donner, à tous les niveaux d'études, des compétences spécifiques indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle bien identifiée » (Béduwé et al., 2007, p. 103).

En vérité, la RDC doit privilégier une éducation axée sur les incitations à la création des richesses plutôt que sur la redistribution. Cette dernière relève d'une société où l'école est perçue plutôt de pourvoyeur d'emploi qu'un mécanisme de création de l'emploi. Ici, les diplômés de qualité ne servent plus à la création de la richesse mais plutôt qu'à l'accès à des bons postes. Quand le gouvernement ne sait pas planifier l'avenir en anticipant les problèmes auxquels devra faire face le système éducatif, celui-ci ne constitue donc pas la solution mais plutôt le problème à résoudre. William Easterly le reconnaît d'ailleurs en ces termes :

« La qualité de l'instruction n'est pas la même dans une économie confrontée à des incitations à investir dans l'avenir que dans une économie qui en est dépourvue. Dans le premier cas, les élèves sont motivés, les parents s'impliquent dans le suivi de la qualité de l'enseignement et les professeurs sont encouragés à enseigner. Dans la seconde situation, les étudiants font les pitres quand ce n'est pas l'école buissonnière, les parents préfèrent que leurs enfants travaillent à la ferme, et les professeurs tuent le temps en ayant l'impression d'être des baby-sitters surqualifiés » (Easterly, 2006, p. 106).

De fait, ce n'est pas le fait d'aller à l'école qui crée les compétences bien qu'aucun pays n'est devenu riche avec une population complètement illettrée. C'est plutôt la création de compétences qui répond aux incitations à investir dans le futur et donc d'améliorer la qualité de l'éducation.

Penser une « émergence de la RDC par la science » suppose de mettre la science ou mieux la recherche scientifique au profit du développement en

assurant aux jeunes et aux adultes une éducation de qualité. Car, leur priver, c'est, en fait, « leur interdire l'espoir d'un avenir meilleur – et par extension l'interdire aux sociétés auxquelles ils appartiennent » (Guttman, 2003, p. 14). Pour Derouet-Besson (2005, p. 227), la place de l'école ne doit plus faire objet de débats sur ses vertus d'intégration des enfants aux valeurs de leurs communautés et la formation des producteurs compétents. Car, la RDC est un vaste chantier. L'on devra y tracer des routes, jeter des ponts, construire des usines, industries et centrales hydroélectriques, bâtir des écoles, des institutions sanitaires, des bureaux administratifs, ainsi que des supermarchés et des maisons d'habitation pour une population de plus en plus galopante, etc. Elle a alors intérêt à élaborer des programmes qui tiennent compte de l'évolution de la science, tout en valorisant l'enseignement technique actuellement, non encore prisé par la jeunesse, en lieu et place de la formation générale et pédagogique qui semble être privilégiée au détriment de la formation technique (Mokonzi, 2006, p. 9). Ce qui permettrait finalement de reconstruire et de développer le pays.

Eu égard aux savoirs, tel que le reconnaissent Crahay et Marcoux (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 154-155), l'école se doit désormais d'assumer une triple mission : (i) promouvoir la construction des savoirs et savoir-faire jugés souhaitables voire indispensables pour se développer personnellement et s'insérer dans la société d'aujourd'hui ; (ii) ces savoirs doivent devenir des savoirs vivants utilisés par les individus pour penser leur devenir ; (iii) les élèves et les étudiants doivent s'approprier des savoirs en dehors de l'école par le biais de sources différentes. Bref, l'école a pour mission d'amener les élèves et étudiants à un rapport critique aux savoirs. C'est pourquoi, dans son programme de l'Éducation pour tous, la RDC doit mettre en place des mesures idoines de diversification de la formation du capital humain, entre autres, la promotion de la formation professionnelle et, de manière particulière, les formations ou les apprentissages professionnels sur le tas, à travers l'intensification, la création, ainsi que le financement des centres et des écoles de formation professionnelle. L'offre actuelle d'enseignement technique et professionnel ne permet pas aux apprenants de bénéficier d'une formation de qualité assurant leur intégration aisée dans la vie professionnelle. Certaines filières enseignées sont moins porteuses et à faible employabilité. Les défis majeurs soulevés dans ce domaine, d'il y a presque dix ans, semblent être encore d'actualités. Parmi eux, il y a lieu de

relever : (i) l'absence de *curricula* adéquats et de programmes pertinents pour certains métiers ; (ii) le manque de rationalisation des filières de formation professionnelle ainsi que leur inadéquation par rapport aux besoins de l'économie et aux réalités du marché de l'emploi ; (iii) la vétusté et l'inadéquation des équipements et matériel existants, etc. (RDC - MINEPSP, 2012, p. 56).

