

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE  
ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING  
SCHOOL IN EDUCATION AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

## POLITIQUE DE CONTRACTUALISATION ET SENTIMENT DE FLOTTEMENT DES INSTITUTEURS

Thèse rédigée, soutenue publiquement et corrigée en vue de l'obtention  
du Diplôme de Doctorat Ph.D en Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I,  
*Spécialité : Management de l'Éducation*

par :

**NGALLY NGALLY Jacques Yannick**  
*Titulaire d'un Master en Sciences de l'Éducation*

sous la direction de :

**Monsieur MGBWA Vandelin**  
*Professeur Titulaire*  
*Université de Yaoundé I*

*Soutenue publiquement le 15 avril 2024*

Devant un jury composé de :

**Président :** Monsieur Louis Martin ONGUENE ESSONO, *Professeur, Université de Yaoundé I*

**Rapporteur :** Monsieur Vandelin MGBWA, *Professeur, Université de Yaoundé I*

**Membres :** Monsieur ALHADJI MAHAMAT, *Maître de Conférences, Université de Maroua*  
Monsieur Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK, *Maître de Conférences, Université de Yaoundé I*  
Monsieur Armand LEKA ESSOMBA, *Professeur, Université de Yaoundé I*



## **ATTENTION**

*Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.*

*Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.*

*Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	ii
DEDICACE .....	iv
REMERCIEMENTS .....	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
0.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	2
0.2 FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME .....	7
0.3 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	10
0.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	10
0.5 ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE .....	11
0.6 DÉLIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE .....	13
0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE .....	26
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE .....	27
CHAPITRE 1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET SES EFFETS ÉMERGENTS .....	28
1.1 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE.....	28
1.2 APPROCHES THÉORIQUES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL .....	75
1.3 CARTOGRAPHIE DE L'EXPÉRIENCE DE LA FRAGILISATION .....	83
CHAPITRE 2. SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE.....	86
2.1 LE MARCHÉ DU TRAVAIL .....	86
2.2 ANALYSES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DES CONVENTIONS.....	117
2.3 THEORIE DE LA STRUCTURATION .....	136
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	142
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	143
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	143
3.2. TYPE DE RECHERCHE .....	150
3.3. SITE DE L'ETUDE .....	153
3.4. POPULATION À L'ÉTUDE .....	158
3.5. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	161

3.6.	TECHNIQUE D'ANALYSE .....	179
3.7.	CONSTITUTION DES DONNEES .....	183
CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSES DES RÉSULTATS ..		186
4.1.	PRÉSENTATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS .....	186
4.2.	PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS .....	200
4.3.	ANALYSE DES PARCOURS PROFESSIONNELS .....	210
4.4.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	226
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES .....		229
5.1.	RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES .....	229
5.2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	231
5.3.	PERSPECTIVES THÉORIQUES ET MANAGÉRIALES .....	259
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		265
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		265
ANNEXES .....		265
TABLE DES MATIERES .....		265



À  
*mon cher père Ngalli Jacques.*

## REMERCIEMENTS

La présente thèse découle des questionnements, interrogations et incompréhension de l'arbitrage entre l'efficacité des politiques, l'équité et la gouvernance dans le secteur de l'éducation. L'efficacité des politiques publiques n'est pas l'exclusivité des politiques économiques. Le parti pris d'étudier des comportements d'un échantillon du personnel enseignants et d'essayer de comprendre leur implication à la pratique de classe, est l'objet de cette thèse, dont la réalisation a été rendue possible grâce à la collaboration et l'apport de plusieurs personnes, à qui nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude.

Nous tenons tout d'abord à remercier le Professeur Vandelin Mgbwa, qui a accepté d'encadrer les travaux de cette thèse. Tout au long de ces années de notre trajectoire doctorale, il nous a proposé une gamme variée de perspectives coexistantes permettant une richesse d'échange favorable à la construction de l'objet de recherche et à sa réalisation sur le terrain.

Nous exprimons également notre gratitude au Professeur Daouda Maingari, Chef de Département de Curriculum évaluation et de la filière Management de l'Éducation, ainsi que tous les enseignants dudit Département, pour nous avoir offert un cadre propice pour notre formation en recherche dans le domaine des Sciences de l'Éducation et du Management de l'Éducation en particulier.

Nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur Tsala Tsala Jacques Philippe, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives, ainsi qu'au Professeur Simon Belinga Bessala, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie. De même, nous exprimons notre reconnaissance au Professeur Cyrille Bienvenu Bela, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

Nous exprimons notre gratitude à Madame Tanyitiku Bessen épouse Dzou Ottou, Sous-directeur à la Direction des Ressources Humaines du MINEDUB et à Monsieur Komo Esaïe Privat, Délégué Régional de l'éducation de base de l'Ouest qui nous a introduits auprès des participants à l'enquête des écoles publiques de Mandjou dans la Région de l'Ouest Cameroun. Car, grâce à eux, ce travail qui se signale dans le champ de Planification et de l'Education, n'aurait pas pu être effectivement réalisé.

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CEP	Certificat d'Études Primaires
ENIEG	École Normale d'Instituteurs d'Enseignement Général
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSRP	Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté
DSSE	Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation
EPT	Éducation Pour Tous
FTI	Fast Track Initiative
GAR	Gestion Axée sur les Résultats
IC	Instituteurs Contractualisés
ISO	International Standard Organization
IVAC	Instituteurs Vacataires
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
NPM	New Public Management
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASE	Programme d'Appui au Secteur Éducatif
PNG	Programme National de Gouvernance
PSSE	Plan Stratégique pour le Secteur de l'Éducation
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
SND30	Stratégie National de Développement 2030
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> : Années d'échéances de l'engagement sur l'honneur .....	19
<b>Tableau 2</b> : Répartition des instituteurs par statut.....	23
<b>Tableau 3</b> : Cartographie de la formation générale et professionnelle des enseignants du primaire au Cameroun, 2019.....	63
<b>Tableau 4</b> : Récapitulatif des objectifs par axes du PAREC (exclusivement sur les enseignants) .....	104
<b>Tableau 5</b> : Récapitulatif de l'hypothèse générale .....	149
<b>Tableau 7</b> : Grille d'analyse.....	180

## RÉSUMÉ

La gestion des ressources humaines dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres organisations engendre des décisions et des pratiques susceptibles de ne pas toujours arranger les deux parties, que sont les décisionnaires et employés. Tout cela peut accroître d'une part, le malaise au travail et d'autre part, favoriser l'absence du bonheur au métier donc l'incidence sur la pratique de classe. Dans le cas des instituteurs contractualisés, la référence prétendue est toujours faite soit au salaire, soit au statut jugé bâtard. Dans ce travail, il est question des politiques de la contractualisation des instituteurs et efficacité scolaire de l'éducation de base au Cameroun. Les politiques de gestion des enseignants affectent les éléments structurels de la profession enseignante pour attirer, recruter et retenir suffisamment d'enseignants de qualité afin de répondre à la demande (OCDE, 2005). Les décideurs disposent alors de plusieurs solutions. Ils peuvent constituer en amont ou en aval les différents éléments structurants de la profession enseignante. En particulier, ils peuvent réduire ou augmenter les exigences pour commencer ou terminer la formation des enseignants ; la durée de la formation ; les avantages et primes ; la charge de travail ; modifier les règles et la structure de carrière, etc., (Santiago, 2002 ; Banque Mondiale, 2010). Toutes ces solutions ont un impact direct sur le nombre, la qualité ou les coûts afférents des enseignants, notamment leur formation et leur salaire, mais aussi leur motivation ; mais aussi, affectent l'efficacité scolaire. La motivation des enseignants a été définie comme « des facteurs internes et externes qui stimulent le désir et l'énergie qui maintiennent les enseignants continuellement intéressés et engagés à faire de leur mieux pour soutenir l'apprentissage des élèves » (Richardson, 2014). Cette étude a pour objet principal d'examiner comment les facteurs rendent compte de la contractualisation des instituteurs et l'efficacité scolaire de l'éducation de base. Pour trouver les éléments de réponses à cet appareil conceptuel un guide d'entretien a été élaboré et soumis à une population de sept instituteurs contractualisés des zones d'éducation prioritaire. Ces données ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Les facteurs liés à la politique de contractualisation des instituteurs affectent significativement le bonheur professionnel par ricochet, sur l'efficacité scolaire à l'éducation de base. Il s'agit des conditions de travail difficiles ou des difficultés pouvant frustrer et démotiver ; des environnements d'apprentissage non associées aux implications pragmatiques de l'expérience du bonheur et au méliorisme et aux valeurs de justice sociale et d'équité, et de la perte sur la sécurité à l'employabilité, des avantages sociaux, qui empêchent le développement professionnel des instituteurs de l'éducation de Base. Notre hypothèse générale est par conséquent confirmée. Une suggestion principale a été émise dans l'optique d'amener les pouvoirs publics à revoir les éléments favorisant le bonheur professionnel des instituteurs contractualisés en vue d'atteindre l'efficacité scolaire.

**Mots-clés : malaise au travail, bonheur professionnel, contractualisation, autonomie professionnelle, éthos professionnel, agencification.**

## ABSTRACT

Human resource management in education, as in other organizations, leads to decisions and practices that may not always suit both parties, the decision-makers and employees. All this can increase on the one hand, discomfort at work and on the other hand, promote the absence of happiness at work and therefore the impact on classroom practice. In the case of contract teachers, the alleged reference is always made either to the salary or to the status considered bastard. In this work, it is a question of the policies of the contractualization of teachers and school efficiency of basic education in Cameroon. Teacher management policies affect the structural elements of the teaching profession to attract, recruit and retain sufficient quality teachers to meet demand (OECD, 2005). Decision-makers then have several solutions at their disposal. They can constitute upstream or downstream the various structuring elements of the teaching profession. In particular, they may reduce or increase requirements to start or complete teacher training; the duration of the training; benefits and bonuses; workload; changing career rules and structure, etc., (Santiago, 2002; World Bank, 2010). All these solutions have a direct impact on the number, quality or related costs of teachers, including their training and salary, but also their motivation; but also, affect school efficiency. Teacher motivation has been defined as "internal and external factors that stimulate the desire and energy that keep teachers continually interested and committed to doing their best to support student learning" (Richardson, 2014). The main purpose of this study is to examine how factors account for teachers' contracting and the academic effectiveness of basic education. To find the answers to this conceptual apparatus, an interview guide was developed and submitted to a population of seven contract teachers in priority education areas. These data were qualitatively analyzed. The factors related to the policy of contractualization of teachers significantly affect professional happiness by ricochet, on the academic effectiveness of basic education. These are difficult working conditions or difficulties that can frustrate and demotivate; learning environments not associated with the pragmatic implications of the experience of happiness and meliorism and the values of social justice and equity, and the loss of social benefits on job security, which prevent the professional development of basic education teachers. Our general hypothesis is therefore confirmed. A main suggestion was made with a view to encouraging the public authorities to review the elements promoting the professional happiness of contract teachers with a view to achieving academic efficiency.

**Keywords: discomfort at work, professional happiness, contractualization, professional autonomy, professional ethos, agencification.**

## **0. INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **0.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

### **0.1.1 Contexte de l'étude**

Les débuts sur le marché, en particulier les débuts sur l'offre et la demande, sont généralement utilisés pour comprendre les causes des pénuries d'enseignants et trouver des solutions possibles. Les pénuries d'enseignants se produisent lorsque l'offre n'est pas suffisante pour répondre à la demande. L'offre et la demande sont influencées par les enseignants qui entrent et sortent du système (c'est-à-dire les flux d'enseignants), la croissance démographique et les politiques d'éducation (Cooper & Alvarado, 2006 ; Haggstrom, Darling-Hammond & Grissmer, 1988 ; ISU, 2006 ; OCDE, 2005 ; UNESCO- BRENDA, 2009 ), mais aussi selon les éléments structurants de la profession enseignante (formation ; évolution professionnelle ; sélection, recrutement, mise en place de la structure de carrière et des incitations, etc.) (OCDE, 2005). Les pénuries d'enseignants sont souvent associées à des systèmes qui peinent à fournir suffisamment de candidats de qualité pour la formation des enseignants et/ou peinent à les retenir (Cooper & Alvarado, 2006 ; OCDE, 2005).

Selon cette problématique et le cadre de recrutement, les pays de l'Afrique subsaharienne et dans le cas d'étude le Cameroun, ont envisagées des solutions s'inscrivant dans la mouvance des Objectifs du Millénaire pour le développement 4, et les objectifs de l'Éducation pour tous adoptés en 2000. Ces derniers ont mobilisé rapidement tous les acteurs, tant nationaux qu'internationaux, pour qui, les solutions apportées par la mise en œuvre des objectifs de l'EPT fut la diminution de leur rémunération. Selon les travaux de (Sirois, Dembélé & Labé, 2018), les données de 39 pays africains, le salaire moyen d'un enseignant d'école primaire est passé de 8,4 fois le PIB par habitant en 1975 à 4 fois le PIB par habitant dans la période 2003-2009, période pendant laquelle le PIB par habitant a presque doublé. Cette diminution est plus importante pour les enseignants des pays francophones avec le salaire moyen étant passé de 11,5 fois le PIB par habitant en 1975 à 4,2 fois le PIB par habitant en 2009. En termes relatifs, ce salaire moyen a été divisé par 3 entre 1975 et 2005. Dans la mesure où la croissance économique de ces pays a été stable, pour ne pas dire négative, pendant presque toute cette période, cette forte chute de salaire implique une perte significative de pouvoir d'achat pour les enseignants africains (ISU, 2011, p. 53).

Durant la décennie 1990-2000, sous l'impulsion de la Banque Mondiale et du Fonds monétaire international, les États ont mis en place un deuxième type de solutions pour augmenter le recrutement d'enseignants, tout en permettant de diminuer leur rémunération. Il



s'agit de la diversification du recrutement et des conditions d'emploi, l'une des solutions les plus utilisées par les pays d'Afrique subsaharienne pour faire face à la demande croissante d'enseignants (Bourdon & Nkengne Nkengne, 2007; Chudgar, 2015; Chudgar, Chandra & Razzaque, 2014; ISU, 2006, 2011; Nkengne Nkengne, 2010; UNESCO-BREDA, 2009).

Parmi ces solutions, les enseignants communautaires sont souvent recrutés directement par les communautés locales parmi les individus les plus éduqués du village. Quant au statut d'enseignants contractuels, il réfère habituellement à des enseignants recrutés sous contrat par les États. Les critères de recrutement associés à la formation académique et professionnelle sont habituellement moins élevés chez ces enseignants et leurs conditions d'emploi sont différentes de celles des fonctionnaires, surtout en ce qui a trait à la sécurité d'emploi et à la rémunération (Chudgar & al, 2014). Leur recrutement est géré par des instances au niveau central ou décentralisé, selon les contextes. Selon les pays, il est possible pour les enseignants non fonctionnaires d'évoluer dans la profession pour être ensuite intégrés dans la fonction publique (UNESCO-BREDA, 2009).

Ratovondrahona et Normandeau (2013) mènent des travaux sur l'attrition et le besoin en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne. Ils définissent l'attrition « *comme le nombre d'enseignants qui quittent le système ou le niveau d'enseignement. Ces départs peuvent être liés à la retraite, aux transferts dans des écoles privées ou d'autres niveaux d'enseignement, à la mortalité, aux migrations ou à d'autres raisons* ». Plusieurs facteurs permettent selon les auteurs d'expliquer la variation des taux d'attrition entre les pays. Mais, l'effet d'autres facteurs ont également été identifiés. Il s'agit des départs volontaires pouvant être liés à des variables comme la rémunération des enseignants, les conditions et le statut de la profession enseignante, le statut précaire ou non valorisé, l'absence de perspective de carrière, le respect en déclin envers la profession enseignante, les conditions de travail dans les écoles et dans les salles de classe, et enfin l'environnement et les infrastructures. Finalement, l'existence d'autres opportunités sur le marché du travail doit également être considérée parmi l'ensemble des effets d'attraction/répulsion de la fonction enseignante. Cet ensemble de facteurs vient affecter l'offre enseignante en Afrique subsaharienne, qui est confrontée à un besoin crucial de création de nouveaux postes d'enseignants, également les caractéristiques des enseignants nouvellement embauchés (Ratovondrahona & Normandeau, 2013). Ce qui suggère qu'une meilleure prise en compte de l'attrition donnera lieu à une meilleure planification et une meilleure gestion des besoins en enseignants. L'attrition est une dimension encore méconnue et

négligée de la question enseignante. En raison du manque d'information et des difficultés à mesurer cette attrition, les données sur cette question sont limitées et souvent peu fiables.

### **0.1.2 Justification du choix du sujet**

Sur le plan de l'éducation, les stratégies envisagées dans le secteur s'inscrivent dans la perspective d'une mise en œuvre des engagements du Cameroun en faveur de l'éducation pour tous et, plus particulièrement, de l'universalisation de l'enseignement primaire comme objectif à atteindre par le système éducatif depuis les années 2015.

En retenant comme population scolarisable les enfants âgés de 6 à 14 ans, l'Enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM) a estimé à 79,8 % le taux net de scolarisation global des enfants de 6 à 14 ans en 2006/2007. On note une amélioration de cet indicateur au fil des années. De 67,5 % en 1976, il est passé à 73,1 % en 1987, puis 76,3 % en 1996 et 78,8 % en 2001. Il est de 82,1 % chez les garçons et de 77,5 % chez les filles et accuse en outre des disparités importantes suivant les régions et le milieu de résidence. Il apparaît ainsi que, bien qu'en recul, l'abandon de la scolarité, dont l'analphabétisme est l'une des conséquences, reste important.