Certes, les ministères d'encadrement de la jeunesse se penchent déjà sur la question à travers la promotion des Centres d'Apprentissage Professionnels des Métiers (CAPM). Il ne s'agit pas de développer les centres pour le besoin de l'éducation formative plutôt que pour la production du capital humain ; dans la mesure où ils devraient « développer un ensemble de compétences chez les personnes au chômage ou à la recherche d'un premier emploi, afin de faciliter leur insertion au marché du travail » (Méda et al., 2014, p. 220). En revanche, la stratégie de la réforme du système de l'éducation orientée vers les acteurs de l'économie informelle doit tenir compte des apprentissages professionnels informels. Contrairement à la stratégie en vigueur dictée par la loi de l'offre et consistant à fournir à la société des cadres qualifiés sans se préoccuper de leur emploi, celle reformée doit être basée sur une logique structurée autour de la demande. Il s'agit de la demande du secteur de production, public ou privé, qui a besoin de se développer à partir des compétences requises. Cela implique un travail en amont susceptible de lister ces compétences, leurs modes d'acquisition et leur certification pour être finalement utilisables dans tous les contextes de l'emploi. Malheureusement, et ce qui constitue un grand défi, les belles réformes tant escomptées sont restées au niveau de la production juridico-littéraire et du positionnement politique. Et pour celles où les efforts de mise en œuvre ont été fournis, elles se sont essouffées faute des moyens financiers y affectés et/ou de suivi. D'où la nécessité d'intégrer directement les apprentissages professionnels ou mieux la professionnalisation dans le cursus universitaire de formation.

3. La professionnalisation au sein de l'enseignement universitaire congolais et le projet professionnel personnel de l'étudiant

L'avènement de l'économie de la connaissance ou du savoir raffermi de plus en plus la mission des universités comme un stimulant de la croissance

économique. À propos, les réformes actuelles du système éducatif postulent que la connaissance favorise la croissance et se décline en un lien entre savoirs et compétitivité, savoirs et innovation, savoirs et bien-être des nations et des individus (Jorda, 2007, p. 42).

Dans ce nouveau paradigme, la croissance ou la richesse d'un pays repose sur la qualité de l'éducation et, en retour, « une bonne politique de croissance passe par une amélioration de la qualité du système éducatif » (Aghion & Cohen, 2004, p. 26). Jouant un rôle d'effet de la croissance hors celui de cause, l'éducation occupe aussi une place capitale dans les différentes politiques d'un pays ; car, comme l'insinue Gurgand (2005), c'est parce qu'un pays est plus riche qu'il décide d'affecter des ressources supplémentaires à l'éducation. Ainsi, pour tirer parti des retombées de ces ressources, dans l'articulation entre l'enseignement et la recherche, une des finalités de l'université ou des études supérieures est d'assurer la production de la richesse en orientant plus facilement les étudiants sur le marché du travail. Ceci traduit sa troisième mission du service à la société. La conjonction de ces missions est l'intégration de la professionnalisation dans les stratégies d'intervention des universités. Par cette dernière, en dehors de la production et la diffusion des connaissances par la recherche et l'enseignement, l'université devient une organisation d'apprentissage professionnalisant les étudiants à travers certains modules spécifiques dont le projet professionnel et personnel de l'étudiant.

3.1. L'université comme une organisation d'apprentissage : la promotion des diplômes professionnels

Dans son rôle éducatif, en intégrant la reconnaissance des compétences acquises par l'apprentissage et l'expérience ainsi que la formation continue, l'université doit aussi se positionner comme un acteur organisationnel ou une organisation apprenante, voire une communauté de pratique. Qu'importe la terminologie employée, l'objectif est de focaliser l'attention sur l'étudiant dans la cadre de la formation, l'enseignant jouant un rôle de mentor ou idéalement d'accompagnateur dans le processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences. Le passage de l'université à un acteur organisationnel, voire à une organisation apprenante, répond à la nécessité de connecter plus étroitement le monde universitaire et le contexte socioéconomique local. En effet, « les défis sociétaux auxquels sont aujourd'hui confrontées les universités questionnent leurs modalités

traditionnelles d'organisation et de fonctionnement » (Draelants et al., 2016). Par cette nouvelle identité des universités, l'enseignement universitaire devient un apprentissage organisationnel, c'est-à-dire « un processus d'enseignement-apprentissage défini comme la conversion d'un ensemble d'objectifs pédagogiques en attributs personnels, vérifiée par des évaluations et attestée par une certification » (Souto Lopez, 2016).

Dans l'apprentissage organisationnel, le sujet de l'apprentissage est l'organisation elle-même mais également, l'apprentissage d'un membre de l'organisation reste à l'avantage de l'organisation. Composée d'individus, l'apprentissage individuel profite alors à l'organisation dans laquelle ils se réalisent. Pour Senge (2017), « dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante, et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble. ».

De plus en plus, ce type d'apprentissage est popularisé dans les universités à travers les diplômes professionnels, notamment les licences ou les masters professionnels. Certaines institutions instaurent ce dispositif afin de garantir l'employabilité. Ces formations couvrent des domaines et spécialités déterminés par les équipes pédagogiques de l'université pour répondre aux exigences du marché du travail. Généralement, ces actions sont menées en partenariat avec les acteurs économiques locaux et les collectivités territoriales entretenant des relations plus ou moins établies avec les universités. « Ces diplômes se caractérisent par des finalités, des modes de construction et de transmission des savoirs qui visent à rapprocher monde universitaire et monde du travail. (...) Le diplôme sera réputé d'autant plus professionnalisant que des représentants des milieux professionnels auront participé à l'élaboration de son contenu, seront intervenus dans les formations, auront accueillis des stagiaires et seront présents dans les jurys d'examen. » (Gayraud et al., 2011, p. 8).