Sur le plan de l'administration du travail, de la législation et de la politique ou des institutions, le DSCE place l'emploi au cœur du processus de développement humain et infrastructurel de la nation et donne des orientations destinées à l'améliorer qualitativement et quantitativement. L'adoption de cette stratégie a conduit à la formulation de quelques politiques publiques, au nombre desquelles la politique de l'emploi, et plus spécifiquement de l'emploi décent, fondé sur le renforcement de la sécurité sociale, l'amélioration de l'offre de formation et d'éducation professionnelle. S'agissant des relations professionnelles, elles sont portées par l'administration du travail et de la prévoyance sociale qui est l'ensemble des services chargés de toutes les questions intéressant la condition des travailleurs, les rapports professionnels, l'emploi, les mouvements de main-d'œuvre, l'orientation de la formation professionnelle, le placement et la protection de la santé des travailleurs ainsi que les problèmes de prévoyance sociale comme le stipule l'article 104 du Code du Travail.

En principe, les travailleurs inclus dans le champ de compétence de l'administration du travail sont ceux visés à l'article 1er du Code du Travail. En effet, est considérée comme travailleur au sens du Code du Travail, quel que soit son sexe ou sa nationalité, toute personne qui s'est engagée à mettre son activité professionnelle, moyennant rémunération, sous la direction et l'autorité d'une personne physique ou morale, publique ou privé, celle-ci étant

considérée comme l'employeur. Même s'ils sont exclus du champ d'application du Code du Travail, les personnels régis par les statuts de la Fonction publique, de la Magistrature, des Militaires, de la Sûreté Nationale, ou de l'Administration pénitentiaire relèvent de la compétence de l'administration du travail, ce qui n'est pas le cas des travailleurs du secteur informel, lesquels sont néanmoins concernés, au niveau gouvernemental, par un projet de protection sociale. Dans sa mise en œuvre la réalité est qu'aucune information n'est identifiée par les organes de contrôle du BIT. Il est à noter que la ratification des Conventions de l'Organisation Internationale du Travail (OIT), le Cameroun n'a pas ratifié la Convention numéro.150 sur l'administration du travail, 1978 (Législation nationale ; base de données NATLEX).

Par ailleurs, l'une des politiques du Cameroun sur le contexte juridique du travail décent au Cameroun, c'est avant tout les valeurs et les droits inscrits dans la Constitution du 18 janvier 1996. La loi fondamentale se réfère dans son préambule à des principes fondamentaux contenus dans les principaux instruments internationaux, ainsi elle garantit la liberté de communication, la liberté d'expression, la liberté de presse, la liberté d'association, la liberté syndicale et le droit de grève. Elle proclame que le travail est un droit et un devoir pour tout homme. Elle pose l'État comme le garant de l'égalité homme/femme et elle interdit toute forme de discrimination.

Plus spécifiquement, le principal instrument du droit du travail au Cameroun est le Code du Travail issu de la loi N° 92/007 du 14 août 1992 portant Code du Travail. Elle est perçue comme novatrice. Cette loi est apparue dans un contexte marqué par des bouleversements économiques et sociaux consécutifs à l'apparition du chômage au milieu des années quatre-vingt. Les nouveaux enjeux étaient alors la concertation, la négociation, la liberté d'expression des travailleurs et, par suite, le développement des institutions représentatives de cette catégorie. Dans ce contexte, l'adoption du code était présentée comme la promotion d'un équilibre entre les principaux enjeux, à savoir la protection du salarié, l'intérêt de l'employeur et la sauvegarde de l'entreprise source d'emplois. Cette loi renforce l'État dans son rôle d'arbitre et de conseil pour préserver la nécessaire équité dans les relations employeurs/travailleurs. Les autres sources du droit du travail camerounais sont, pour l'essentiel, les multiples décrets et lois qui précisent et appliquent certaines dispositions du Code.

Les salaires de base des agents de l'État ont été revalorisés de 15 % et leurs indemnités de logements de 100%. Mais dans la Fonction publique, les niveaux des salaires restent inférieurs à ceux de 1993, lorsque, pour remédier aux déséquilibres engendrés par la crise économique, le

gouvernement camerounais avait opté pour une gestion rigoureuse de la demande, avec une réduction du train de vie de l'État à travers des politiques budgétaire et monétaire restrictives. Sur le plan budgétaire, les différentes stratégies de réduction du train de vie de l'État ont connu leur point culminant en 1993, avec deux baisses des salaires en l'espace de 10 mois. Une première baisse, de l'ordre de 30 %, au mois de janvier, suivie d'une deuxième, d'environ 50 %, au mois de novembre. Une autre mesure a été l'arrêt des recrutements dans la fonction publique, autres qu'à travers certaines écoles de formation, et la réduction du personnel des ambassades. À travers ces réductions de salaires, les pouvoirs publics camerounais espéraient parvenir à une diminution de la masse salariale d'une ampleur équivalant à ce qu'aurait représenté une compression de 40 % des effectifs dans la Fonction publique. Ils pensaient ainsi ne pas avoir à procéder à l'allégement des effectifs exigé par les bailleurs de fonds en l'occurrence le Fonds Monétaire International et la Banque Mondiale.

Suivant la communauté internationale, a défini, lors du Forum mondial sur l'éducation en 2000 (Dakar, Sénégal, avril 2000), le programme Éducation pour tous (EPT) comme se rapportant à six domaines. Cette étude s'intéresse entre autre à l'enseignement primaire et la qualité de l'éducation, via l'efficacité de l'école. Des enseignants en nombre et qualité suffisants ont constitué un préalable à la réalisation de tous ces objectifs. En sus, des millions d'enseignants doivent être remplacés chaque année pour compenser les départs liés aux retraites et déperditions.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne et notamment le Cameroun, bien qu'il y'ait une insuffisance des données collectées sur les départs de la profession d'enseignant qui permet d'obtenir le degré d'analyse requis, d'où il s'ensuit que les mesures prises sont parfois fondées sur des taux d'attrition hypothétiques et sur des rapports fragmentaires. Les taux d'attrition des enseignants, restent très faibles, ce qui ne pourra probablement pas être maintenus dans la durée. Si l'on exclut les départs volontaires, les systèmes éducatifs devraient pouvoir tableer sur un taux d'attrition annuel compris entre 3 et 4 % et résultant simplement des départs en retraite, des maladies et des décès. D'après cette analyse de l'équipe, il ressort que, compte tenu du fort pourcentage de départs volontaires, il serait plus réaliste que les planificateurs considèrent un taux d'attrition de 5 % comme le taux le plus bas pouvant être maintenu sur la durée. Ce taux témoigne à la fois de l'extrême jeunesse du corps enseignant et de l'absence d'autres perspectives d'emploi. Toutefois, à moyen terme, ces taux d'attrition devraient augmenter (UNESCO, 2018).

L'attrition des enseignants est un processus sélectif (Ratovondrahona & Normandeau, 2013 ; OCDE, 2015). Car, le taux de départ est également plus prononcé dans les écoles les

moins prisées par les enseignants, en général dans les zones rurales. Ce mode sélectif a tendance à entraîner le départ des enseignants dont le système éducatif a le plus besoin, en particulier les enseignants les plus qualifiés et les enseignants spécialisés. La conséquence de la répartition géographique et de la mobilité entre établissements, ainsi que l'incidence de la pénurie d'enseignants, est beaucoup plus forte dans les écoles situées dans les régions les moins prisées. Pourtant, il ressort que l'attrition des enseignants peut être, du moins partiellement, infléchie par une réforme des politiques. Des mesures politiques pourraient donc avoir un impact sur l'attrition des enseignants, en particulier l'amélioration des politiques relatives aux affectations, un recours accru au recrutement local, l'amélioration des conditions de travail des enseignants, la régularité du versement des salaires et une meilleure gestion au niveau de l'école (Ratovondrahona & Normandeau, 2013).

L'attrition des enseignants est liée à tout un ensemble de politiques relatives aux enseignants qui exigent l'attention des responsables politiques. Nombre de ces problèmes sont interdépendants et peuvent produire des effets pervers. Ainsi, les efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation qui passent par le relèvement du niveau de qualification des enseignants peuvent, de façon bien involontaire, accentuer le taux de départ, entraînant ainsi un recours accru à des enseignants dépourvus de qualifications. Étant donné la complexité des politiques relatives aux enseignants, il est indispensable que les données concernant l'attrition des enseignants soient collectées de manière systématique et fiable afin d'éclairer l'élaboration des politiques (Ratovondrahona & Normandeau, 2013 ; UNESCO, 2018).

Comme le mentionne Tardif (2018), au fil du temps, ce qu'un enseignant et d'autres professionnels ont appris lors de leur formation n'est aujourd'hui que la base nécessaire à l'apprentissage et à la maîtrise du savoir professionnel en cours de carrière. La question est donc de déterminer le « où », le « quand » et le « comment » permettant d'assurer ce développement professionnel. Une matrice du développement professionnel peut être abordée sur autant du point de vue du professionnel souhaitant prendre en main son développement que de l'angle du gestionnaire qui souhaite offrir des ressources en ce sens.

## **0.2 FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME**

### **0.2.1 Formulation du problème**

Dans la perspective que la population en Afrique subsaharienne devrait atteindre les 1,3 milliards d'habitants d'ici 2030, le subcontinent fait face à des besoins d'enseignement sans précédent. La croissance rapide de la population d'âge scolaire (5–14 ans), projetée à plus de

30% dans la moitié des pays et jusqu'à 300% en République centrafricaine, constitue une pression continue sur les systèmes éducatifs pour absorber de plus en plus de jeunes à former. Il est urgent de recruter et de former des enseignants pour répondre à ces besoins croissants. L'Afrique subsaharienne est confrontée à un réel enjeu de pénurie d'enseignants, illustré notamment par un ratio élèves/enseignant, indicateur de la qualité des conditions d'apprentissage, qui dépasse dans la plupart des pays le « seuil maximal souhaitable » de 40:1 défini par l'Unesco et demeure largement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Mais, il ne suffit pas de recruter massivement pour résoudre le problème (Moreau, 2021).

Au cours des dernières années, les politiques de recrutement massif des enseignants ont contribué à abaisser le niveau de qualification moyen du corps enseignant du fait de l'augmentation de la proportion de contractuels par rapport aux fonctionnaires. La pénurie d'enseignants se double, aujourd'hui, d'un réel problème de formation des enseignants. En 2019, la proportion d'enseignants ayant les qualifications minimales requises était de 65% dans le primaire au niveau régional. C'est donc bien la formation des enseignants qui se situe au cœur des défis actuels pour les gouvernements africains afin de concilier massification et qualité de l'enseignement (Moreau, 2021).

Or, les estimations relatives aux besoins des enseignants se basent uniquement sur des projections d'ordre quantitatifs et ne considèrent pas des éléments clés tels que le niveau de qualification des enseignants recrutés ou encore la nécessité de réduire le ratio élèves/enseignant. Ainsi, les données de l'Unesco chiffrent ainsi à 6,3 millions le nombre de nouveaux enseignants qui devront être recrutés dans le primaire, pour atteindre l'enseignement universel en Afrique subsaharienne d'ici 2030. À combien monteraient ces estimations si l'on intégrait la dimension qualitative (Moreau, 2021). Dans les projections de l'Unesco, un pays comme le Niger est présenté comme à même de combler sa pénurie d'enseignants entre 2020 et 2030. La situation actuelle au Niger, où seulement 11% des enseignants du secondaire et 66% des enseignants du primaire sont formés et où la population d'âge scolaire devrait augmenter de 82% d'ici 2030 — laisse penser que ce rattrapage, s'il a bien lieu, risque de se faire au détriment de la qualité de l'éducation.

Pour objectiver les besoins réels, un modèle prédictif des besoins en formation d'enseignants en Afrique subsaharienne d'ici 2030, a été développé chez EFFIOS. Ce modèle se base sur l'état de la formation des enseignants et du nombre d'enfants scolarisés, et prévoit une évolution progressive vers des systèmes où en 2030 les pays auront atteint leurs objectifs : scolarisation universelle, taux de formation des enseignants à 100%, ratio élèves/enseignant à

25 :1 au primaire, et un taux d'attrition des enseignants à 2%, équivalent à la moyenne des pays à revenus intermédiaires (Moreau, 2021).

En appliquant à ces entrants des hypothèses en termes de durée de formation initiale à 300 heures (dans le primaire) et une formation continue à 18 heures dans le primaire. Les projections réalisées sur 2020–2030 dans certains pays sur la base de ce modèle révèlent des besoins considérables en formation des enseignants. Ce type de modèle prédictif offre des pistes intéressantes pour piloter le recrutement et les dispositifs de formation des enseignants en Afrique subsaharienne (Moreau, 2021).

### **0.2.2 Énoncé du problème**

Le Cameroun parmi les pays de l'Afrique subsaharienne peut être considérés, jusqu'en 2030, comme étant en situation de pénurie aiguë d'enseignant du primaire. La question est de savoir si ce pays pourra soutenir le rythme de recrutement que ces pays ont connu entre 2000 et 2010. Car, le taux de croissance annuel moyen du nombre d'enseignantes et enseignants à diminuer depuis 2010 (UNESCO, 2015, 2017; UNESCO-BREDA, 2009). Le pays semble présenter des difficultés à soutenir, à long terme, les rythmes de recrutement observés durant cette période, attribuables principalement au recrutement massif d'enseignantes et enseignants contractuels en deçà des normes de qualifications nationales, aux statuts précaires et ayant des salaires souvent dérisoires (Chudgar, Chandra et Razzaque, 2014; Dembélé & Mellouki, 2013; Duthilleul, 2005; Fyfe, 2007; ISU, 2006; Toh, 2017).

Parallèlement à cette réponse de l'État, et le précédent souvent, on a également vu émerger et se développer des réponses des populations par la mise en place d'écoles communautaires recrutant localement leurs enseignants (souvent appelés enseignants communautaires ou maîtres de parents), mais aussi par le recrutement direct d'enseignants pour des écoles publiques insuffisamment qualifiées. Ainsi, les dernières années ont vu se développer et s'accélérer le recrutement d'enseignants aux profils nouveaux, non fonctionnaires, au service de l'État ou des communautés, créant par là une situation de dualité des statuts et des niveaux de rémunération au sein des systèmes éducatifs (Sirois, Dembélé, & Labé, 2018).

Les enseignants des établissements privés vivent dans un malaise aigu contrairement aux autres enseignants. Certaines pratiques de gestion ne sont pas utilisées par les gouvernants. L'effondrement des paradigmes traditionnels conduit à de nouvelles approches centrées sur l'organisation et le marché interne du travail, avec les versions économique ou sociologique du salaire d'efficience. Les marges d'autonomie des structures de base sont réduites, où le respect

de la commande, de la norme et le contrôle de conformité servent de références, est de plus en plus remis en cause (Barrère, 2017).

### **0.3 QUESTIONS DE RECHERCHE**

#### **0.3.1 Question principale de recherche**

La question principale que la recherche pose est la suivante : « *comment les facteurs tels que le malaise au travail, l'absence de bonheur professionnel et les effets du New Public Management rendent-ils compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés à l'éducation de base au Cameroun ?* »

#### **0.3.2 Questions spécifiques de recherche**

De la question principale découle des questions spécifiques :

**QS1** : Comment le malaise au travail ou la souffrance des enseignants rend-elle compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés ?

**QS2** : Comment l'absence de bonheur professionnel rend-elle compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés ?

**QS3** : Comment l'agencification et les effets du New Public Management en éducation rendent-ils compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés ?

### **0.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

#### **0.4.1 Objectif général**

L'objectif général de cette recherche est d'analyser comment les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives de recrutement par contractualisation favorisent ou entravent, dans une économie de marché du travail, l'autonomie et l'éthos professionnels des enseignants contractualisés.

#### **0.4.2 Objectifs spécifiques**

De façon opérationnelle, cette étude comporte trois objectifs spécifiques qui sont :

**OS1** : Repérer comment la souffrance des enseignants ou le malaise au travail rend compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés dans le système éducatif camerounais.

**OS2** : Identifier comment l'absence de bonheur professionnel rend-t-il compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés dans le système éducatif camerounais.



**OS3** : Appréhender comment l’agencification et les effets du New Public Management en éducation rendent-compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés dans le système éducatif camerounais.

## **0.5 ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L’ÉTUDE**

Cette thèse questionne les facteurs relatifs aux politiques de contractualisation des instituteurs contractualisés et le sentiment de flottement induit. En effet, les pouvoirs publics à travers le DRSP (2003), le DSCE (2009), le DSSF (2013) et actuellement le SND30 (2019) visent simultanément l’atteinte des ODD4 et les OMD, relatives à la réduction de la pauvreté et le développement économique à travers l’éducation. La planification des politiques publiques à travers le processus de recrutement massif des enseignants, qui sont mises en œuvres, se trouve aujourd’hui confrontée à des objectifs difficilement conciliables. Car, les projections d’ordre quantitatifs et économétriques ne considèrent pas des éléments clés tels que le bonheur professionnel des enseignants recrutés ou encore la réduction des souffrances des enseignants, pour une meilleure pratique de classe, donc l’atteinte de l’enseignement universel en Afrique subsaharienne d’ici 2030. Les estimations restent la question cruciale, si l’on intégrait la dimension qualitative (Moreau, 2021).

### **0.5.1 Originalité de l’étude**

Les liens entre les dynamiques de l’implication et des représentations professionnelles sont étroits. La recherche sur les politiques de contractualisation des instituteurs, porte sur une étude qui a pour objectifs, entre autre, d’évaluer l’impact d’actions engageantes d’un projet de société, la formation au management participatif sur les trois dimensions du modèle de l’implication professionnel (sens, repères, contrôle) (Labbé, Ratinaud & Lac, 2007). Cette étude s’inscrit dans la continuité des travaux sur les processus de professionnalisation, qui abordent le développement professionnel et fait allusion aux conditions de travail.

Les divers facteurs évoquant les conditions des enseignants ou la souffrance des enseignants, ne contribuent pas à clarifier le statut du métier et son évolution possible ou probable sous l’angle de la professionnalisation. Toutefois, le devenir d’un métier n’est pas une fatalité qui échapperait à toute action humaine, il dépend en partie des rêves et des stratégies des principaux intéressés. Ils trouvent sans doute leur compte dans l’ambiguïté du métier d’enseignant sous angle de l’autonomie et du contrôle. Chacun joue sur deux tableaux : selon qu’elle les arrange ou non, les enseignants revendiquent leur autonomie ou la refusent ; inversement, les autorités scolaires l’accordent, voire l’imposent, puis la dénie, au gré des

dossiers et des conjonctures. C'est un jeu banal dans toutes les organisations. L'école y excelle (Perrenoud, 1996).

La question est ainsi abordée ici via deux concepts : l'implication et les représentations professionnelles. Sur un plan praxéologique, elle vise à remédier à un problème de climat social délétère, sur un plan fondamental il permet d'observer la possible co-transformation de l'implication et des représentations professionnelles des salariés dès lors qu'il est mis en place des actions du gouvernement. (Labbé, Ratinaud, Lac, 2007).

### **0.5.2 Pertinence de l'étude**

S'il est difficile de dégager un résultat clair de l'impact de la contractualisation des instituteurs sur l'efficacité de l'éducation, il y a accord sur le fait que cette politique permet dans chacun des pays l'ayant mis en œuvre d'avoir des retombées positives dans l'école publique où des milliers d'enfants qui auraient pu ne jamais la connaître, à augmenter les taux de scolarisation. Ainsi, devant la nécessité de faire venir à l'instruction de nouvelles populations, les recrutements d'instituteurs sont nécessaires et conduisent à un meilleur accès du service éducatif notamment à accueillir tous les enfants d'une même classe d'âge. La recherche de la qualité de ce service mérite aussi d'être prise en considération par rapport aux canaux usuels de production de l'école. On peut mettre en avant un résultat des évaluations avec le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), montrant l'efficacité relativement plus grande des maîtres contractuels et/ou des maîtres des parents dans les classes de début de scolarité, c'est à dire correspondant aux apprentissages fondamentaux, que celle des maîtres fonctionnaires.

Explorant le fonctionnement du sens commun qui renvoie à la phénoménologie Schutz (2000, 2010, 2014), aux questions soulevées par le courant de l'ethnométhodologie ou bien aux concepts développés par le philosophe Searle (1993) ; Traversant les frontières disciplinaires, théoriques et méthodologiques, Jodelet (2006) a mobilisé dans l'analyse du vécu expérientiel toutes les ressources nécessaires pour capter la réalité sociale dans une démarche aiguisée par une curiosité en continuel éveil. Ancrée dans le champ des représentations sociales, inauguré en psychologie sociale par Moscovici dans les années 1960, son œuvre occupe cependant une place spécifique dans ce courant théorique. Jodelet (2006) amplifie le projet scientifique initial, en mettant l'accent sur le fonctionnement symbolique de la pensée sociale, sur son aspect émotionnel et sur ses manifestations décelables à travers les pratiques quotidiennes, atteignant ainsi la résonance intime des phénomènes étudiés et, le cas échéant, dévoile l'implication de celle-ci dans les manifestations sociales, voire institutionnelles, des pratiques.

Ce travail de proximité avec la pensée sociale conduit à renouer les liens entre la psychologie sociale et l'anthropologie, à restaurer la démarche qualitative dans toute sa puissance, sans pour autant renoncer à la mise en perspective quantitative des phénomènes étudiés. Cette posture de chercheur l'oriente vers l'investigation des objets à forte signification symbolique, historique, sociale. Elle en aborde des implications tant individuelles que collectives, comme en témoignent ses travaux sur le corps et la santé, la santé mentale, l'éducation, la ville ou l'environnement et plus récemment sur la religion, la musique. Cependant son lien avec la vie sociale va au-delà. En effet, les résultats de ses investigations sont restitués aux protagonistes des situations étudiées et, de fait, ses écrits nourrissent autant les universitaires que les praticiens.

## **0.6 DÉLIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE**

### **0.6.1 Délimitation empirique**

Weber (1965, trad. franç.) et Popper (1979, trad. franç.) présentent l'analyse qui repose sur le postulat que l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité. Elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. Ainsi, les recherches relatives à l'efficacité de l'éducation ont connu, ces dernières années, un développement tout à fait original que l'on peut imputer à plusieurs facteurs qui ont heureusement convergé.

La question de la qualité ou d'efficacité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne repose sur la qualité de ses enseignants. A travers une revue de la littérature produite depuis 2000 en anglais et en français, cette analyse aborde la question des enseignants sous l'angle à la fois de l'évolution de leurs conditions de travail, ainsi que de leur formation. Elle révèle que les enseignants exercent dans des conditions défavorables caractérisées par la précarisation, des faibles salaires et la démotivation. L'analyse démontre par ailleurs que leurs formations, aussi bien initiales que continues, sont faibles et inadéquates, et n'ont donc pas un grand impact sur les pratiques en classe. Ces deux défis majeurs représentent l'enjeu central pour toute amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne.

#### ***0.6.2.1. Du point de vue spatial***

Cette étude est sur un plan spatial géographique restreinte au cas du Cameroun et plus précisément dans les Régions du Centre, Est et Sud. Ces dernières se révèlent plus significatives

et représentatives comme échantillon pour la question cruciale et sensible des conditions de travail des instituteurs et de l'efficacité de l'éducation de base au Cameroun. L'importance de ce sujet comme toute sorte d'actualité aurait conduit tout chercheur à sillonner l'ensemble des contractuels du Cameroun, mais la modicité de nos moyens et le temps matériel imparti à la réalisation de cette étude y a constitué une sérieuse entrave. Pour cette raison, notre étude se déroule à Bertoua dans la région de l'Est, qui est une école de la Zone d'Education Prioritaire. Par ailleurs, cette étude qui couvre l'année académique 2015-2016 et 2016-2017, marque la fin de notre formation au cycle de Master au Centre de Recherche et de Formation Doctorale des Sciences de l'éducation Ingénierie Educative.

#### ***0.6.2.2. Du point de vue temporel***

Le contexte historique de la contractualisation des instituteurs est similaire à celui de la précarisation de ce personnel. Les salaires des enseignants représentaient dans les années 1990 en moyenne plus de six fois le PIB par habitant et engageaient jusqu'à 90 % du budget éducatif national. En ce qui concerne le PNB par habitant, les enseignants en Afrique de l'Ouest, en particulier ceux du Sahel sont, en termes comparatifs, parmi les mieux payés au monde. Même en tenant compte du fait que les salaires des enseignants ont eu tendance à diminuer au cours des deux dernières décennies, le salaire moyen dans les pays du Sahel en 2000 est resté à 6,4 fois le PIB par habitant, tandis que, dans le reste de l'Afrique, il était d'environ 4,4 fois (UNESCO- BRED, 2009).

Toutefois, une enquête d'Éducation International (2007) révèle que les salaires des enseignants sont faibles et généralement en dessous de la ligne de référence de la pauvreté ou du coût de la vie. Dans les pays anglophones, les salaires étaient déjà relativement faibles, autour de 5,4 fois le PIB par habitant dans les années 1970. Dans les pays francophones, ils se situaient à hauteur de 11,5 fois à cette même période, époque à laquelle ils étaient calqués sur le modèle colonial. Dans les deux contextes, les salaires se sont retrouvés dans les années 2000 à 4 fois le PIB par habitant (UNESCO-BRED, 2009).

Les salaires des enseignants d'Afrique francophone se sont donc fortement dégradés. De plus, les salaires diffèrent selon le statut des enseignants: dans des pays comme le Bénin ou le Cameroun, les fonctionnaires gagnent environ trois fois plus que les contractuels (UNESCO-BRED, 2009). Toutefois, la différence entre enseignants contractuels et fonctionnaires semble de plus en plus s'estomper dans la mesure où leurs salaires ont tendance à converger, d'autant qu'un contractuel pourra être titularisé au bout de quelques années. Cependant, les enseignants employés par les communautés locales semblent toujours disposer d'un statut précaire

(Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007). Il faut également noter l'instabilité qui caractérise les enseignants. S'ils aspirent à des évolutions dans leur carrière, ils n'hésitent pourtant pas à quitter leur profession s'ils trouvent de meilleures conditions dans d'autres métiers. Dans de nombreux pays, les mesures incitatives sont inexistantes, ou contreproductives, et il faut attendre parfois de longs mois avant de toucher son salaire (CONFEMEN, 2004 ; UNESCO-BRADA, 2009 ; Tanaka, 2013). Les enseignants les plus qualifiés ou expérimentés, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, acceptent de ce fait des postes dans d'autres secteurs qui proposent des conditions de travail plus favorables.

## **0.6.2 Délimitation conceptuelle**

Du point de vue conceptuel, la maîtrise des termes clés de cette recherche vise à délimiter les champs d'analyse. En management de l'éducation la définition des termes clés suivants, permet une meilleure appropriation du sujet : le marché du travail, l'institutrice/instituteur et le sentiment de flottement.

### ***0.6.2.1. La contractualisation***

Selon le Dictionnaire Larousse (2021), la contractualisation désigne l'action de contractualiser quelque chose ou quelqu'un. Contractualiser selon la même source signifie régler un problème par un contrat ; ou encore attribuer à un employé d'une administration le statut d'agent contractuel. Les notions de contractuel et de contrat renvoient respectivement termes suivants. Le (Littré, 1998) définit le contrat comme une notion qui tire son étymologie du substantif latin *contractus*, génitif *contractus*, de *contrahere*, *contracter*, proprement *lier*, *resserrer*, de *cum*, et *trahere*, *tirer*. Cette notion signifie terme de droit. C'est un accord de deux ou plusieurs volontés, qui a pour objet la création ou l'extinction d'une obligation. Par ailleurs, une autre définition est dans la pratique où on désigne aussi sous le nom de contrat non pas seulement la convention, mais l'acte qui la constate, lorsque cet acte est rédigé par un notaire. Il s'agit de définir d'une part, le contrat, les formes de contrat part, la qui constitue la contractualisation proprement dit.

La notion de contrat contribue de façon majeure aussi bien à une conception essentialiste de l'organisation dans laquelle le contrat en constituerait l'essence, à une méthode descriptive par laquelle il permet de décrire l'organisation comme un contrat et/ou un ensemble de contrats qu'à une perspective normative où le contrat est une manifestation majeure des contingences et de la téléonomie inhérente à l'organisation. Elle connaît sa finalisation la plus actuelle avec le « contrat psychologique ». Avec la notion de contrat, il est question de volonté, de

consentement, d'obligation, de promesse, d'engagement et de fidélité à ses engagements, de coopération, de sanction, de lien. Dans le cas de notre étude, la notion de contrat se situe aussi au cœur de la sociologie, la psychologie et l'économie entre autres, d'où la déclinaison de contrats « à épithète » qui peut- être un contrat d'assurance, de programme, de travail, social, etc., dont les déclinaisons les plus fréquentes sont d'ordre juridique surtout dans une logique utilitaire-fonctionnaliste, politique avec la contractualisation des politiques publiques du « moment libéral », financière avec le thème des contrats à terme, économique (dans le cadre de la micro-économie. C'est à cette déclinaison qu'il est question de se consacrer avant de mettre en parallèle la notion de contrat social et celle de contrat psychologique sur la base de deux critères : une anthropologie de l'individu et une anthropologie du contrat (Pesqueux, 2010).

À sa source, on trouve un certain nombre de termes, variables selon chaque cas particulier, avec une tendance générale vers la prise en compte de nouveaux termes (le salaire au mérite par exemple) et l'abandon d'autres (le statut par exemple). Ces termes vont ensuite colorer la nature du contrat. Ainsi, à l'aide de classifications (analyse factorielle ou analyse discriminante) Guerrero (2003) étudie la manière dont les individus ne se positionnent pas rapport à ces termes. Le contrat de développement et le degré d'équilibre entre les obligations des deux parties font l'objet d'un intérêt croissant dans les recherches. L'ensemble des travaux tentent, au-delà de la description du contenu du contrat psychologique, de démontrer que chaque type de contrat peut avoir un lien avec des attitudes, des comportements et des performances au travail (Guerrero, 2003).

#### ***0.6.2.2. Marché du travail***

Le marché du travail est le lieu de rencontre de l'offre et de la demande du travail et le lieu où se fixe le montant de la rémunération du travail. La demande est le facteur de production travail. Si l'on parle du marché du travail en général, il en existe en réalité de nombreux selon le lieu, le type de qualification, etc. Un exemple est la notion marché interne/externe du travail. Pour les économistes néoclassiques, si le marché du travail fonctionne librement c'est-à-dire sans intervention de l'État ou de syndicats, il permet l'équilibre entre offre provenant des travailleurs et la demande, provenant des employeurs. Plus concrètement, si les salaires réels peuvent baisser en cas d'excès d'offre de travail, de la part des travailleurs, les employeurs augmenteront leur demande, les offreurs baisseront la leur et le chômage disparaîtra.

Les enjeux d'après l'analyse des néoclassiques sont les avantages et inconvénients d'un rééquilibrage du marché du travail par les variations des salaires. L'avantage est en théorie de réduire le chômage. Mais, est-ce que ce qui ne nécessitera pas une baisse des salaires réels à

des niveaux trop faibles pour être acceptés. Dès lors ne pourrait-on pas réduire les cotisations sociales. Mais, comment financer alors le système de protection sociale. Par contre, des économistes keynésiens vont jusqu'à remettre en cause l'existence d'un marché du travail. En effet, les variations du salaire à la baisse se traduisent par une baisse de la demande donc de la production et finalement de l'embauche. Il n'existe pas de mécanisme régulateur du marché du travail donc pas de marché du travail au sens plein du terme. Le marché du travail au Cameroun est assez flexible pour s'adapter notamment au progrès technique. Mais cette flexibilité concerne essentiellement des travailleurs déjà en situation de précarité.

Une erreur fréquente est de confondre offre et demande de travail dans l'analyse théorique du marché du travail : ce sont les individus qui offrent leur travail c'est-à-dire leur force de travail aux employeurs. Ce sont donc les employeurs qui demandent le travail des individus, c'est-à-dire leur force de travail. Si l'on parle des emplois, c'est évidemment l'inverse : les entreprises offrent des emplois et les individus demandent des emplois.

Il n'existe pas d'indicateur du marché du travail mais seulement des indicateurs de sa situation. Ainsi, le taux de chômage (nombre de chômeurs/nombre d'actifs) mesure le déséquilibre existant entre offre et demande de travail. Un autre indicateur complémentaire est la durée du chômage donnée en mois ou en années ; cet indicateur est très important car un taux de chômage élevé mais avec une durée faible est sans doute moins problématique individuellement que l'inverse. Avec des frontières peu nettes entre emploi et chômage, l'importance des emplois précaires est un indicateur là aussi complémentaire avec les précédents sur la situation du marché du travail. Les tendances à propos de cette notion, il faut voir l'évolution de l'emploi et celle du chômage, ainsi que les transformations structurelles de l'emploi.

### ***0.6.2.3. Instituteurs contractualisés***

Selon le Dictionnaire des concepts clés (Raynal et Rieunier, 2009), l'instituteur est la représentation d'une institution, qui est un ensemble de normes qui s'appliquent dans un système social et qui définissent dans ce système ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas. Selon le Littré (1998) de l'étymologie latine institutorem, de instituere, instituer, l'instituteur ou l'institutrice désigne celui, celle qui institue, qui établit. C'est aussi une personne chargée de l'éducation et de l'instruction d'un ou de plusieurs enfants ; ou plus particulièrement, celui, celle qui tient une pension, une maison d'éducation, une école. Instituteur primaire, institutrice primaire, celui, celle qui tient une école primaire (Littré, 1998). Instituteur, maître d'école, sont des appellations pour désigner les enseignants prenant en charge de jeunes enfants, de l'école

maternelle à l'école élémentaire. Les instituteurs sont des enseignants du premier degré et agents de la fonction publique de l'État.

Ils enseignent en école maternelle et élémentaire ou primaire et sont polyvalents puisqu'ils enseignent toutes les matières prévues au programme. En maternelle, ils encadrent des enfants en leur proposant des activités d'apprentissage par le jeu. Ils suivent les enfants dans leur développement social et la construction de leur personnalité. C'est à cet âge que se font les apprentissages scolaires et sociaux de base : parler, lire, écrire, calculer. L'instituteur doit se montrer pédagogue, mais aussi développer un climat affectif favorable au développement de ces jeunes enfants. En école élémentaire, l'instituteur enseigne à des élèves, doit leur apprendre à développer leur autonomie et à gérer leurs comportements, parfois difficiles. Les matières enseignées sont la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie (Rapport Pro-invest, 2000).