Les programmes des pays et des institutions qui ont adopté ce système sont évalués à partir des critères basés sur la notion d'acquis d'apprentissage : la pertinence du programme, sa cohérence, son efficacité et équité. La pertinence renvoie à l'adéquation des acquis d'apprentissage d'un programme avec les besoins sociétaux en matière d'épanouissement personnel et d'insertion socio-professionnelle. La cohérence fait référence à

l'alignement pédagogique et à l'approche-programme. Le critère d'efficacité et d'équité évalue la capacité d'un programme à conduire tous ses étudiants, indépendamment de leur origine sociale, à la maîtrise des acquis d'apprentissage annoncés (Souto Lopez, 2016)

Le diplôme professionnel est une reconnaissance des acquis de l'apprentissage organisationnel. Sa méthode privilégie l'approche-programme et l'alignement pédagogique. L'approche-programme consiste à construire un programme à partir d'un profil de sortie défini en acquis d'apprentissage (ou en compétences) génériques. Ceux-ci sont déclinés en acquis d'apprentissage spécifiques selon le cycle, l'année d'étude et le cours. Les enseignants sont invités à construire collégialement le programme, pour éviter les redondances entre les cours et renforcer leur complémentarité et leur progressivité. Pour sa part, l'alignement pédagogique désigne l'adéquation entre les objectifs d'un programme définis en compétences et en acquis d'apprentissage, les pratiques pédagogiques visant l'atteinte de ces objectifs, et les méthodes d'évaluation mises au point pour s'assurer que les étudiants ont bien atteint les objectifs préalablement fixés. (Souto Lopez, 2016). Il se crée alors une sorte de communauté de pratique qui constitue aussi une nouvelle forme d'apprentissage de partage des connaissances entre les membres et qu'ils développent ensemble.

3.2. Le rôle du professeur comme un « coach » face à un étudiant « joueur » dans les théories de l'enseignement universitaire

Le défi actuel des professeurs d'université est de préparer les étudiants dans un contexte où l'accès à l'emploi devient de plus en plus difficile. Or, les étudiants sont persuadés qu'ils seront embauchés dès l'obtention de leur diplôme et sur la base de ce dernier. Pour couronner le tout, le contexte dans lequel ils évoluent est marqué par une remise en cause du « 'savoir-enseigner' universitaire, basé sur la maîtrise de la connaissance disciplinaire et sur un modèle de transmission unidirectionnel du savoir » (Loiola & Tardif, 2005, p. 306). Cela suscite des interrogations sur les compétences pédagogiques et la formation des professeurs. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant ou du professeur d'université, certaines études examinent la qualité d'un « bon professeur d'université » en recueillant les opinions des étudiants (Blondin, 2009). D'autres se penchent sur la formation pédagogique destinée aux professeurs d'université et leur conception de l'enseignement (Loiola & Tardif, 2005).

Les aptitudes d'un enseignant reposent sur ses compétences académiques dans la transmission des connaissances, intégrant théorie et pratique. Selon Loiola et Tardif (2005, p. 315-318), six approches qualitativement distinctes de l'enseignement sont identifiées en relation avec l'apprentissage des étudiants. Elles se définissent selon que l'enseignement est pris, respectivement, comme présentation de l'information, comme transmission de l'information (du professeur à l'étudiant), comme illustration de l'application de la théorie à la pratique, comme le développement de la capacité d'être un expert, comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière, ainsi que comme façon d'amener des changements conceptuels. Ces diverses conceptions reflètent le rôle ou l'attitude du professeur dans le processus éducatif.

Sous cette même lancée du processus d'apprentissage, Fox (1983, p. 157-158) distingue quatre conceptions ou « théories de l'enseignement ». Il les classe en deux dimensions : les théories simples et les théories développées.

De fait, la première dimension inclut la théorie du transfert (*transfer theory*) et la théorie du modelage (*shaping theory*). Celle du transfert traite le savoir comme une marchandise qui doit être transférée d'un récipient à un autre ; tandis que celle du modelage considère l'enseignement comme un processus de modelage ou de façonnage des étudiants à partir d'un schéma prédéterminé. De son côté, la seconde dimension réunit la théorie du voyage (*travelling theory*) et la théorie de la croissance (*growing theory*). Celle du voyage traite le sujet comme un terrain à explorer « avec des collines à grimper » pour obtenir un meilleur point de vue avec le professeur comme compagnon de voyage ou de guide expert. Pour sa part, celle de la croissance accorde plus d'attention au développement intellectuel et émotionnel de l'étudiant.