Les instituteurs peuvent exercer dans des écoles classiques ou pour des enfants handicapés ou présentant des troubles de l'apprentissage. Ils peuvent enseigner dans le public, où ils seront affectés, et dans le privé. Il est ou doit être pédagogue, patient, savoir établir la relation adéquate avec les élèves, trouver le juste milieu entre autorité et proximité, ce qui ne s'apprend pas en faisant des études. L'instituteur doit garder en tête qu'il va devoir côtoyer et suivre de très près un grand nombre d'enfants. Il est donc préférable d'apprécier leur compagnie, tout en sachant garder une certaine distance affective (Rapport Proinvest, 2000). Au Cameroun, les instituteurs contractuels ont été recrutés par plusieurs vagues.

Sur la catégorie des instituteurs contractuels, sont concernés par l'intégration en B1 des instituteurs contractuels titulaires du diplôme de 1er cycle de l'ENI ou de l'ENIET ou du Baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant une ancienneté de 10 ans au moins de service effectif en qualité d'enseignant ; Intégration en B2 de ceux réunissant 10 ans au moins de service, titulaires d'une licence de l'enseignement supérieur ou d'une attestation de réussite sanctionnant la deuxième année de l'enseignement supérieur. Pareil pour l'intégration en A1 et A2. Pour ce qui est des professeurs contractuels, on parle d'intégration en A2 des professeurs contractuels titulaires d'un diplôme de fin de premier cycle de l'Enseignement supérieur ou de l'INSET ; Intégration en A2, le Décret n°2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des corps des fonctionnaires de l'éducation nationale en son article 23 stipule que : « les instituteurs contractuels seront reversés à la Fonction publique après une ancienneté de 10 ans de service effectif ».



**Tableau 1 : Années d'échéances de l'engagement sur l'honneur**

Vague	Effectifs mis à la disposition des ZEP	Durée de l'engagement sur l'honneur	Année d'échéance
2007 (IC1)	4596	5 ans	2012
2008 (IC2)	2027	5 ans	2013
2009 (IC3)	2050	3 ans	2012
2010 (IC4)	3392	3 ans	2013
2011 (IC5)	2959	3 ans	2014

Source : Bilan du programme de contractualisation des instituteurs au Cameroun, mai 2013, p 43.

Les instituteurs du Cameroun ont presque tous achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire soit 96%, c'est du fait que le BEPC, diplôme marquant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, est le diplôme le plus bas requis au Cameroun afin de présenter un concours d'entrée dans une école d'instituteurs. Des facteurs diverses ont conduit à une politique de recrutement et de renouvellement des enseignants pour faire face à la demande qui a augmenté avec le développement de la carte scolaire, faisant en sorte que l'accent porté sur l'égalité d'accès à tous les enfants au cycle primaire ne s'est pas accompagné d'une dotation conséquente des écoles en personnel enseignant.

La communauté nationale par un vaste programme de recrutement des enseignants qualifiés, a été engagée avec le concours des Partenaires Techniques et Financiers (PTF). Un programme de recrutement a permis d'améliorer, dans un premier temps, le statut des instituteurs vacataires et des maîtres des parents en permettant à plusieurs d'entre eux de devenir des Instituteurs Contractuels. Des milliers de jeunes instituteurs, le plus souvent des institutrices, formées dans les ENIEG intègrent chaque année l'enseignement primaire. Des solutions endogènes ont été mises en place pour pallier le déficit sans cesse accru en enseignants. D'où l'avènement de différentes catégories d'enseignants à désigner par leur rattachement à leur employeur. Il s'agit notamment des Maîtres des Parents (recrutés et rémunérés par les Associations de Parents d'Élèves) ; Maîtres Communaux (recrutés et rémunérés par les communes) ; Maîtres des Entreprises Agro-industrielles ; Maîtres de la Défense (recrutés et rémunérés par le budget du Ministère de la Défense pour les écoles des casernements militaires ; Maîtres bénévoles formés ou non formés. Il s'agit de personnes ayant regagné leur village au moment de la crise économique et s'étant mis bénévolement au service de l'école.

À ces derniers, il faut adjoindre dans le système éducatif camerounais des enseignants aux statuts ci-désignés : les fonctionnaires, les contractuels, catégorie dont le nombre se réduit d'année en année ; les Instituteurs Contractuels, qui ont un statut contractuel spécifique et un financement assuré par les ressources libérées dans des cadres divers (à l'instar du cadre de l'IMOA et des ressources C2D dérivant de l'allègement de la dette, ainsi que le PAEQUE) ; Les Maîtres des parents, personnels qui sont recrutés sur place par les établissements publics en déficit d'enseignants et souvent rémunérés par les Associations des Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE) ou par certaines collectivités territoriales ; instituteurs Vacataires, (cf. RESEN).

Au terme de la formation des élèves instituteurs, les instituteurs obtiennent des diplômes pédagogiques tels que le CAPIA, le CAPI et le CAPIEMP. C'est pour mettre en exergue que les instituteurs ont au moins un diplôme pédagogique. Ce qui démontre la capacité des instituteurs à bien effectuer leur travail. Un constat à ajouter à l'actif des instituteurs, qui justifiaient déjà d'un bon niveau scolaire. Dans le même sens, le diplôme obtenu par la majorité des instituteurs est le CAPIEMP. La durée de la formation permet aux instituteurs d'obtenir leur diplôme pédagogique est en moyenne de deux ans huit mois, et deux ans deux mois. Les maîtres de parents ont une durée de formation plus longue, elle est en moyenne de cinq ans neuf mois. La quasi-totalité des instituteurs ont suivi une session de formation continue et ladite formation est d'une utilité indéniable.

#### ***0.6.2.4. Instituteur : un agent public***

Au Cameroun, la notion de fonction publique recouvre les organes de gestion et l'ensemble des personnels de l'État. Également appelés agents publics, ces derniers (fonctionnaires, contractuels de l'Administration, décisionnaires) ont un lien juridique avec l'État. L'on y adjoint selon la jurisprudence mais sous un régime particulier, les collaborateurs (auxiliaires) qui sont des personnes spécifiques participant d'une manière permanente ou occasionnelle à l'accomplissement des multiples tâches qui incombent à l'administration publique. En dehors des textes législatifs et réglementaires spécifiques, les fonctionnaires sont régis par des statuts. On distingue en effet le Statut Général de la Fonction Publique de l'État (SGFPE) et les différents statuts particuliers.

Le statut général tend à régir la situation juridique de la majorité des agents publics, soit directement pour les fonctionnaires titularisés, soit indirectement, par analogie, pour les personnels recrutés et gérés par l'Assemblée Nationale, les auxiliaires de l'Administration, les Magistrats, les Militaires, les fonctionnaires de la Sûreté Nationale et ceux de l'administration

pénitentiaire. Son application rationne personae concerne les institutions de la fonction publique, les règles de recrutement et de gestion des personnels concernées, ainsi que leurs droits et obligations. Les statuts spéciaux sont des textes d'application du statut général qui aménagent un régime dérogatoire propre à certains corps investis de missions spéciales et exclus formellement de son champ d'application. Sont ainsi dotés d'un statut spécial, les personnels de l'Enseignement Supérieur, de la Sûreté Nationale, de l'Administration pénitentiaire, de la Magistrature et de l'Assemblée Nationale. (Bonde, 2008).

Les statuts particuliers sont des textes d'application du statut général dont ils respectent les dispositions et en permettent l'adaptation aux différents corps de fonctionnaires. Sous peine d'illégalité, les statuts particuliers doivent être conformes au statut général. Seules quelques dérogations mineures sont tolérées notamment lorsqu'elles sont rendues nécessaires par la spécificité de certaines fonctions remplies par le corps de fonctionnaires que le statut particulier est censé régir. Au 1er janvier 2008, il existait 25 statuts particuliers en vigueur. Par ailleurs, au sein de la Fonction publique de l'État, certains agents, notamment les agents contractuels, sont régis par des dispositions du Code du Travail qui, lui, est de nature législative. Il y a là, deux régimes juridiques au sein d'une même organisation et pour des personnels appelés à occuper des fonctions similaires. Le régime de ces agents est plus diversifié et hétérogène que celui régissant les fonctionnaires. À l'origine, les contractuels indiciaires n'existaient pas dans le droit camerounais de la fonction publique. Actuellement, les contractuels indiciaires ont été fondus parmi les agents de l'État relevant du Code du Travail (agents décisionnaires de la 1ère à la 6ème catégories ; contractuels de la 7ème à la 12ème catégories). Ces agents sont certes régis par le décret n°78/484 du 9 novembre 19784 fixant les dispositions communes applicables aux agents de l'État relevant du Code du Travail, modifié par le décret n°82/100 du 3 mars 1982, mais également, par la législation du travail (Code du Travail et textes d'application y afférents) dans les aspects non régis par des textes particuliers. A ce régime de droit commun, il convient de distinguer le cas des domestiques et employés de maison, régis par le décret n°68/DF/253 du 10 Juillet 1968 et celui des chercheurs régis par le décret n° 80/275 du 18 juillet 1980 portant statut des chercheurs (Bonde, 2008).

#### ***0.6.2.5. Effets de la situation de conflit dans la fonction publique camerounaise***

Depuis 1990, la fonction publique camerounaise est de plus en plus en proie à des conflits sociaux, tirant leur force d'une syndicalisation qui s'enracine et s'affermite de mieux en mieux. Aux dépôts, liés aux revenus et aux conditions de travail, les conflits sociaux concernaient des personnes ayant déjà un emploi et voulant l'améliorer. Aujourd'hui, les nouvelles formes de

conflits sont orientées vers la création et la conservation des emplois. Ceux-ci ne concernent plus uniquement des salariés dans la crainte de perdre leur statut social. Ils concernent aussi des personnes en situation précaire, qui aspirent à un emploi permanent et sûr. A titre illustratif, nous pouvons énumérer parmi les nombreux conflits sociaux auxquels les services publics ont eu à faire face ces douze derniers mois: comme conflits individuels, le cas de deux enseignants de l'Université de Douala (Monkare Abdoulaye & Jean Gatsil), le cas de certains fonctionnaires dont l'évolution de la carrière administrative est bloquée ou retardée, soit en raison des lenteurs administratives, soit en raison d'une interprétation subjective des textes<sup>2</sup> ; comme conflits collectifs, le cas des Instituteurs vacataires (IVAC), le cas des Instituteurs vacataires de l'Enseignement Technique (IVET), celui des Temporaires de la Cameroon Télécommunications (CAMTEL), celui des personnels d'appui du Ministère de la Santé Publique, etc. (Bonde, 2008).

Les sources de conflits s'appuient de plus en plus sur des valeurs symboliques Cette évolution se fait au détriment des conflits portant sur des allocations matérielles. Le pouvoir et le prestige sont ainsi devenus une source importante de conflits dans le monde du travail : par exemple, un ministère qui souhaitait faire porter des badges à son personnel (cadres y compris) et faire remplir les fiches de présence ses cadres, c'est-à-dire les munir d'une carte magnétique qui enregistre leurs heures d'entrée et de sortie dans les services, s'est heurté à un refus catégorique pour des raisons symboliques : les cadres dépassaient largement les horaires légaux de travail, donc ils ne craignaient pas qu'on leur reproche de ne pas travailler assez, mais ils ne voulaient pas être "rabaissés" au niveau des autres agents en étant obligés d'émarger comme tout le monde. Ce qui ne signifie cependant pas que les conflits portant sur les conditions matérielles (rémunérations en particulier) aient disparu. (Bonde, 2008).

Les instituteurs contractualisés comme agents publics sont majoritaires et l'absence de perspectives et de profil de carrière est généralement décriée à l'exception de quelques corps (Police, Magistrature, Armée, etc.). Le tableau 2 ci-dessous, montre la place de ces derniers dans l'échiquier des enseignants de l'administration publique camerounaise.

**Tableau 2 : Répartition des instituteurs par statut**

Statut	Pourcentage	
	2006/2007	2007/2008
Fonctionnaires	28	17
Contractualisés	38	62
Maîtres de Parents	34	21
Total	100	100

Source : tableau élaboré à partir des données de la répartition des instituteurs par statut au Cameroun du rapport de pro-invest.

De plus, comme l'indique le tableau 2, l'effectif du personnel enseignant au primaire a connu une faible augmentation en milieu urbain et une faible diminution en milieu rural. Ce qui implique que l'éducation de base s'appuie plus sur les instituteurs contractuels que les fonctionnaires et les maîtres des parents, suscitant le questionnement sur l'efficacité de cette éducation de base.

#### ***0.6.2.6. Implication professionnelle***

L'implication professionnelle est un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » (Mias, 1998, p.89). Mias (1998) explique que du moment que nous effectuons un acte, nous sommes impliqué dans cet acte ; cependant l'implication varie, elle oscille entre active et passive. Cette évolution dépend de facteurs environnementaux.

Les problèmes que Mias (1998) met en évidence au niveau du sens donné aux actions du travail social portent sur la différence de finalités, la juxtaposition de dispositifs, et sur la précarité de l'emploi (statut, salaire, entrée de l'animation dans les démarches de réponses à appel d'offre). Les repères sont nécessaires au balisage du chemin parcouru et à parcourir. Il s'agit d'un processus de transmission d'une mémoire collective permettant d'assurer la continuité. Une mouvance des repères chez le travailleur social est expliquée par les transformations de son rôle (contexte économique, social et politique). Mias (1998) identifie des repères construits, dans le travail social, à travers une forte politisation, un système administratif complexe, des profils d'animateurs hétéroclites et une lecture nostalgique de

l'histoire du travail social. Enfin, le sentiment de contrôle définit les choix propres du professionnel. Mias (1998) explique qu' « il est primordial que nos actions et leurs résultats soient le fruit de nos comportements antécédents » (Mias, 1998, p. 129). C'est ce sentiment de contrôle que l'acteur a sur ses agissements qui lui permettront de se les approprier.

Mias (1998) distingue ainsi trois catégories de contrôle : - contrôle externe : tâche exécutoire dans l'organisation : agent - contrôle interne/externe : interprète de la situation : acteur - contrôle interne : créateur de son rôle : auteur - ces trois formes de contrôle vont entraîner une forme d'implication différente. L'agent exécute, l'acteur peut prendre des initiatives et est capable de s'adapter, et enfin, l'auteur revendique ses actes. Mias (1998) montre que l'implication d'un acteur sera plus active, s'il donne du sens à ses actions, s'il a des repères construits et un sentiment de contrôle sur ce qu'il fait dans son champ d'action.

La grille d'intelligibilité retenue a été celle de la modélisation proposée par Mias (1998, 2005, 2010), résumée sur le fait que l'implication professionnelle peut être représentée comme une structure dynamique dont les trois dimensions génériques sont : - le sens (S) et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés, - les repères (R) historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider, - le sentiment de contrôler (C) leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés (Echène & Mias, 2012). Le sens correspond à la signification que donne le professionnel à son parcours professionnel. Il est vecteur de valeurs et d'orientations des politiques du champ considéré. Les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où ils vont permettre d'orienter les conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans un groupe identifié ; de s'ouvrir à un espace de réflexion par des renégociations à l'échelle micro (la classe), méso (l'équipe disciplinaire, l'établissement) ou macro (l'institution par le biais des associations de spécialistes, des syndicats, des groupes d'innovation, etc.) ; d'engager des actions durables et profondes soumises à l'approbation et au soutien des autres (les élèves, les enseignants de la discipline, ceux de l'établissement, l'administration). Le contrôle, enfin, correspond à la possibilité de se sentir responsable et libre de ses choix, ce qui suppose la construction par le sujet de repères fiables à partir desquels il peut s'orienter et orienter son action (Mias, 1998).

Dans le cas des instituteurs et institutrices, étudier une telle représentation revient donc autant à étudier la structure cognitive qu'elle constitue, que son ancrage social. Ainsi, par rapport à un même objet de l'environnement (école, administration, nation), les individus

(institutrices et instituteurs contractualisés) reçoivent diverses informations (statut, règlements, etc.), alors sources de communications. Suite à ces interactions répétées, les individus vont alors conserver en mémoire, interpréter, compléter et réorganiser celles-ci différemment selon la place de leur groupe dans la société. Ainsi, « *toutes les représentations sont à l'interface entre deux réalités : la réalité psychique, avec les connections qu'elle a avec le royaume de l'imagination et des sensations, et la réalité extérieure qui se situe dans une collectivité et est sujette aux règles du groupe.* » (Moscovici, 1988, p. 220). Les conditions de recrutement des institutrices et instituteurs, le cas échéant, par voie de contractualisation auront une représentation différente des autres (institutrices et instituteurs fonctionnaires, autres corps de la fonction publique et du privé et ainsi que des enseignantes et enseignants de divers parties du monde, etc...). Les institutrices et instituteurs contractualisés ont une représentation sociale du statut d'agent public (statut général de la Fonction publique, statut particulier des enseignants). Cette représentation en tant que système d'interprétation des statuts à la Fonction publique, oriente et organise leur conduite et les relations professionnelles. En tant que phénomène cognitif, la représentation sociale engage leur appartenance professionnelle, avec des implications affectives et normatives, avec des intériorisations d'expérience, de pratiques, de modèles de pensées, socialement inculquées et transmises par le corps. C'est au regard de la fonction d'interprétation de son statut et des privilèges qui y sont associés, qu'il admet qu'il est différent des autres agents publics de son corps, notamment les fonctionnaires. Ce qui peut avoir, du fait du sentiment de flottement induit, un impact sur l'implication professionnelle, et par ricochet, sur l'efficacité interne de l'éducation de base.

Bien plus, certaines études portant sur la motivation, l'engagement et l'implication des travailleurs sociaux, restent actuelles et instables, comme la profession d'enseignant est dynamique et n'est pas encore assez institutionnalisée, comme peut l'être la profession de médecin par exemple. Car, les missions attribuées à l'éducation se modifient régulièrement en fonction des différents contextes : politique, économique, sociologique, démographique, géographique, etc. Cette mouvance de la profession, et la précarité de l'emploi qui en découle, sont des facteurs du fort taux de turn-over et d'un engagement à deux vitesses. Suivant l'hypothèse que l'engagement est un levier pour favoriser une implication active des institutrices et instituteurs, sous l'angle de la psychologie sociale. (Joule et Beauvois, 1987) démontrent que nous sommes engagés par nos actes.

## **0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE**

Cette thèse se structure autour de sept articulations à savoir une introduction générale qui présente le contexte, la justification de l'étude, la formulation et positionnement du problème, la question générale et spécifique de la recherche, les objectifs général et spécifique ainsi que l'originalité et la pertinence de l'étude et enfin, la délimitation empirique et conceptuelle de l'étude. Les cinq chapitres qui suivent présentent premièrement les notions de développement professionnel et ses effets émergents, le deuxième sur la politique de contractualisation et sa manifestation dans le contexte camerounais. Le troisième chapitre fait état de la méthodologie mise en œuvre pour l'étude, et la collecte de données et leurs analyses présentées dans le chapitre 4. Le cinquième chapitre portera sur l'interprétation et la discussion des résultats, tandis que la conclusion générale, la synthèse et les perspectives de cette étude.



## **PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE**

# CHAPITRE 1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET SES EFFETS ÉMERGENTS

## 1.1 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

Le développement professionnel des enseignants est un concept mobilisateur dans la recherche en éducation depuis de nombreuses années, bien qu'il manque de sens établi (Frenay, Jorro, & Poumay, 2011). Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus qui favorise, en plus de la formation de base et de la formation continue, la communication avec les pairs et la réflexion personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées (Day, 1999). Autrement dit, un enseignant développe son professionnalisme dans presque toutes les situations de sa vie, qu'elles soient formelles ou informelles, seul ou en interaction, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. De plus, (Day, 1999) dans sa liste d'activités susceptibles d'entraîner le développement professionnel des enseignants, basée sur les travaux de (Lieberman, 1996), mentionne des situations aussi diverses que d'entendre des collègues parler de nouvelles pratiques pédagogiques dans les instances de l'école ou participez à des réseaux professionnels.

Lieberman et Miller (1990) précisent par cela que ces situations de développement professionnel peuvent se produire dans le cadre de la formation continue formelle, ainsi que dans des situations plus informelles en classe, à l'école ou en dehors de l'école. À l'extérieur de l'école, quelques exemples devraient être donnés : groupes de travail sur la réforme de l'éducation, partenariats avec l'université ou d'autres écoles, participation à des centres de développement professionnel ou à des groupes informels. Bref, ce terme a plusieurs sens. La synthèse de ces principales visions ainsi que le problème que rencontre le chercheur dans l'étude et l'analyse sur le développement professionnel des enseignants acquièrent donc un caractère qui se traduit par l'emploi d'expressions plus ou moins synonymes utilisées dans plusieurs écrits différents : formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et al., 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989 ; Huberman, Grounauer et Marti, 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992), etc.

L'analyse de (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.133-155) :

voit déjà, à ce niveau, la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise. (...) et soulève le problème qui survient lorsque quelqu'un doit étudier, analyser ou soutenir le développement professionnel. (...) et que les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle adhère tel ou tel auteur : perspective développementale et perspective professionnalisante.

### **1.1.1 Vision développementale**

La vision développementale dans l'enseignement fait référence à l'idée que le développement professionnel est un processus dynamique qui se produit au fil du temps et qui est influencé par les défis auxquels sont confrontés les enseignants tout au long de leur carrière. Il est considéré comme un processus d'apprentissage continu dans le cadre duquel les enseignants développent et reconstruisent leurs connaissances et leurs compétences sur la base de leurs expériences pratiques (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Le développement professionnel est ici, un processus à la fois individuel et collectif, dans lequel les enseignants apprennent de leurs propres expériences ainsi que de la collaboration avec d'autres. Le développement professionnel n'est pas une progression linéaire par étapes, mais plutôt un phénomène complexe et dépendant du contexte. L'importance est basée sur la croissance personnelle, du soutien externe et du contexte spécifique dans lequel les enseignants agissent pour façonner leur développement professionnel. Uwamariya et Mukamurera (2005) souligne que la perspective développementale vient de la description de Piaget sur le développement mental de l'enfant. Elle se caractérise par la structuration de phases successives, chacune ayant ses propres caractéristiques. Chaque stade prépare les principes de base de son successeur et le nouveau stade semble plus compliqué que l'étape précédente. Il faut noter qu'enfin la ligne, le mouvement progressif par lequel passe l'individu, lui permet d'acquérir une occasion d'analyser et de comprendre les événements qui lui arrivent d'une manière différente. C'est pourquoi le comportement humain change en pensées, jugements, manières d'agir etc, grâce à leurs expériences.

Le développement professionnel n'est pas une approche universelle, mais plutôt un processus adapté aux besoins individuels et à la situation des enseignants. Le développement

professionnel dans l'enseignement ne suit pas un ensemble standardisé de phases ou d'étapes universellement acceptées par les chercheurs. La vision développementale du développement professionnel met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un processus continu et dynamique qui se produit tout au long de la carrière d'un enseignant. Le développement professionnel est considéré comme une combinaison d'apprentissage individuel et de collaboration collective, dans le cadre de laquelle les enseignants construisent et reconstruisent leurs connaissances et leurs compétences sur la base de leurs expériences pratiques. L'acquisition de connaissances pertinentes par divers moyens tels que la pratique, la réflexion, la collaboration et la formation formelle est considérée comme essentielle au développement professionnel de l'enseignement.

Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), les caractéristiques spécifiques et les phases du développement professionnel peuvent varier en fonction de chaque enseignant, de son contexte, de ses besoins et objectifs spécifiques. Le développement professionnel est généralement basé sur des étapes successives et prend principalement en compte les intérêts de l'employé et de l'organisation. Ce qui semble être un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. Une personne se développe progressivement depuis l'enfance, lorsqu'elle commence à penser à sa carrière, jusqu'à la retraite. Les différentes étapes s'inscrivent dans un continuum, mais les frontières initiales et finales ne sont pas du tout les mêmes. Dans tous les cas, chaque étape correspond à de nouvelles réalisations ou qualités, tant sur le plan professionnel que personnel.

En général, le développement professionnel des enseignants implique une approche de perspective développementale qui met l'accent sur l'enseignant qui vit des changements successifs selon des étapes chronologiques. Qu'il s'agisse de candidats, d'enseignants novices ou expérimentés, le développement professionnel passe par l'évolution des attitudes, des compétences, des performances, des valeurs, de l'image de soi, des relations professionnelles, des perceptions des étudiants, des croyances, etc. Une approche développementale inscrit ainsi le développement dans une logique de linéarité centrée sur le flux des étapes successives qui composent le cycle de carrière. De plus, la place de l'enseignant est centrale dans cette approche ; tous les regards sont tournés vers les changements qui s'y sont produits. Comme le souligne (Boutin, 1999), c'est l'une des principales objections à la planification du développement. En effet, il semble que l'apport de l'environnement ou de l'entourage de l'enseignant ainsi que les modèles d'organisation soient ignorés.

Uwamariya et Mukamurera (2005) convoquant Fessler et Christensen (1992), pour qui, le cycle de développement professionnel des enseignants est un phénomène assez dynamique

résultant de l'interaction de l'expérience personnelle, de l'expérience de travail et de l'organisation de l'établissement d'enseignement. Enfin, le concept de développement ne prend que peu en compte la dimension du contexte professionnel et des apports environnementaux, négligeant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel contenue dans les expressions « communauté apprenante » et « organisation apprenante ».

Selon Jorro (2007), le caractère progressif de l'évolution professionnelle correspond à l'entrée dans le métier, où s'acquièrent les bases du métier, la mise en place de routines, puis la complexité de l'activité, cette évolution est corrélée à l'acculturation professionnelle et les expériences acquises lors des premières expériences professionnelles. Elle concerne aussi l'évolution professionnelle des enseignants, qui peut être vue comme le franchissement d'obstacles successifs et correspond ainsi aux étapes de la peur, caractérisées par un sentiment d'incertitude, voire d'inquiétude face aux changements à venir ; la phase expérimentale, qui correspond à l'étude de nouvelles pratiques ; étape d'attribution avec les ajustements nécessaires ; la phase de consolidation où se posent des questions sur la pertinence de l'activité.

Quant à Stumpf et Sonntag (2009) reprenant Mukamurera et Uwamariya (2005), analysent l'approche du développement, qui est considérée comme une : « vision chronologique et linéaire ». Cependant, les événements qui se sont produits au fil des ans, tels que les crises économiques, les changements structurels, etc., ont affecté l'image de la profession et les trajectoires de mouvement des individus comme le soulignent (Dolan et al., 1995 ; Huberman et al., 1989). Dans ce nouveau contexte, penser la stabilité d'emploi et le développement professionnel linéaire est pratiquement impossible. Le développement professionnel est pour (Mukamurera & Uwamariya, 2005, p. 133-155) : « *vu comme un processus d'apprentissage. En fait, l'enseignant est vu comme un apprenant qui accumule et restitue ses connaissances au fil du temps. La vision de l'apprentissage est ici constructiviste, autant que personnelle* ». Les expériences pratiques sont la base du développement des connaissances. De plus, l'apprentissage est à la fois individuel et collectif. (Uwamariya et Mukamurera, 2005) précisent que la perspective développementale découle de la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant. Elle se caractérise par la structuration de phases successives, chacune ayant ses propres caractéristiques. Chaque étape prépare son successeur, et les principes de base de la nouvelle étape semblent plus compliqués que le précédent. Les œuvres mettent l'accent sur le mouvement par lequel l'acteur passe de la socialisation professionnelle à la construction du professionnalisme (Jorro, 2007).

Dans certains cas, le développement professionnel traite de processus dynamiques de pratiques, de comportements et de modes de pensée qui tendent à façonner le développement de carrière, structurant des étapes successives, chacune avec ses caractéristiques propres. Cette perspective développementale s'appuie sur une référence aux travaux de Piaget liés au développement psychologique de l'enfant. Il repose sur l'hypothèse que les connaissances et les pratiques d'un individu dans une discipline particulière évoluent progressivement, où les connaissances acquises dans une nouvelle phase sont plus complexes que dans la phase précédente. Le mouvement progressif qui s'opère chez l'acteur, grâce à ses expériences professionnelles et personnelles successives, lui donne l'opportunité d'assumer des caractéristiques nouvelles et familières des situations d'action qu'il rencontre. Les analyses de Super (1953), couvrant toute la durée de vie des individus, décrivent les étapes du développement individuel de l'enfance à la retraite en passant par la carrière. Son modèle présente une vision chronologique et linéaire du développement professionnel en analysant les « tâches », les choix et les intérêts des individus (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009).

Dans le domaine de la profession enseignante (Huberman, 1989) propose également un modèle général de développement de carrière des enseignants basé sur la littérature empirique. Cependant, l'auteur n'appréhende pas ce développement professionnel de manière linéaire et monolithique, mais identifie plutôt des « tendances clés » dans les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant. A chaque étape ou étape, les nouvelles ressources cognitives et/ou affectives de l'enseignant sont mises en adéquation, tant sur le plan professionnel que personnel. Cette évolution peut entraîner des changements dans les attitudes, les croyances, les relations avec le métier, les performances, la connaissance des activités, l'image de soi, etc. L'avantage de cette perspective développementale est qu'elle propose des modèles généraux de développement professionnel des acteurs d'un certain domaine, qui peuvent être une référence pour comprendre et expliquer le processus de socialisation professionnelle et les crises et ruptures identitaires qui les accompagnent. (Stumpf et Sonntag, 2009) présentent des modèles concurrents dans cette approche qui diffèrent de la genèse du développement professionnel.

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est central : toute l'attention est portée sur les changements qui se sont opérés en lui. La contribution de l'environnement ou du milieu et le rôle des modèles d'organisation semblent être négligés. Dans ce cas, la formation de base ne fait pas partie intégrante du processus de développement professionnel de l'enseignant et se concentre plutôt sur ce qui se passe lors de la pratique professionnelle.

Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) s'appuient sur les travaux de Rabardel (1995, 2005) dont l'instrument est une entité mixte composée d'un artefact (un objet modifié par l'homme) et des modes d'utilisation associés. . Les artefacts peuvent représenter aussi bien des objets matériels (outils, machines, etc.) que des objets symboliques (systèmes de règles, règles de pratique, système d'évaluation, etc.). Avec ces éléments, il est possible de comprendre comment les professionnels peuvent construire de nouvelles ressources cognitives (plans d'action, représentations) à partir d'objets construits et/ou existant dans leur environnement de travail. Dans le développement du thème, le contexte professionnel serait en première position à travers les objets mobilisés comme instruments de musique. Ainsi, les compétences professionnelles sont constituées de ressources cognitives dont le sujet est plus ou moins conscient. Certaines théories supposent que ces capacités sont implicites et intégrées au sujet. Par conséquent, ils sont difficiles à obtenir et à exprimer.

Dans un contexte professionnel, l'hypothèse de situations où l'échange entre acteurs (formels ou informels) peut favoriser des conflits socio-cognitifs et ainsi contribuer à la reconfiguration de leurs ressources cognitives liées à la gestion de certaines tâches ou à la construction identitaire sur le lieu de travail. Se référant (Bandura, 1976) à l'interprétation du développement professionnel d'un individu à travers des pratiques avec des collègues, il met l'accent sur le rôle important de l'observation « active » des rôles modèles dans l'apprentissage des matières. L'apprentissage vicariant (parfois appelé modélisation) provient de l'observation des autres, mais est radicalement différent de la reproduction mimétique. La modélisation affecte la motivation en ouvrant les horizons de l'observateur à de nouveaux bénéfices attendus, en créant des influences, en agissant selon son système de valeurs. Les limites de l'analyse développementale résident dans le fait que la conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, que sous-entendent les notions de communauté apprenantes et d'organisation apprenante (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 139).

#### ***1.1.1.1 Vision axée sur la professionnalisation***

Les travaux de plusieurs auteurs ont favorisé la clarification du mot professionnalisation. Selon Wittorski (2008) : « *Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du XIX e siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées* ». Entre volonté d'un groupe d'individus qui partagent la même activité de

s'organiser sur un marché libre, l'intention des institutions de « faire bouger » les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et le souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation. D'autres recherches (Abbott, 1991 ; Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998), souligneront qu'une professionnalisation nécessite le développement de compétences scientifiques et cognitives faisant des enseignants des experts de leur discipline, de la gestion de la classe et de la pédagogie.

À cet effet, la professionnalisation de l'enseignement implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier (Perrenoud, 2001). La professionnalisation est appréhendée comme processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels à la pratique du métier (Uwamarya et Mukamurera, 2005). Il ressort que tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents. (Perrenoud, 1994) dira de cette conception que la professionnalisation se caractérise par la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens. C'est une capacité générale dans le cadre d'une éthique, qui ne peut se réduire à l'application de procédures conçues par d'autres. À partir de ses recherches empiriques, Wittorski (2008) a permis de relever et de distinguer six voies de professionnalisation qui traduisent l'articulation entre la professionnalisation et le développement professionnel. Ces différentes voies, qui permettent (entre autres) de différencier entre les dispositifs de professionnalisation proposés et les dynamiques de développement professionnel des individus à l'intérieur de ces dispositifs, sont les suivantes :

1. la voie de professionnalisation nommée « logique de l'action » : celle-ci se caractérise par l'adaptation des sujets à une situation connue mais qui présente une nouveauté pour eux en modifiant leurs façons de faire et en réalisant les ajustements nécessaires au fil de l'action sans avoir à y réfléchir. Dans cette voie, nous parlons plutôt de compétences incorporées mobilisées au moment de l'action ;
2. la voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion et de l'action » : celle-ci se caractérise par les stratégies itératives de résolution de problèmes mises en œuvre par les sujets pour faire face à une situation inédite à laquelle ils sont confrontés. Ces stratégies sont marquées par des allers-retours entre les informations, connaissances ou savoirs recueillis auprès des personnes-ressources ou ressources



documentaires et la tentative de ces sujets d'utilisation de ceux-ci pour agir. Dans cette voie, nous parlons plutôt de « process d'action ». « Intellectualisés » ou « mentalisés » mises en œuvre au moment de l'action ;

3. la voie de professionnalisation nommée « logique de la réflexion sur l'action » : celle-ci se caractérise par la formalisation (orale ou écrite) des sujets de leurs propres pratiques selon une démarche réflexive (dite rétrospective) sur leurs process d'action. Dans cette voie, nous parlons plutôt de transformation des expériences en actes en expériences mentalisées après l'action ;
4. la voie de professionnalisation appelée « logique de réflexion pour l'action. » : celle-ci se caractérise par la formalisation des sujets (individuellement ou collectivement) de pratiques nouvelles par anticipation, d'un changement (lié à l'action) à entreprendre dans un souci d'efficacité. Dans cette voie, nous parlons plutôt de la production d'une expérience mentalisée avant l'action ;
5. la voie de professionnalisation nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » : celle-ci se caractérise par l'accompagnement des sujets par un tiers dans la réalisation d'une activité. Ce qui conduit à une transmission de connaissances, de co-construction de nouvelles pratiques et de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation. Dans cette voie, nous parlons plutôt de partage et de la co-construction d'une expérience nouvelle au moment de l'action ;
6. la voie de professionnalisation appelée « logique de l'intégration assimilation » : celle-ci se caractérise par le processus d'autoformation des sujets pour acquérir des connaissances et des savoirs théoriques ou d'actions nouveaux avant leur utilisation et donc indépendamment de leur mise en œuvre. Dans cette voie, nous parlons plutôt d'une dynamique d'apprentissage individuelle ou partagée visant la préparation (théorique) à l'exercice d'une activité professionnelle. L'idée c'est que les sujets soient en mesure d'agir plus tard grâce à l'intégration de savoirs dits « officiels ».