Quoi qu'il en soit, en rapport avec la professionnalisation, toutes ces théories visent l'amélioration des compétences de l'étudiant. Mais, il nous est loisible d'en évoquer une nouvelle qu'on oserait appeler la « théorie du sport » ou de la « compétition ». Selon cette perspective de compétition, l'étudiant est assimilé à « un joueur » tandis que le professeur endosse le rôle de « coach ». Plaider en faveur de la professionnalisation de l'étudiant, c'est alors promouvoir une approche active et responsable de l'apprentissage, et non une attitude passive et imitative, comme celle d'un spectateur plutôt que

d'un participant engagé dans sa propre formation. Un joueur vise, en effet, à gagner le jeu, tandis qu'un spectateur ou un fan se contente et se réjouit de la victoire d'autrui. En tant que joueur, l'étudiant se concentre sur sa réussite, qui se concrétise par l'obtention d'un emploi. Il ne se limite pas à posséder un diplôme, il s'assure également que ce dernier lui donne la possibilité de décrocher le trophée. Il joue ainsi un rôle actif dans sa formation dans un contexte où l'éducation est perçue comme « un processus participatif où l'étudiant doit prendre part en donnant et en recevant sa part à l'apprentissage » (Kambasu Kasula, 2025, p. 283). Selon Dubet (2011, p. 5), « il est plus honnête et plus sérieux de dire *comment* on est devenu ce que l'on est, que de dire *pourquoi*, au nom de quel destin, de quel projet ou de quelle vocation. ». Ainsi, les acquis d'apprentissage peuvent être considérés comme « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation » (Souto Lopez, 2016).

Dans la même démarche de professionnalisation, l'enseignant ne joue pas le rôle d'arbitre, mais plutôt celui de *coach* (*mentor*). Certes, l'arbitre supervise et contrôle le terrain de jeu principalement par le biais de sanctions, sans en tirer aucun profit ni avantage, que ce soit pour la victoire ou la défaite d'une équipe. Il s'assure de la régularité du jeu en conformité avec les normes établies. En revanche, un coach se concentre sur la victoire ou le succès de son équipe en modifiant les stratégies de jeu pour remporter le trophée. L'arbitre représente l'approche traditionnelle de l'enseignement axé sur la standardisation, tandis que le *coach* privilégie le développement des compétences individuelles de chaque étudiant.

Dans un contexte en pleines mutations, l'enseignement se présente comme un accompagnement. L'enseignant accompagnateur est qualifié d'un « professeur-coach ». Le *coaching* présente des similitudes avec le mentorat. Ce dernier est défini comme « une relation d'aide dans laquelle une personne expérimentée apporte son expérience, des conseils et son encouragement à un plus jeune » (Cuerrier, 2003, p. 19), dans le but de faciliter son évolution en acquérant de nouvelles compétences et en atteignant des objectifs professionnels. Le coaching managérial ou organisationnel représente une forme innovante d'apprentissage par le travail, impliquant un professionnel chevronné (le coach) travaillant avec une personne moins aguerrie (le coaché) dans le but de lui permettre d'acquérir des compétences et des

techniques dans un délai précis. Dans cette même optique, Tapie (2006, p. 86-87) reconnaît au métier « professionnel » universitaire trois postures mentales du professeur comme « enseignant – chercheur – tuteur ». Le métier de tuteur – coach – accompagnateur d'étudiant, qui paraît le plus complet, consiste à accompagner l'étudiant non pas d'abord par rapport à ce qu'il sait mais par rapport à ce qu'il désire devenir, à son projet personnel, à ses étapes de développement humain.

Une connaissance approfondie du coaching est associée aux objectifs à atteindre et dont les résultats sont l'excellent rendement à long terme, l'autocorrection des coachés de leur savoir-faire sans l'aide du coach et l'auto-perfectionnement pour une amélioration continue des compétences. Thiry (2008) identifie trois types de coaching : celui de compétences, celui de performance et le coaching stratégique. Le coach, à travers les divers résultats obtenus, aide graduellement le coaché à mieux se connaître et à améliorer son contrôle de soi, grâce à des techniques d'éveil lui permettant de dépasser ses propres limites. En soulignant les défis anticipables, le coach incite à réfléchir à des comportements adéquats pour les surmonter en tenant compte du rythme d'évolution du coaché (Davel & Tremblay, 2011, p. 176; Tremblay, 2014, p. 184). Pour réussir efficacement le coaching, il importe de déployer un projet fixant les objectifs à réaliser. Dans le contexte de l'enseignement universitaire, c'est le projet professionnel et personnel de l'étudiant.

3.3. L'engagement de l'université dans l'employabilité de ses diplômés : le projet professionnel et personnel de l'étudiant

Dès son admission, le principal contrat qui doit être établi entre l'étudiant et son université est lié à l'employabilité, en le dotant des compétences socioprofessionnelles. Afin de préparer efficacement les étudiants au monde du travail, l'université est encouragée à développer chez eux les compétences transversales prisées sur le marché de l'emploi. Ces dernières comprennent la capacité de travailler en équipe et de collaborer (compétence interindividuelle), l'autonomie et la prise d'initiative (compétences intra-individuelles) (Morlaix & Nohu, 2019, p. 112). Pour favoriser l'employabilité des diplômés universitaires, il importe aux institutions de renforcer les aptitudes des étudiants et de leur fournir un environnement d'apprentissage qui facilite leur insertion professionnelle immédiate, au sein ou en dehors de l'institution. C'est la professionnalisation des étudiants. En

interne, les institutions peuvent créer des centres universitaires, de développement et de recherche ou des startups universitaires qui ont la capacité d'embaucher une portion des diplômés universitaires. En revanche, comme elles ne peuvent pas intégrer tous les diplômés chaque année, en interne, les universités établissent des accords de collaboration avec diverses entreprises afin de garantir en premier lieu des stages, des projets tutorés et surtout leur employabilité.