Ces six voies telles que proposées par Wittorski (2008) permettent non seulement d'appréhender les logiques du fonctionnement des dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations pour les individus, mais également les logiques d'apprentissage et donc de développement professionnel de ces derniers et qui peuvent correspondre ou pas à ce qui est attendu d'eux de la part des organisations.

Le sujet de la professionnalisation est un débat à la fois social et théorique. Le débat social, d'abord, dans le sens où il concerne des pratiques sociales qui doivent être questionnées par rapport aux questions que ces acteurs (groupes sociaux, entreprises, éducateurs) utilisent. Le mot professionnalisme ne lui donne pas les mêmes significations ni même des significations contradictoires. Discussion théorique donc, car la recherche existante présente des situations différentes telles qu'elles sont, d'ailleurs souvent pour l'étude de la pratique sociale fluctuant entre les modèles d'activités et les modèles de compréhension. Par conséquent, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour découvrir la question suivante : si le professionnalisme est avant tout une question d'intentions sociétales, dans quelles conditions peut-il devenir une véritable question théorique et un objet. Il vaut probablement la peine d'examiner et de rechercher les questions sociales d'intérêt pour l'éducation de manière globale et structurée (développement professionnel des personnes) et le travail connexe (développement d'activités et d'organisations), bien qu'elles soient souvent dispersées entre les unités disciplinaires et les tendances habituelles à réduire les objets analysés. Il s'agit probablement de concevoir un paradigme de recherche qui puisse penser simultanément théorie de la matière, théorie de l'activité, théorie de l'organisation.

Lessard (2000) fait une analyse consacrée aux dispositifs de formation à l'enseignement et à leur contribution à la professionnalisation, en s'interrogeant sur l'évolution du métier, son encadrement sur le terrain de l'établissement et plus largement, sur celui des systèmes éducatifs et des politiques poursuivies. C'est en clarifiant les concepts de profession et de professionnalisation, qu'il s'appuie sur le sens que donne le Dictionnaire Robert de la profession qui est : « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Elle est alors synonyme de métier, fonction, état. Une profession peut aussi être entendue comme référant à « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent ». Il s'agit par exemple, dans ce second cas, des professions établies, les professions libérales. On a donc ici affaire à un sous-ensemble des occupations ou des professions, un sous-ensemble qui est socialement reconnu comme « professionnel ». Ces deux sens du terme profession sont, pour le premier utilisé en France et il est synonyme du terme américain « occupation » ; le second étant d'usage courant dans les pays anglo-saxons et dans la sociologie fonctionnaliste des professions. Dès lors, « la professionnalisation se conçoit comme le passage du premier au second sens du terme profession, et pour un groupe occupationnel donné, comme la capacité de se construire une identité et de la faire reconnaître en fonction du second sens du terme » (Lessard, 2000).

Selon la littérature fonctionnaliste et anglo-saxonne (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Parsons, 1968), la professionnalisation est un processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître l'activité à laquelle il se consacre, ainsi que lui-même en tant qu'expert, maître d'un savoir et d'un savoir-faire, et en tant que porteur des valeurs générales liées à cette activité. (Lessard, 2000) souligne :

le processus de professionnalisation est un processus qui comprend plusieurs étapes, mène à une reconnaissance officielle de l'activité en tant qu'activité professionnelle et à une sorte de contrat ou un mandat entre le groupe professionnel, la société et l'État, à la fois garantissant, au moins formellement, la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation ; ces notions étant socialement construites, juridiquement formalisées et incorporées dans un code d'éthique explicite ; et aussi assurant une grande autonomie au groupe et un contrôle assez étendu sur la pratique professionnelle, ses conditions et son organisation.

Lessard (2000) citant Friedson (1986) définit qu'une activité est jugée professionnelle si elle est considérée comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée, longue, exigeante et depuis le vingtième siècle, en liaison avec l'université, mobilisant un ensemble de savoirs complexes, sinon scientifiques, du moins toujours abstraits, systématisés et codifiés. Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour : il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et exigent son intervention : là est ultimement son expertise, ou sa virtuosité.

Lessard (2000) propose qu'en fonction de l'analyse précédente que l'enseignement n'est pas loin de satisfaire à l'ensemble de ces critères suivants :

- l'éducation est considérée comme une activité essentielle dans notre société ;
- les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel ;

- ils ont une formation qui au cours du vingtième siècle s'est allongée et spécialisée, tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique, et dans plusieurs pays, cette formation s'est universitarisée, assurant ainsi une liaison plus étroite avec à la fois les développements disciplinaires et aussi les progrès de la recherche en éducation ;
- on n'entre pas dans l'enseignement qui veut : des standards professionnels et des règles de certification existent et sont respectés sauf, il faut le reconnaître, en période de pénurie d'enseignants ;
- la pédagogie active mise en avant depuis plusieurs décennies dans la plupart des pays et la remise en question d'anciennes règles d'un apprentissage trop axé ou perçu comme tel, sur la mémoire, la répétition et le conformisme intellectuel, ces développements impliquent que l'enseignant doit être lui-même actif et créateur, capable de développer de manière autonome du matériel d'enseignement ainsi que des situations d'apprentissage adaptés à ses élèves, afin de leur assurer un apprentissage significatif, intégré et de haut niveau.

L'évolution de la pédagogie contemporaine fait de l'enseignant un spécialiste de l'intervention pédagogique, exerçant quotidiennement le jugement typique du professionnel en exercice. Elle fait aussi reposer sur ses épaules de grandes responsabilités. Pour le moment, il importe de reconnaître que cette « nouvelle » pédagogie est « professionnalisante », au sens sus défini. Pour toutes ces raisons, Lessard (2000) n'émet aucune réserve à soutenir que la plupart des enseignants ont un comportement typiquement professionnel, qu'ils sont, en ce sens, des « *professionnels* », au même titre que bien d'autres catégories de travailleurs dans la société. Pourtant, l'enseignement n'est pas véritablement reconnu par l'ensemble des sociétés comme une profession. Les raisons n'étant pas liées au statut incertain des savoirs pédagogiques ou à certaines caractéristiques de l'enseignement inhibant sa complète professionnalisation.

Les sociologues fonctionnalistes ont proposé un processus-type, à l'instar de Wilenski (1964), pour qui, la professionnalisation comporte les principales étapes suivantes :

- un certain nombre d'individus commencent à exercer une activité à temps plein, et non en dilettante ou en « amateur » ; éventuellement, l'exercice de l'activité devient une « carrière » ;
- les praticiens conçoivent l'activité en fonction d'une logique qui lui est spécifique, émancipée de logiques concurrentes. Par exemple, la professionnalisation de

l'enseignement est liée à la sécularisation de l'éducation et à l'autonomisation du champ éducatif par rapport au domaine religieux et au contrôle de l'Eglise. De plus, elle implique que la recherche en éducation et le développement en général de la pédagogie soient tels qu'un savoir pédagogique soit produit, explicité, transmis et utilisé dans la conduite et l'orientation de l'enseignement ;

- pour asseoir sa crédibilité et sa légitimité, le groupe cherche à contrôler l'entrée dans la profession, à assurer une formation aux recrues - souvent en liaison avec l'université - et à systématiser les savoirs à la base de l'expertise du groupe. Il se dote aussi d'un code d'éthique, donnant ainsi à voir son désintéressement et son engagement à l'égard d'un idéal de service approprié au champ d'activité ;
- les praticiens se rassemblent dans une association qui développe une plate-forme revendicative. Le groupe se mobilise et cherche à se faire reconnaître. Le monopole sur l'activité professionnelle et le contrôle de sa pratique sont recherchés et idéalement obtenus ;
- couronné de succès, ce processus a historiquement mené à une reconnaissance juridique des praticiens regroupés dans une corporation professionnelle, à la clarification juridique du titre et de l'acte professionnel, et à des standards de compétence et par extension, de formation. Un monopole a été ainsi concédé par l'État sur un champ d'activité, dont les contours ont parfois fait l'objet de tractations avec des groupes professionnels voisins et/ou concurrents. Le groupe professionnel reconnu jouit d'un prestige élevé et d'avantages importants ;
- la bureaucratisation de l'ensemble des secteurs d'activité contemporains modifie les conditions de la pratique de plusieurs professions. La professionnalisation, même dans le cas des professions dites établies, n'est pas sans limites et contraintes ;
- plusieurs groupes ne réussissent pas à se professionnaliser au sens ci-haut esquissé. Plusieurs voient leurs efforts contrés soit par un État peu intéressé à voir se multiplier les professions et donc à déléguer en quelque sorte son pouvoir d'organisation et de contrôle dans ces domaines, soit par des groupes concurrents, soit par une opinion publique peu sympathique aux privilèges perçus des professionnels ou peu encline à reconnaître une expertise particulière, soit par une combinaison de tous ses éléments. D'autres groupes, prenant acte de ses difficultés et échecs, ou étant - ou devenant - idéologiquement peu portés à s'identifier au monde des professions établies, élaborent

une stratégie de promotion du groupe ainsi qu'une rhétorique de reconnaissance où certains éléments du modèle professionnel sont recherchés, mais pas tous et pas nécessairement sous la forme historique des professions établies. C'est le cas des enseignants. Les associations enseignantes, professionnelles ou syndicales, ont au fil des ans revendiqué une meilleure reconnaissance de l'éducation et de ses agents dans la société, la clarification des standards d'entrée dans l'enseignement, une plus grande autonomie curriculaire des enseignants, la participation des enseignants aux décisions concernant l'éducation et sa gestion, l'amélioration de la formation et un partenariat avec les institutions de formation, une participation à la formation continue, etc.

Plus précisément, une logique d'action est professionnelle et professionnalisante, lorsqu'elle cherche à structurer un champ d'activité. L'enseignement, en référant à une définition à la fois spécifique et élevée de la fonction remplie et des compétences nécessaires à son accomplissement, à le faire reconnaître comme essentiel et à le soumettre, dans la plus grande mesure possible, au contrôle collégial de praticiens dûment formés. S'il n'y a pas ou plus nécessairement revendication de monopole corporatiste, néanmoins la recherche d'un contrôle et d'une autonomie certaine du groupe dans l'exercice de l'enseignement, de même que le constant souci de définir et faire reconnaître une expertise spécifique, celle d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, travaillant sur et avec l'humain, sont indéniablement des ingrédients fondamentaux d'une professionnalité de l'enseignement (Lessard, 2000). Ce dernier s'appuyant sur les travaux de Lang (1998), et sur les notions de « professionnalité » et de « professionnisme » proposées par Bourdoncle (1991), en se fondant sur les rationalités instrumentale et communicationnelle, qui propose d'aborder la professionnalisation en tant qu'articulation de ces deux dimensions ou logiques, par ailleurs irréductibles, parce que la professionnalisation est en quelque sorte « globale » et doit aboutir à la construction d'une identité sociale et à la constitution d'une autonomie, c'est-à-dire : « un espace socialement reconnu comme spécifique, fermé, contrôlé, mettant en jeu la responsabilité intellectuelle et éthique de ses membres ».

L'autonomie apparaît comme la condition tant de la construction d'une professionnalité spécifique que de la reconnaissance d'un statut social valorisé. L'autonomie est d'abord une condition, et non la conséquence d'une base de savoirs spécifiques ou de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. D'où l'importance stratégique des luttes pour l'autonomisation d'un espace de pratiques. C'est parce qu'un groupe de travailleurs contrôle un espace qu'il peut y développer une professionnalité spécifique et être dans une position susceptible, toutes choses

étant par ailleurs égales, de faciliter sa reconnaissance sociale (Lessard, 2000). La professionnalisation de l'enseignement peut donc être entendue comme le processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique. Quels sont les effets émergents de ce processus qui tend au développement professionnel.

Le mot « professionnalisme » vient de la sociologie fonctionnaliste américaine (en particulier des travaux de Parsons) et désigne dans son sens premier le processus par lequel une activité devient une profession libre gérée. Service parfait. Comme le souligne Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un environnement de marché libre, où les agents économiques croient qu'il doit développer une rhétorique sur sa contribution à la captation du marché et dépend de sa place. En France, elle s'inscrit dans un contexte différent, caractérisé par une hiérarchie nationale : l'agence ne repose donc pas tant sur un modèle indépendant que sur des instances étatiques. Il s'agit donc ici d'identifier l'environnement pour occuper une meilleure place dans la hiérarchie de l'État. Selon Bourdoncle (1993), il existe donc deux manières de former des professions aux intérêts séparés : en France, la lutte politique pour le contrôle des postes dans une hiérarchie étatique élitiste (surtout dans le modèle). Organe d'État : un organe hiérarchique légitimé par la constitution de l'État ou des personnes partageant les mêmes idées, qui crée ses propres règles (modèle de fraternité) ; lutte pour le pouvoir (économique) dans les pays anglo-saxons groupes professionnels pour la régulation du marché (modèle des professions comme moyen de gagner un revenu).

La formation, en contribuant au développement des compétences des sujets et en visant l'efficacité de la formation et la performance au travail. Wittorski (.2008) souligne ainsi trois sens majeurs qui recouvrent le mot professionnalisation :

- 1) la professionnalisation au sens de la construction des professions. Ce qui renvoie à toutes les questions qui entourent la mise en reconnaissance de soi, d'un groupe social autonome dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans un marché et/ou dans une hiérarchie organisationnelle (et/ou étatique) ;
- 2) la professionnalisation au sens de la formation. Ce qui est lié notamment au processus de développement des compétences et des savoirs et les dispositifs de formation, susceptibles de le favoriser et de le structurer de manière optimale ;

- 3) la professionnalisation au sens de l'efficacité au travail. Ce qui traduit une volonté (des organisations) de mettre en mouvement, les individus (les salariés), de les flexibiliser pour les rendre plus efficaces au travail.

D'ores et déjà ces différents sens sont porteurs de forts enjeux qui concernent non seulement les individus et les groupes d'individus auxquels ils appartiennent mais également la formation et les organisations (institutions). Ces enjeux font référence aux trois espaces suivants : l'espace social, l'espace de formation et l'espace de travail.

À propos de l'espace social qui a pour objet les individus et les groupes d'individus, on peut identifier les enjeux suivants :

- le souhait et la volonté de se constituer en profession pour trouver une meilleure place, une autonomie d'exercice plus grande dans l'espace d'activités, avoir plus de moyens, plus de pouvoir, obtenir un statut... ;
- la quête de « professionnalité » dans les organisations ou d'identité dans la sphère sociale (Wittorski, 2008).

La professionnalité, selon Wittorski (2008), « est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel ». Cette quête peut se traduire par une demande de reconnaissance d'une professionnalité dite implicite développée dans les activités. Elle s'inscrit dans le cadre d'une éventuelle recherche d'une nouvelle identité. La mise en reconnaissance comme groupe social pour obtenir une place sur un marché et/ou constituer un contre-pouvoir dans les organisations pour lutter contre une tendance à l'institutionnalisation des activités.

Concernant l'espace de formation, qui est axé sur le développement des savoirs et des compétences, il permet d'identifier les enjeux suivants :

- l'utilisation des situations de travail comme situations d'apprentissage, de formation (c'est-à-dire l'utilisation du potentiel formatif de l'activité du travail pour développer les savoirs et les compétences visées) ;
- l'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation.

Il s'agit en effet d'articuler l'espace-temps (l'espace et lieu de formation, et l'espace et lieu de travail) et d'intégrer dans un même mouvement trois moments habituellement séparés et qui sont activité professionnelle (le travail de production), l'apprentissage et l'expérimentation de



nouvelles façons de faire et enfin l'analyse réflexive de l'activité professionnelle mise en œuvre :

- la mise en correspondance des formations et des emplois de manière à ce que la formation soit non seulement un moyen d'adaptation aux évolutions des systèmes d'activité dans le champ du travail en question mais également une garantie de l'employabilité des individus au-delà de ce travail ;
- la diversification des dispositifs de professionnalisation pour permettre véritablement le développement professionnel des individus ;
- le développement de l'efficacité et de la légitimité des offres et pratiques, de formation.

Enfin, pour ce qui est de l'espace de travail qui est rattaché aux organisations, les enjeux qui en ressortent sont les suivants :

- l'accompagnement et le développement de la flexibilité au travail pour permettre une évolution continue des compétences et donc assurer une plus grande efficacité ;
- le passage à une logique de production tirée par la demande, centrée sur les résultats et basée sur une décentralisation des responsabilités.

Le développement de nouvelles formes de performances en mobilisant l'intelligence collective. Il s'agit de développer les compétences en réduisant le lien hiérarchique et en favorisant le caractère collectif (coopératif collaboratif) du travail. La conciliation entre les intentions organisationnelles, collectives et individuelles.

Au demeurant, il apparaît clairement que le mot professionnalisation est un mot polysémique, chargé de sens et qui concerne à la fois les organisations, les individus et la formation, selon une approche contextuelle et transactionnelle. Lorsqu'on parle de professionnalisation en lien avec les intentions des organisations, ce qui nous renvoie forcément (entre autres) aux dispositifs organisationnels proposés pour accompagner le développement des compétences des sujets dans un souci d'efficacité et de performance. Ces dispositifs représentent l'offre de professionnalisation. Ils véhiculent une identité dite prescrite et peuvent avoir lieu à l'initiative des organisations et/ou bien à l'initiative des sujets dans le cadre d'un projet de professionnalisation commun (conjoint). Ainsi, on peut relever essentiellement deux spécificités de la professionnalisation. La première renvoie au caractère injonctif et subjectif des organisations qui proposent des dispositifs variés aux sujets en vue de développer certaines compétences nécessaires pour l'accès au qualificatif « bon professionnel » et être reconnus.

Quant à la deuxième spécificité, elle renvoie à la logique (ou aux logiques) de fonctionnement des dispositifs (de travail et/ou de formation) proposés aux sujets pour leur permettre de développer ces compétences et donc de construire une identité prédéterminée (prédéfinies selon une conception, organisationnelle particulière).

Parallèlement à cela, parler de professionnalisation en lien avec les individus ou groupes d'individus conduit à la question des dynamiques d'apprentissage mises en place au sein de l'offre de professionnalisation proposée, pour s'inscrire dans le processus du développement professionnel. En effet, il s'agit là de se transformer, d'évoluer au fil de l'activité et de développer des « process d'action » qui permettent à chacun d'être reconnu et qualifié en tant que professionnel dans l'environnement dans lequel il agit et interagit. Ces process d'actions développés dans ou à l'extérieur des dispositifs organisationnels proposés reflètent une identité dite agie et vécue (une identité construite au cours de l'activité). À partir de cela, on peut également relever deux spécificités du développement professionnel. La première renvoie aux intentions (besoins) des sujets en termes de professionnalisation en lien ou pas avec les dispositifs organisationnels qui leur sont proposés. Quant à la deuxième, elle fait référence aux logiques de construction, de transformation des sujets au fil de leur activité dans les dispositifs qui leur sont proposés et qui peuvent être en cohérence ou pas avec les logiques de fonctionnement de ces dispositifs.

Il semble bien que la professionnalisation et le développement professionnel sont deux concepts étroitement liés dans la mesure où il y'a des transactions en permanence entre les intentions organisationnelles et celles des sujets dont l'objet commun est l'activité. Selon Wittorski (2008), ces transactions sont caractérisées par :

un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) [qui] s'opère alors [et] dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation (ou un tiers « qualifié ») de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée, valant attribution / reconnaissance, de place dans l'organisation.

Les effets émergents y afférents feront l'objet de l'analyse suivante.

### **1.1.2 Effets émergents du développement professionnel**

Pour Jorro (2011) la focale sur les dimensions professionnalisantes apporte un éclairage sur les tensions vécues sur le plan professionnel et sur les positionnements renouvelés dans les différents contextes. Il s'agit donc de permettre, de développer des savoirs professionnels personnels. Graber et Haberey-Knuessi (2017) citant l'étude approfondie du concept de professionnalisation selon Wittorski, souligne qu'il conçoit cette dernière comme une intention, un processus de développement ou encore un processus de transaction. L'intention, sur le plan organisationnel, représente une « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation. Le développement de « Process d'action » se situe sur le plan de l'individu ou du groupe et est assorti le plus souvent, dans ces dispositifs, d'une demande émanant des sujets. Enfin, le processus de transaction (individu et organisation) permet l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des « Process d'action » développés. Le « Process d'action » est la manière dont l'individu met ses compétences en évidence au sein d'une action, dans le but de la rendre efficace. Toujours citant Wittorski, les éléments comme : les compétences, les capacités, les savoirs, les connaissances ainsi que les identités, qui sont reconnus par une organisation comme étant les déterminants d'un professionnel, participent directement au fondement de la professionnalisation.

La théorie des représentations sociales a été formulée par Moscovici (1976, 1961). La notion de « représentations sociales » et plus particulièrement son approche structurale permet de comprendre qu'une représentation sociale se réfère à « quelque chose », désigné sous le terme générique « d'objet ». Ainsi, la « psychanalyse », la « maladie mentale », la « contractualisation », « l'intelligence », le « travail », « l'école », le « statut professionnel » ont été considérés, parmi d'autres, comme des objets de représentation sociale. Une représentation sociale est appréhendée comme « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994, p. 19). Elle est donc une structure cognitive c'est à dire mentale, agrégeant divers constituants, stockée en mémoire et associée à un « objet ». Par exemple, se représenter un objet comme la psychanalyse implique d'avoir, entre autres, en mémoire des connaissances relatives au contexte dans lequel se déroule cette pratique (cabinet, divan), au thérapeute lui-même (image de S. Freud par exemple), ou encore à quelques notions comme l'inconscient, l'angoisse, etc. Cependant, loin d'être mentale exclusivement, la représentation est aussi « une forme de connaissance, socialement élaborée

et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la constitution d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36).

La politique de gestion de carrière correspond au management par l'entreprise des parcours professionnels des salariés dans l'organisation depuis leur recrutement jusqu'à leur départ. La gestion prévisionnelle ou la planification des carrières est une alternative au recrutement extérieur afin que l'entreprise puisse acquérir les compétences nécessaires à la mise en œuvre des intentions stratégiques de la direction. La gestion de carrière intra-organisationnelle est une forme de flexibilité interne du personnel, contrairement au recrutement qui suit la logique de la flexibilité externe.

À cet égard, les choix stratégiques et la structure des ressources humaines de l'organisation (taille des effectifs, pyramide des âges et taux de départ) limitent les possibilités de la Direction des Ressources Humaines en matière de mobilité professionnelle. La politique de gestion des carrières correspond à la dimension individuelle de la perspective de l'organisation, qui se traduit par une gestion des Ressources Humaines tournée vers l'avenir. La gestion de carrière est la traduction de la relation entre les besoins de l'entreprise et les intérêts et capacités des salariés appréciée au niveau individuel. De ce fait, il est systématiquement compatible avec les autres pratiques et outils de la Gestion des Ressources Humaines, notamment le recrutement, la formation, l'évaluation et la rémunération. La carrière d'un individu dans une organisation est plus ou moins un cycle de vie court du recrutement à la sortie.

#### *1.1.2.1 Effets émergents*

L'Union africaine entend professionnaliser grandement l'enseignement afin d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. Le Cadre africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant établit des normes en matière de qualifications des enseignants et souligne que ces derniers doivent avoir acquis les compétences suivantes en fin de formation :

- connaissances et compréhension professionnelles ;
- compétences et pratiques professionnelles ;
- valeurs professionnelles, attributs et engagement ;
- partenariats professionnels ;
- leadership professionnel.

Les normes proposent également une qualification minimale d'entrée dans le corps enseignant, notamment :

- une licence en éducation obtenue après l'achèvement d'un programme intégré de cinq ans spécialisé dans l'enseignement académique et professionnel ; ou après trois ans d'études et deux ans d'enseignement professionnel ; ou
- un diplôme d'études supérieures en éducation obtenu après une licence (de quatre ans), un master ou un doctorat dans un domaine académique.

La transformation que connaît notre société est particulièrement définie par les progressions technologiques, la mondialisation, la croissance des insécurités économiques et sociales, les migrations et les crises économiques (Nota & Rossier, 2015). Cette transformation a entraîné une modification des carrières professionnelles qui s'est traduite, notamment, par une mise en exergue de l'importance du rendement (de l'employé) et de l'incapacité des entreprises à assurer une gestion pertinente et à long terme des carrières des travailleurs (Hirschi & Dauwalder, 2015).

Le monde tend donc à se réaliser dans et par les mutations que trois crises majeures entraînent : la crise économique, la crise politique-idéologique et la crise religieuse (Bobineau, 2011). Plusieurs scientifiques ont tenté de définir ce *monde nouveau* par ses caractéristiques sociétales : sans entrer dans leur définition respective, on trouve les concepts de modernité tardive (Giddens, 1994), de postmodernité (Lyotard, 1979), d'hypermodernité (Aubert, 2004), d'ultra-modernité (Willaime, 1995) ou de surmodernité (Augé, 1992), qui, bien que développant chacun leurs propres caractéristiques et postulats, se rejoignent dans le constat d'une société davantage liquide (Bauman, 2007), à la fois interconnectée et individualisée où les personnes sont confrontées à la nécessité de se définir par elles-même et d'assurer leur propre construction identitaire (Wehmeyer et al., 2018).

Dans cette modernité dépassée, et en se basant sur les textes de Maree (2015) et de Mainiero et Gibson (2018), on peut tenter de définir le monde du travail de la société du XXI<sup>e</sup> à partir de 6 mots ou expressions clés :

1. personnalisation : les individus personnalisent leur carrière par rapport à leur propre besoin plutôt qu'en fonction des organismes pour lesquels ils travaillent ;

2. carrière kaléidoscopique : la carrière professionnelle naît et évolue par la recherche d'adéquation entre les exigences, les contraintes et les opportunités professionnelles avec les valeurs et les intérêts personnels ;
3. postindustriel : le travail est devenu davantage instable ce qui demande aux individus de se redéfinir, de façon répétée, au sein du monde professionnel ;
4. sans frontière : le travail est devenu sans borne ou sans frontière ce qui engendre une mobilité accrue des travailleurs entre différents employeurs et une multiplication des réseaux d'échanges (d'informations) ;
5. portfolio: les individus développent un portefeuille de compétences, c'est-à-dire un ensemble de capacités, savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'ils peuvent vendre à un ensemble de clients ou employeurs différents, au-delà des qualifications formelles reconnues par des diplômes.

La carrière professionnelle protéique ou sans frontières est exclusivement dépendante de l'individu qui doit, seul, en assumer le pilotage : en d'autres termes, les personnes se trouvent confrontées à une forme de chaos vocationnel et personnel du fait que le travail, en tant que tel, et l'emploi sont devenus flexibles (Guichard, 2010). Pour répondre à cette problématique, la littérature liée à l'orientation professionnelle a opéré un basculement d'une centration de l'étude des actions et de la personnalité des individus vers une investigation des concepts privilégiés de sens et d'identité (Watson & McMahon, 2015), comme en témoignent les théories les plus récentes et notamment celle liée au *Life Designing* ; c'est ce que Savickas et ses collègues ont nommé la crise des modèles et des méthodes de l'orientation tout au long de la vie (Savickas et al., 2009).

Le travail et l'identité entretiennent des liens étroits depuis, au moins, les écrits de Marx qui considère le travail comme une activité positive et créatrice et non résumée exclusivement à un sacrifice ou une source de valeur (Marx, 2007), même s'il peut induire une forme d'*aliénation* de l'individu [de l'activité même de travail à son produit ou ses moyens (Quiniou, 2006)] : ce lien entre travail et identité se retrouve dans le concept de l'identité professionnelle qui s'est vue profondément modifiée par les transformations capitalistes de la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Flichy, 2017) où la tension entre *travail aliénant* et *travail émancipateur* y est particulièrement vive (Dubar, 2010). Comme le souligne Elias (1991), l'individu est dans l'obligation de se gérer lui-même, au quotidien, mais aussi au niveau de sa carrière professionnelle : « au règne des (grands) Nous dominant des (petits) je, succède celui des (grands) Je devant gérer de multiples

nous, à la fois hétérogènes et changeants » (Dubar, Tripier, & Boussard, 2015b), non sans entraîner certaines formes de souffrances au travail (Dejours, 2016). Les nouvelles formes d'organisation du travail orientées vers une maximisation de la productivité induisent ainsi certaines pathologies particulières (burn-out, anxiété, etc.) : ce qui tiennent au fait qu'elles sont imposées de manière technocratique et se font au détriment de la coopération horizontale entre les travailleurs-ses (Dejours, 2001, cité par Pereira, 2018, p.67).

Cette transformation sociétale a évidemment engendré des changements dans le système éducatif qui, pour s'adapter, forme, avec des temps de réaction diversifiés, les élèves aux nouvelles compétences attendues dans le monde du travail (Drabik-Podgórna & Podgórnny, 2016). Pour Drabik-Podgórna, ce changement de réalité, à la fois ambiguë, précaire et pluraliste, entraîne une véritable crise axiologique qui demande un mode d'action spécifique pour répondre aux besoins des individus (Drabik-Podgórna, 2016). Comme le mentionne Di Fabio, les travailleurs du XXI<sup>e</sup> siècle sont ainsi amenés à développer de façon continue de nouvelles compétences, notamment liées à l'usage de technologies complexes, mais permettant également de répondre à des demandes d'employabilité continue et de flexibilité de la part des entreprises (Di Fabio, 2015). La question que l'on peut se poser alors est celle des perspectives et de la finalité que l'École peut rechercher, dans une telle société, lorsqu'elle met en place des démarches d'aide pour une professionnalité émergente.

### *1.1.2.2 Professionnalité émergente*

La professionnalisation est caractérisée par deux logiques. La première renvoie à la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée. La deuxième, liée au professionnalisme, défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société (Uwamarya & Mukamurera, 2005). La définition de la professionnalité correspond à celle proposée par Trepos (1992) : définition inspirée des travaux italiens sur la « professionnalité » comme étant « les acquis de la personne et sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches ». La professionnalité est instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail, elle s'adapte à un contexte mouvant. Elle demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de professionnalisation permanent. Cette professionnalité est aussi liée aux interactions au sein du monde professionnel, et elle prend davantage en compte l'histoire personnelle, sociale, technique et culturelle de l'individu comme le souligne (Trepos, 1992, p. 171). L'approche biographique liée à la formation proposée par Jorro et De Ketele (2011),

permet de comprendre les manières d'appréhender une professionnalité en construction dans le cadre de la formation.

La professionnalité dite «émergente» quant-à-elle, devient un objet de formation à partir du moment où les formés reviennent sur les systèmes de valeurs qui irriguent leur action et travaillent à leur repositionnement professionnel, prenant conscience des dynamiques identitaires et des postures mobilisées. Il revient de noter que la distinction entre deux logiques n'est pas nouvelle parce qu'elle rappelle la définition de deux courants afférents à la sociologie des professions. D'une part, l'interactionnisme qui défend la construction biographique des professions et d'autre part, le fonctionnalisme qui légitime les professions par leur fonction et leur utilité sociale en référence à Parsons (Dubar, 2010).

L'étude des groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009) élargit la réflexion dans ce domaine. En fait, les tentatives de conceptualisation du développement professionnel ont puisé dans la sociologie des professions pour essayer d'identifier les processus à mise en œuvre, pour étudier également les dispositifs de formation. Les travaux de Boudjaoui (2011) vont distinguer les dispositifs professionnalisés des dispositifs professionnalisants. Les premiers proposent une offre de professionnalisation à partir de processeurs professionnalisés qui sont des composantes formelles du dispositif. Il s'agit des stages pratiques et des interventions de professionnels dans la formation etc.,

Pour Boudjaoui, ce ne sont pas des gages de processus professionnalisant pour les formés. S'appuyant sur Wittorski (2008) qui propose d'analyser le potentiel professionnalisant d'un dispositif, Boudjaoui relève la limite des dispositifs professionnalisés en émettant l'hypothèse qu'il peut exister un décalage entre les intentions d'une offre de formation et les usages qu'en font les apprenants. C'est donc à partir de l'observation des usages effectifs du dispositif par les apprenants et donc des dynamiques professionnalisantes que celui-ci induit qu'il est possible d'évaluer son potentiel professionnalisant.

La dynamique professionnalisante s'entend donc comme des processus de transformations du sujet, intermédiaires entre l'apprentissage situé et le développement professionnel (Demazière, Roquet & Wittorski, 2012). Par d'autres travaux de (Courtois-Lacoste I., Dufour C, 1995). Si la professionnalisation recouvre trois types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, « professionnisme et professionnalisme », les trois états résultant de ces processus. La professionnalité renverra ainsi à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants les administrations étatiques en



charge des formations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. Dans cet ordre, le processus d'amélioration du développement professionnel sera évoqué pour le distinguer des autres formes de professionnalisation (Bourdoncle, 1991).

Selon Jorro (2013), « le concept de professionnalité émergente associe des notions qui peuvent paraître contradictoires tant l'idée de stabilité suggérée par le mot professionnalité percute celle de mouvement induite par la notion d'émergence. Cette caractéristique traduit plus particulièrement les processus de transformation dans la construction de la professionnalité de l'acteur. La professionnalité émergente suppose à cet effet :

- une « première construction d'un soi professionnel » pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail.
- un renvoi à la « construction renouvelée d'un soi professionnel » pour les acteurs qui ont déjà une expérience.

Il ressort de ces deux situations que la professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel. La construction intermédiaire vécue par le sujet se formant s'appuie sur des savoirs génériques propres au métier visé et sur des savoirs singuliers (Erraut, 2000, 2007) sans lesquels l'acteur ne pourrait pas se reconnaître dans son faire. Mais l'expression de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique.