L'élaboration d'un projet professionnel et personnel de l'étudiant (PPPE) constitue un des mécanismes de professionnalisation des étudiants, contribuant à favoriser leur employabilité (Balme et al., 2008; Bart & Fournet, 2010; Delès, 2017; Mouhoubi, 2022). Le « Projet professionnel et personnel », intégré désormais comme un module d'enseignement dans certaines universités, vise à améliorer l'insertion professionnelle de leurs diplômés (Bart & Fournet, 2010, p. 1). Il est donc essentiel d'assister les étudiants dans sa conception dès leur entrée à l'université, car il les guidera tout au long de leur parcours académique. Ce projet ne doit pas être confondu avec le projet de mémoire, le travail de fin d'études ou encore moins avec le projet tutoré, bien qu'il puisse être développé dans le cadre d'un module de ce dernier. Son objectif est de faciliter l'insertion professionnelle future de l'étudiant après ses études en partant de ses ambitions et objectifs professionnels. Il peut être perfectionné sur base de diverses recherches académiques. Ainsi, une université garantit l'employabilité de ses étudiants si ceux-ci intègrent aisément le milieu professionnel. On pourra alors évaluer le taux d'employabilité en fonction du pourcentage de diplômés d'une promotion ou génération qui, moins d'un à deux ans après les études, accèdent à l'emploi grâce à leurs projets. Car, posséder un Projet Professionnel est un signe prémoniteur d'une perspective sur la carrière future qui peut se construire tout au long de la vie et peut être réajustée ou même complètement transformée (Mouhoubi, 2022).

Le PPPE repose sur la double conviction que les objectifs professionnels conditionnent le cursus universitaire (et non pas le contraire), d'une part, et que, d'autre part, l'université a pour mission d'inciter l'étudiant à définir son projet professionnel dès le début de ses études supérieures (Balme et al., 2008, p. 2). Situé à l'interface de la formation et de l'emploi, ce projet permet à l'étudiant de planifier sa formation et son insertion professionnelle en adaptant continuellement ses connaissances et ses compétences en fonction

des exigences d'employabilité sur le marché du travail. Il est donc déterminant pour le projet de formation. Concrètement, selon Mouhoubi (2022), ses bénéfices sur le parcours de l'étudiant se traduisent par les aspects suivants :

- « Lui permettre de se fixer des objectifs ;
- Lui permettre de bâtir une stratégie de formation cohérente répondant à ses objectifs ;
- Faire plus rapidement et plus sereinement des choix (formation/emploi) ;
- Le motiver, le responsabiliser et l'autonomiser ;
- Ne pas le disperser dans son parcours (réorientation...) ;
- L'aider à choisir une formation appropriée à ses aspirations d'avenir ;
- Et surtout savoir les manques de sa formation vis-à-vis du besoin du métier visé. »

À l'élaboration d'un projet, les étudiants listent les métiers ou professions qui les attirent dès leur plus jeune âge et qui pourraient susciter leur intérêt dans le monde du travail. Pour une orientation efficace, ils doivent se familiariser avec les divers métiers dans leur domaine. En discutant des professions, il serait utile de fournir une liste des métiers disponibles et d'engager un débat sur chacun d'eux en mettant un accent sur les connaissances nécessaires et les aptitudes exigées pour leur pratique. Les avantages et les inconvénients guideront alors les étudiants dans le choix d'un métier et l'approfondissement de son profil. Les discussions variées avec les professeurs, les camarades étudiants et les experts d'entreprise concernant la connaissance du métier aident l'étudiant à identifier les débouchés professionnels liés au métier choisi.

Durant la formation, le choix du métier peut évoluer, il peut être validé ou révisé. Tout comme les parcours des étudiants peuvent être redéfinis grâce au système de passerelles, il en va de même pour le projet professionnel qui peut évoluer et se réajuster en fonction des nouvelles circonstances au cours du parcours académique. Les parcours n'étant pas toujours linéaires, les motifs de changement peuvent concerner les études mêmes, le métier ou à l'étudiant lui-même (Dezalay, 2014). Les éléments imbriqués qui expliquent les études prennent en considération de l'intérêt pour une matière, la difficulté des études, le coût des études et la longueur des projets. Quant au métier, quelques-uns des facteurs incluent la charge de travail, l'articulation travail/hors travail, le statut d'emploi, la rémunération, l'incertitude sur les chances de réaliser son objectif. Enfin, certaines sources de transformation

du projet sont à chercher dans la réflexion que l'étudiant effectue sur lui-même, une forme d'introspection provoquée par des situations professionnelles vécues parfois lors des stages ou d'autres moments. En effet, les défis rencontrés, les désillusions, tout comme les succès, les interactions et les surprises positives enrichissent la compréhension qu'on a de soi-même.

La formation d'un projet recourt à deux types de ressources essentielles : l'information et les soutiens (Dezalay, 2014). L'information provient de sources institutionnelles ou moins formelles et est décisive pour la formation d'un projet professionnel. Elle se rapporte à l'orientation des étudiants, le choix d'une filière de formation, le choix d'un métier. Quant aux soutiens, au cours de leurs études, les étudiants reçoivent des signes, positifs ou négatifs. Les soutiens, les encouragements ou les conseils comptent beaucoup pour la construction d'un projet, sa validation, son renforcement. Ils proviennent de la famille et plus largement l'entourage et de l'institution scolaire.

Il est vrai que quelques universités, principalement en Europe, ont d'ores et déjà intégré le projet professionnel et personnel comme un module d'enseignement autonome. Il représente, en quelque sorte, le fondement de la professionnalisation des étudiants (Bart & Fournet, 2010) dans la mesure où les projets pédagogiques universitaires sont susceptibles de favoriser leur développement professionnel. Dans ces institutions, « le projet de l'étudiant et sa pertinence servent à la fois de critère de sélection d'entrée en formation, de guide pour les choix des stages et de repères pour l'élaboration des thématiques de mémoire professionnel » (Bart & Fournet, 2010, p. 3). D'après Beckers (2007, p. 243), pour les étudiants en tant que situation d'intégration, cette approche pédagogique par projet aurait trois effets positifs : « motivationnels (accrocher, susciter l'engagement des étudiants et leur persévérance face aux tâches scolaires), cognitifs (acquérir des savoirs et des démarches mobilisables parce que construits par le sujet en réponse à des besoins éprouvés dans l'interaction avec l'environnement) et socio-affectifs (apprendre à assumer des responsabilités, collaborer, dynamiser autrui...). ». Pour le professeur, le projet offre aussi l'opportunité de développer sa carrière dans l'enseignement en perfectionnant la recherche, la pédagogie et l'évolution de sa carrière académique. Autrement dit, cette approche éducative et académique innovante est profitable aussi bien pour le

professeur, qui peaufine ses pratiques enseignantes dans le but de transmettre les compétences aux étudiants, que pour l'étudiant, qui se retrouve au cœur de sa formation garantissant ainsi une insertion professionnelle et sociale optimale.

Conclusion

La présente analyse a révélé que l'un des enjeux majeurs, auxquels font face les universités lors de l'élaboration de leurs divers programmes, est la question de l'employabilité des étudiants. Effectivement, la qualité ou la compétitivité de l'enseignement universitaire est liée à la facilité d'insertion professionnelle des diplômés et, par ricochet, à la réduction du taux de chômage. Il se pourrait cependant que la question du chômage parmi les jeunes diplômés universitaires soit encore loin d'être résolue. Il est indéniable que les facteurs explicatifs sont variés et relèvent tant des étudiants que des universités. Cette analyse contribue donc au débat sur l'employabilité des étudiants en mettant l'accent sur leur professionnalisation au sein de leurs universités.

La précarité de l'emploi qui guette les diplômés universitaires incite à les encourager à développer une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage professionnel dans le milieu universitaire, afin de garantir leur employabilité après les études. Si, contre le poison mortel du chômage des jeunes diplômés, l'antidote ou le remède serait le diplôme, le vaccin préventif par excellence est la professionnalisation par l'apprentissage de laquelle s'acquièrent les compétences – métiers. En effet, comme le souligne Arrighi (2013, p. 55) « les apprentis connaissent des débuts de carrière beaucoup plus aisés que les sortants du système scolaire. À tous les points de vue, ils accèdent plus rapidement à un emploi ; ils sont moins concernés par les successions d'emplois précaires et leurs conditions d'emploi sont bien meilleures ». Il n'est pas question de les inscrire dans un système d'enseignement universitaire dual qui repose sur l'alternance entre le milieu académique et l'entreprise. Une des solutions envisagées et prometteuses est d'aider les étudiants à construire chacun un projet professionnel. Bien que certains le perçoivent encore comme une injonction ou une contrainte plutôt qu'un instrument d'aide à la projection de soi dans le futur, sa grande signification demeure. Il constitue un des facteurs de sa réussite, devenant lui-même acteur de son orientation académique et du choix de sa future profession. Face à l'absence de débouchés évidents comme l'éventualité d'un déclassement à

l'insertion professionnelle, le projet apparaît comme la seule alternative, l'unique promesse d'avenir, une sorte de passage obligé (Delès, 2017, p. 177). Ainsi, il importe à l'université congolaise de repenser ses différentes orientations stratégiques pour intégrer ce nouveau module à ses programmes. Cela vise à replacer l'étudiant au cœur du système éducatif en vue d'atteindre ses objectifs d'autonomie et d'employabilité.

Néanmoins, les pratiques pédagogiques universitaires actuelles marquées par la crainte du changement, l'inconfort des structures et infrastructures éducatives, la non-maitrise des innovations liées au système, les volumes horaires pléthoriques ainsi que le cumul et la maximisation des cours par les professeurs et la course au temps, le manque d'engagement et la paraisse des étudiants... permettront-elles à la fois aux enseignants et aux étudiants de s'adapter aux exigences du projet professionnel et à sa mise en œuvre ? Par ailleurs, le ministère de tutelle est-il enclin à intégrer le projet professionnel et personnel de l'étudiant comme une unité d'enseignement obligatoire pour tous les étudiants du système éducatif universitaire congolais ?

La position favorable nécessiterait donc un recyclage des professeurs pour qu'ils comprennent sa définition, ses objectifs et son application. Cette formation des tuteurs aidera à mieux coacher les étudiants et à comprendre les éléments qui favorisent leur participation dans leur processus d'apprentissage. Les contributions de chacun permettront ainsi de concilier le monde académique et le monde professionnel en vue de construire une carrière professionnelle réussie et épanouissante pour les étudiants. Cependant, si ces stratégies élaborées ne sont pas mises en œuvre et que la volonté ou la politique nationale de valorisation du diplôme n'est pas toujours présente, la RDC continuera à stagner et les diplômés gonfleront toujours la classe des chômeurs.

Références bibliographiques

- Aghion, P., & Cohen, E. (2004). *Education et croissance*. La Documentation française.
- Algan, Y., & Ernoult, T. (2012). 1. L'importance de l'investissement dans l'éducation pour la croissance: *Regards croisés sur l'économie*, n° 12(2), 25-36. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0025>
- Annoot, E. (2014). Enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses face aux transformations du métier : Vers une analyse des parcours et des

- activités. In T. Dezalay, E. Annot, & S. Devineau (Éds.), *Formation, qualification, éducation, emploi* (p. 81-98). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1668>
- Arrighi, J.-J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : En finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, 49-57.
- Atilambisa, F. E., Asaka, J. A., Yenga, J. S., Omba, J. A., Mputu, T. B., Ayomba, S. B., Ilonge, E. L., & Ikando, I. N. (2019). *Causes et conséquences du chômage des cadres universitaires dans la ville de Kisangani*. 4(8), 12.
- Balme, S., de La Boisse, H., & Barras, H. (2008). Projet professionnel de l'étudiant comme élément d'aide à la réussite, cas d'une université scientifique. *25ième congrès AIPU «Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur, vers un changement de paradigme»*, 5, 235. <https://shs.hal.science/halshs-00382107/>
- Banque Mondiale. (2005). *Le système éducatif de la république démocratique du Congo : Priorités et alternatives*. Département du développement humain, Région d'Afrique.
- Bart, D., & Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.314>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Béduwé, C., Espinasse, J.-M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation emploi*, n° 99(3), 103-120.
- Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas?. *Formation emploi*, 138(2),
- Belias, V. (2021). *Un pied à l'école, un pied dans le business*. <https://www.argenlivre.com/product-page/un-pied-a-l-ecole-un-pied-dans-le-business-1>
- Blondin, D. (2009). Le « bon professeur d'université » tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal. *Revue des*

- sciences de l'éducation*, 6(3), 499-509.
<https://doi.org/10.7202/900300ar>
- Bongeli Yeikelo ya Ato, É. (2009). *L'université contre le développement au Zaïre*. L'Harmattan.
- Bongeli Yeikelo ya Ato, É. (2015). *Éducation en République démocratique du Congo : Fabrique de cerveaux inutiles ?* L'Harmattan.
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre* (Nouvelle éd. mise à jour). Presses universitaires de France.
- Campy, C. (2014). L'entrepreneuriat : Antidote au chômage des jeunes ? *Cahiers de l'action*, N° 41(1), 19-27. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/cact.041.0019>
- Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Davel, E., & Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : La vitalité de la pratique*. PUQ.
- Delès, R. (2017). Le projet professionnel des étudiants : Outil de professionnalisation ou injonction ? : *Éducation et sociétés*, n° 39(1), 169-183. <https://doi.org/10.3917/es.039.0169>
- Derouet-Besson, M.-C. (2005). La ruse des petits, la sainteté des grands et la critique sociale. Petite note pour une archéologie d'une compétence contemporaine. *Éducation et Sociétés*, no 16(2), 227-237. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/es.016.0227>
- Dezalay, T. (2014). Les projets professionnels des étudiants : Quelles différences selon le genre et le milieu social ? In T. Dezalay, E. Annot, & S. Devineau (Éds.), *Formation, qualification, éducation, emploi* (p. 101-125). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
<https://doi.org/10.4000/books.purh.1678>
- Draelants, H., Dumay, X., & Dahan, A. (2016). Présentation. Les universités en quête d'identité ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.4000/rsa.1584>
- Dubet, F. (2011). *Dites-nous, François Dubet, à quoi sert vraiment un sociologue?* Armand Colin.
- Easterly, W. (2006). *Les pays pauvres sont-ils condamnés à le rester ?* Éd. d'Organisation.
- Fonds Africain de Développement – FAD. (2004). *République Démocratique du Congo. Projet d'appui au secteur de l'éducation*.

- Rapport d'évaluation*. OCSD : Département du développement social. Regions Centre et Ouest.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : Les défis de la professionnalisation. *Nef*, 46, 1-36.
- Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. La découverte.
- Guttman, C. (2003). *L'éducation dans et pour la société de l'information*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135528_fre
- Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : Facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Mondes en développement*, 132(4), 13-28. <https://doi.org/10.3917/med.132.0013>
- Jorda, H. (2007). L'enseignement supérieur au service de la société entrepreneuriale : Chronique d'une mort annoncée. *Marché et organisations*, 5(3), 41-59. <https://doi.org/10.3917/maorg.005.0041>
- Kambasu Kasula, F. (2023). Chômage et accès au premier emploi des jeunes diplômés d'universités : Points de vue d'anciens universitaires. *International Journal of Social Sciences and Scientific Studies*, 3(1), Article 1.
- Kambasu Kasula, F. (2025). *Apprentissage professionnel des métiers du bâtiment et développement local dans la région de Butembo en R.D.C : Une approche par les théories de l'investissement en capital humain*. L'Harmattan Edition Diffusion.
- Kiyosaki, R. T. (2020). *Père riche, père pauvre : Ce que les gens riches enseignent à leurs enfants à propos de l'argent, et que ne font pas les gens pauvres et de la classe moyenne !* (Nouvelle éd. mise à jour pour illustrer la réalité actuelle avec 9 séances d'étude). un Monde différent.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. UNICEF-UNESCO.
- Kouadio, A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : Quelle articulation pour quels enjeux ? : *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 217-232. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0217>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence Paris*, éditions d'organisations. Groupe Eyrolles.

- Loiola, F. A., & Tardif, M. (2005). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>
- Mabanza, N. A. (2023). « La question de la lutte contre le chômage des jeunes diplômés face au » spoil system" en République Démocratique du Congo". *Article de doctrine*. <https://hal.science/hal-04230039/>
- Martinot, B. (2015). *L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes. Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande*. Institut Montaigne.
- Mbaz Rumang, J. C. (2022, août 31). L'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et universitaire. *International Journal of Social Sciences and Scientific Studies*. <https://ijssass.com/journal/linsertion-professionnelle-des-jeunes-diplomes-de-lenseignement-superieur-et-universitaire/>
- Méda, A. N., Soumaïla, K., & Nacambo, K. (2014). Déterminant de l'accès à l'emploi des apprenants issus des centres de formation professionnelle au Burkina Faso. *Afr educ dev issues*, 6.
- Meilland, C. (2011). La formation, un remède au chômage des jeunes dans la crise. *Chronique internationale de l'IRES*, 133, 140-153.
- Mokonzi, G. (2006). L'école congolaise de demain : Quelles chances et quels défis. *L'école démocratique*.
- Morlaix, S., & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : De l'université au marché du travail. *Éducation Permanente*, N° 218(1), 109-118. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109>
- Mouhoubi, N. (2022). Rôle de l'université dans le montage du Projet professionnel de l'étudiant : Exemples internationaux et analyse du cas Algérien. *Sixième Colloque international du RAIFFET du 4 au 8 juillet 2022 à Libreville au GABON*. <https://hal.science/hal-04795265/document>
- Mumpasi Lututala, B. (2012). *Capacités nécessaires pour l'accès à l'emploi en Afrique Subsaharienne [INNOVATIVE SECONDARY EDUCATION FOR SKILLS ENHANCEMENT (ISESE)]*. Results for Development Institute (R4D).
- Musa, A. (2005). *Éducation non formelle dans les contextes éducatif et socioéconomique de la RD Congo. Étude exploratoire sur le statut*

- légal et les attitudes des habitants de Kinshasa*. Mémoire de DEA inédit, Unikin, PFSE, Kinshasa.
- Mwana, E. A. Y. (2022). *Professionnalisation des diplômés académiques et insertion professionnelle des jeunes en R.D. Congo*. 3, 14.
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? : Les systèmes éducatifs et de formation africains : Une situation chaotique et paradoxale. *Education et sociétés*, 16(2), 53. <https://doi.org/10.3917/es.016.0053>
- Opca, F. (2012). *La formation informelle dans les petits établissements du secteur Hôtellerie Restauration de Paris*. Observatoire de l'Hôtellerie et la restauration.
- Pelletier, D. (avec Plourde, H.). (2007). *Invitation à la culture entrepreneuriale : Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- RDC - MINEPSP. (2012). *Plan Intérimaire de l'Éducation 2012/2014*. Cellule d'appui technique /CAT.
- RDC - SSEF. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 Version finale*. MEPSINC, METP, MESU, MAS.
- Romainville, M. (2007). La «joyeuse entrée» des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4, 48-54.
- Senge, P. M. (2017). The leaders new work : Building learning organizations. In *Leadership perspectives* (p. 51-67). Routledge.
- Simon, T., Boutet-Waiss, F., Canevet, F., Descamps, B., Dutriez, L., Sauvannet, P., & Wicker, B. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités* (Rapport au Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Nos. 2006-029).
- Souto Lopez, M. (2016). Transformer l'université en un acteur organisationnel par les acquis d'apprentissage. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(1), 171-185. <https://doi.org/10.4000/rsa.1652>
- Tapie, P. (2006). Missions universitaires et gouvernement des personnes. *Revue française de gestion*, 168/169(9), 83-106.
- Thiry, A. (2008). *Les 3 types de coaching : La PNL de 3e génération en entreprises et organisations*. De Boeck Supérieur.

- Torres, R.-M. (2001). Amplifying and diversifying learning : Formal, non-formal and informal education revisited. *ADEA Biennial Meeting, Arusha, Tanzania*.
- Tremblay, D.-G. (2014). *Emploi et gestion des ressources humaines dans l'économie du savoir*. Presses de l'Université du Québec.
- Vachon, B. (1993). *Le développement local, théorie et pratique : Réintroduire l'humain dans la logique de développement*. Gaëtan Morin éditeur.
- Van Damme, J. (2013). *Analyse systémique des processus d'innovation dans les systèmes agraires de la région des Grands Lacs basés sur la culture de la banane* [These de doctorat]. Université Louvain-La-Neuve.
- Verhaegen, B. (1978). *L'enseignement universitaire au Zaïre : De Louvanium à l'UNAZA (1958-1978)*. L'Harmattan.