À la suite d'Aballea (1992) qui conçoit la professionnalité comme une expertise et une déontologie, le concept de professionnalité émergente tend à souligner, pour l'acteur se professionnalisant, la conjugaison d'une approche pragmatique et d'une visée éthique... Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » « professionnel ». L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

Les auteurs qui s'inscrivent ainsi directement dans le champ de la professionnalisation (Bourdoncle, Barbier, Pastré...) comme ceux qui apportent un éclairage venant d'autres champs (Dubet, Boutinet, Theureau...) se rencontrent dans ce nouveau paradigme du développement professionnel qui présente plusieurs caractéristiques (McLaughlin & Zarrow, 2001 ; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995 ; Darling-Hammond, 1998, Cochran-Smith & Lytle, 2001) :

- il s'intéresse au processus complexe d'apprentissage professionnel et à la construction de la compétence par, avec et pour les enseignants en engageant les personnels dans des tâches concrètes de réflexion et d'analyse, d'évaluation des pratiques, d'observation des situations de classe : Il est d'essence constructiviste, c'est-à-dire en rupture avec un mode transmissif ;
- c'est un processus durable et continu, sur le long terme parce qu'il prend acte du fait que les enseignants ont besoin de temps pour apprendre et pour réinvestir leurs nouvelles connaissances et compétences dans leurs pratiques. L'accompagnement et le suivi sont des ressources essentielles pour opérer des changements en profondeur. Il rompt avec l'émiettement et la taylorisation des dispositifs actuels de formation ;
- le développement professionnel est « situé » : il est mis en oeuvre dans un contexte spécifique : celui de l'unité éducative, lieu des activités quotidiennes des enseignants et des élèves. Les unités éducatives deviennent « formateurs » en s'organisant en communautés d'apprentissage professionnel privilégiant l'enquête sur leurs pratiques sous la forme de groupes d'études, de construction de portfolios, et de dispositifs de recherche action (cf. infra).

Il s'inscrit dans une politique de mise en oeuvre des réformes, et de mise en oeuvre efficace de l'obligation de rendre compte ; partant, il devient stratégique parce que collectif : il participe à la construction d'une culture professionnelle, à la définition d'un projet collectif. Le changement n'est plus conçu à la mesure de l'individu-isolat, mais à l'aune d'une équipe sur ses propres objets de travail. Dans le contexte éducatif camerounais, quels en sont les spécificités.

### **1.1.3 Analyse du développement professionnel dans le contexte éducatif camerounais**

L'évaluation de la qualité de l'éducation est également une priorité des institutions centrales. L'Amérique du Nord est également très sensible au mouvement des normes, la tendance à mesurer le rendement scolaire en fonction du rendement des élèves à des tests

standardisés et à des normes prédéterminées. Plusieurs États américains utilisent ces pratiques. On retrouve essentiellement les mêmes approches en Angleterre et dans la province australienne de Victoria. Au Canada, les ministères de l'Éducation produisent ce type de données, échangent de l'information et participent à l'élaboration d'indicateurs de l'éducation, comme le fait l'OCDE dans ses pays membres (CERI, 1996). Ces données quantitatives sont un moyen important de réguler le système à partir de son centre, tout en donnant aux autorités qui les utilisent un pouvoir symbolique important dans la construction du discours de l'éducation et de la formation. Donc, non pas parce que le gouvernement central se voit introduire une pilule amaigrissante, il ne se dérobe pas à ses responsabilités en matière d'éducation.

### ***1.1.3.1 Développement professionnel et actualisation des savoirs enseignants***

Malo (2005) constate la généralisation de la notion de savoir professionnel et son inexplicabilité et propose quatre composantes liées à la notion de logiciel pour les marquer. Ils peuvent être utilisés pour décrire la disponibilité de ressources construites au cœur d'un processus itératif entre des formes d'expérience actives et passives.

À partir des typologies identifiées par Morales Perleza (2016), complétées par d'autres travaux sur les savoirs professionnels (Koehler et Mishra, 2009 ; Mialaret et Barbier, 2011 ; Vanhulle, 2009), différents types de savoirs des enseignants peuvent être définis :

- les savoirs théoriques correspondent à des références académiques et scientifiques, des réflexions, des analyses réflexives, des théories et des principes propres aux sciences de l'éducation (Mialaret et Barbier, 2011 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1999, cités par Morales, 2016) ;

- la connaissance d'une discipline ou d'un cursus se compose d'aspects, de concepts et de principes de différentes matières enseignées (sujets). Ceux-ci peuvent être trouvés sous la forme de programmes éducatifs et de programmes d'études ;

- les connaissances didactiques comprennent des stratégies d'enseignement de contenus spécifiques à une matière (Carlsen, 1999, cité par Morales Perlaza, 2016). • Les connaissances pédagogiques font référence aux connaissances et compétences générales qui vont au-delà du contenu enseigné. Ils font référence à la gestion et à l'organisation de la classe, aux méthodes d'enseignement et aux stratégies à utiliser pour enseigner (Carlsen, 1999 ; Churukian, 1993 ; Grossman, 1990 ; Shulman, 1987, tous cités dans Morales Perleza, 2016) ;

- la connaissance des élèves correspond à la connaissance de leurs caractéristiques et besoins et des manières de les considérer et d'y répondre (Churikian, 1993 ; Shulman, 1987, tous deux cités par Morales Perleza, 2016) ;

- les connaissances techniques sont plus perspicaces que la connaissance de la technologie. Ils font référence à la manière dont les technologies sont utilisées de manière productive au travail, en classe et dans la vie quotidienne (Koehler et Mishra, 2009) ;

- les informations contextuelles ou pédagogiques font référence aux informations sur les objectifs de l'éducation et les objectifs, les fondements et les valeurs de l'école. Ces connaissances sont liées à des enjeux organisationnels, sociaux, philosophiques, historiques, économiques et politiques (Grossman, 1990 ; Shulman, 1987, tous deux cités dans Morales Perleza, 2016 ; Vanhulle, 2009) ;

- les savoirs expérientiels, décrits comme implicites, inconscients et façonnés par des représentations tout au long de la vie, sont construits et renforcés par la pratique professionnelle. Celles-ci se manifestent sous la forme de compétences, de connaissances et de savoir-être. (Churikian, 1993 ; Desjardins et Dezutter, 2009 ; Tamir, 1991 ; Tardif et Borges, 2009 ; Tardif, Lessard et Lahaye 1991, tous cités par Morales Perlaza, 2016 ; Vanhulle, 2009).

Concernant le dernier type, Morales Perleza (2016) souligne que les enseignants considèrent les savoirs expérientiels comme la base de leur compétence et de leur identité professionnelle. Vanhulle (2009) maintient également deux types de connaissances, qu'il appelle les connaissances de référence, qui s'apparentent aux connaissances formalisées, et les connaissances pratiques, qui proviennent de l'expérience. Les premiers désignent donc les connaissances académiques et institutionnelles, c'est-à-dire normes, références scientifiques et principes opérationnels attendus par la société.

Les savoirs dits professionnels « ont pour objet une activité de professionnels » (Leplay, 2008, p.66), en l'occurrence, ils s'acquièrent à même les situations, les visées, les actions et les résultats qui fondent l'expérience professionnelle. Paquay (2012) les décrit comme suit : « les savoirs professionnels des enseignants experts ne sont pas des connaissances théoriques : si même ils se réfèrent à des connaissances théoriques, il s'agit d'abord de savoirs enracinés dans le travail et le vécu des enseignants » (p.18). Pour Vanhulle (2009), ils sont la réélaboration subjective « de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les

pratiques sociales du terrain » (p.167-168). Dans un cas comme dans l'autre, les savoirs professionnels portent les traces des événements et des interactions avec autrui.

### *1.1.3.2 Logique de compétence et relation de service*

Les nouvelles prescriptions de formation d'enseignant situent désormais la professionnalisation comme étroitement liée aux notions de compétences et d'employabilité, dans une culture de l'autonomie et de la responsabilité. La construction d'un professionnel critique, capable de discernement pour s'adapter à des situations nouvelles, constitue le point central du processus de professionnalisation. Les enseignants (institutrices ou instituteurs fonctionnaires ou contractualisés) ont un rôle actif dans le développement de l'innovation pour aboutir à un changement durable des pratiques. Ce qui repose sur un processus d'apprentissage par les acteurs, de nouvelles manières d'agir et de coopérer (Alter, 2000). De fait, ils ont des rythmes d'apprentissage différents. Ce qui explique qu'il puisse y avoir coexistence d'une diversité de formes de pratiques professionnelles dans une même temporalité.

Par ailleurs, le fait que le développement professionnel est à associer à l'actualisation du savoir enseignant. Celui-ci, étant pluriel, puise à différentes sources qui sont, pour reprendre la classification de Portelance (2000), les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Bien que les savoirs d'expérience soient jugés importants et restent privilégiés par les enseignants en exercice, on ne doit pas perdre de vue le fait qu'ils sont enrichis par d'autres savoirs théoriques acquis (disciplinaires, de formation professionnelle, curriculaires, etc.).

Ces derniers subissent en effet un processus de transformation pour être ensuite intégrés dans la pratique de l'enseignant (Hensler, 2001 ; Malo, 2000) et ainsi finalement faire partie du savoir enseignant. L'idée que le savoir enseignant est un savoir-agir stratégique (Tardif et al, 1991) se nourrit à même les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (processus de transformation, intégration), eux-mêmes en interrelation continue (se nourrissant mutuellement). Cette figure rassemble les différents savoirs identifiés dans les écrits (Cochran-Smith et Lytle, 1999 ; Portelance, 2000 ; Shulman, 1986 ; Tardif et al, 1991) selon leur source d'acquisition. Certes, les objets de savoirs qui doivent faire l'objet d'apprentissage varient d'un auteur à l'autre et d'une époque à l'autre selon les préoccupations du moment.

Cependant, l'étude du développement professionnel ou la mise en place de dispositifs de formation continue doit, à notre avis, prendre en compte les différentes sphères du processus de construction du savoir enseignant : « Le milieu de vie désigne le monde réel tel que chacun tend à le reconstruire autour de soi, afin de se vivre en être singulier » (Durrive, 2011, p. 26).

De cette relation et de ces rapports entre le sujet et le monde sensible naît l'expérience du sujet. Mais la démarche ergologique interroge aussi l'expérience comme une zone d'ombre de l'activité du travail qu'il convient de révéler, de mettre au jour et d'analyser. En effet, la part d'opacité de l'activité du travail semble se nicher dans l'expérience du travailleur. On ne sait pas exactement ce que l'expérience contient : des savoirs de la vie, des savoirs sur la vie, des savoirs pour la vie ? Des techniques, des routines, des ficelles de métiers ? Quoi qu'il en soit, nous pouvons constater que nous attribuons à l'expérience une dimension de valeur et que nous projetons sur elle un désir de savoirs.

La présence de ces valeurs et de ces savoirs, portés et constitués par l'expérience du sujet, s'explique en partie parce que cette expérience semble se situer dans son passé proche ou lointain. Cette inscription de l'expérience dans différentes temporalités lui confère une nécessaire distance à l'égard de la situation présente forçant ainsi le sujet à s'engager dans un processus de réinterprétation des situations vécues, sous deux primats paraissant cohabiter et, nécessairement ne pas s'affronter : le primat du monde de l'entendement qui cherche à reconstruire, selon un mode rationnel, le passé. Le primat du monde sensible traversé d'émotions, d'évènements, d'anecdotes, d'incidents, d'erreurs, de succès, de réussites et d'échecs.

Pour figurer ces rencontres entre le monde de l'entendement et le monde sensible, constituant ce que nous pourrions appeler les expériences du sujet, l'individu saisit des indices. Il s'agit de savoirs ou de connaissances dont le statut et la forme diffèrent en fonction du sens que lui attribue le sujet. Certains savoirs ou connaissances sont le fruit de la raison théorique, d'autres de la raison pratique. En forçant au dialogue entre raison théorique et raison pratique, le sujet cherche à donner sens aux expériences et à leurs usages dans la construction d'un rapport entre situations et les différentes formes et figures de l'agir humain.

Les expériences pourraient incarner cette rencontre entre un projet de construire un rapport rationnel au réel, autrement dit une manière de penser l'activité humaine, et une relation nécessairement et intrinsèquement interprétative et subjective du sujet à l'activité, sous l'emprise d'interprétations de la réalité et de conceptions variées et provisoires de l'agir humain. La rencontre du sujet avec l'activité, hic et nunc, produirait ainsi des rappels d'expériences, productrices de connaissances. Ces expériences seraient convoquées par le sujet selon une proximité avec d'autres situations que la situation nouvellement rencontrée.

Ce dialogue entre unité de sens de la situation et unité de sens de l'activité permettrait de caractériser le projet d'agir pensé, exprimer, explicité par le sujet. Ce processus de réaction-

confrontation entre des situations-expériences d'activité et des situations-projets d'agir soutiendrait alors un dialogue entre différentes formes de savoirs, pouvant constituer des savoirs-ressources pour agir en situations. Mais pour que ces dialogues s'engagent, encore convient-il d'accompagner le sujet dans la problématisation de l'activité en situations.

Cet accompagnement requiert un tiers, favorisant l'explicitation des représentations face au problème constitutif de l'activité à réaliser. Ces dialogues seraient ainsi l'une des conditions pour penser les situations comme des situations porteuses d'apprentissage et de développement. Dans cette perspective, l'expérience formatrice pourrait ainsi constituer le chaînon intermédiaire entre l'expérience passagère et l'expérience capitalisée (Jorro, 2011a).

Le développement professionnel peut s'analyser à travers la construction des composantes identitaires des professionnels. Différents modèles sociologiques peuvent éclairer le concept de « l'identité professionnelle ». Le modèle fonctionnaliste, hérité des travaux de Durkheim (1893), met l'accent sur l'appartenance à un groupe professionnel. C'est ce dernier qui serait chargé d'initier les membres aux règles, aux modes de pensée et aux pratiques de leur communauté de travail. L'identité professionnelle se construirait ainsi par l'intermédiaire de l'appartenance à un groupe professionnel socialement reconnu et ayant une fonction légitime au sein de la société. Cette identité découlerait d'une longue socialisation et de l'usage d'un vocabulaire particulier (Bourdoncle, 1995).

Un autre courant de travaux, à l'inverse, oppose l'idée que les identités professionnelles ne sont pas déduites de leurs positions socioprofessionnelles mais induites par les individus en fonction de leurs croyances, leurs valeurs et leurs justifications. Ces conceptions sont proches du courant sociologique de l'interactionnisme symbolique (Goffman, 1973). Dubar (1991) propose un modèle de l'identité professionnelle qui articule les dimensions individuelles et collectives dans le processus de construction. Il associe les processus biographiques d'une « identité pour soi » et les mécanismes structurels de reconnaissance d'une « identité pour autrui ».

Dans ce cadre, l'identité professionnelle dépend des relations avec les autres et de la perception subjective du sujet vis-à-vis de sa situation. Elle dépendrait également des rapports de pouvoir au sein d'une organisation, c'est-à-dire de la capacité de l'individu de peser sur les décisions relatives à son travail et d'influencer les autres. Les identités professionnelles seraient ainsi des conceptions de soi au travail qui articuleraient une identité personnelle et une identification à un collectif. Si nous présupposons que les composantes identitaires font parties du développement professionnel, notre tâche est alors d'identifier des indicateurs conceptuels

qui permettraient d'étudier la dimension subjective de l'identité et la dimension objective et structurelle produite par les processus relationnels de reconnaissance par autrui.

Sur le système de valeurs des sujets, l'identité professionnelle des acteurs peut s'analyser à travers le système de valeurs porté et justifié par chacun des professionnels. Ce système de valeur participe à donner du sens aux acteurs sur leur rapport au métier, leur posture et leur rôle au sein des fonctions qu'ils ont la charge de remplir. Nous pouvons évoquer le concept de « justification » défini par Boltanski et Thévenot (1991). Selon les auteurs, la « justification » est une compétence cognitive dont chaque personne fait usage dans les situations de litige pour exprimer son sentiment d'injustice ou justifier sa revendication afin de parvenir à un nouvel accord. Les auteurs montrent comment les individus prennent appui, lorsqu'ils manifestent leur désaccord, sur des principes communs, des valeurs de référence, des normes supérieures communes aux individus.

Pour construire leur cadre d'analyse, ils définissent différents principes communs (ou système de valeurs) dans chaque « monde » auquel nous participons (monde marchand, domestique, de l'opinion, etc.) en s'appuyant sur la philosophie politique. Le concept de « justification » élaboré par Boltanski et Thévenot est un indicateur pertinent pour étudier la dynamique de l'identité professionnelle des acteurs puisqu'il permet de mettre en évidence les consonances et dissonances de valeurs et de principes au niveau intra et inter-individuel.

Comprendre l'intérêt stratégique et l'enjeu individuel de l'acteur permet à partir des travaux de la sociologie de l'action organisée ont proposé une analyse stratégique des actions au sein d'une organisation. L'organisation est interprétée non plus seulement comme un instrument au service de buts mais, comme un espace où se jouent stratégies et luttes de pouvoir entre acteurs aux intérêts divergents. Crozier et Friedberg (1994) définissent trois notions clés pour appréhender cet espace : les zones d'incertitude, le pouvoir et le système d'action concret. L'analyse stratégique de ces deux auteurs part d'un double postulat : l'acteur est toujours relativement libre. Cette marge de liberté varie en fonction de son pouvoir au sein de l'organisation (la maîtrise des zones d'incertitude pertinentes). Et, second postulat, la conduite de l'acteur est rationnelle au sens où l'acteur est supposé avoir de « bonnes raisons » d'agir comme il le fait. Pour les auteurs, le comportement de l'acteur, au sein d'une organisation, se résume à « une adaptation active et raisonnable à un ensemble de contraintes et d'opportunités perçues dans le cours de l'action » (Friedberg, 1993, p.53).

Le développement professionnel peut-être étudié en analysant la rationalité subjective de l'acteur c'est-à-dire ses intérêts et ses « bonnes » raisons d'agir (et leurs évolutions) au sein



d'une organisation. Les concepts d'intérêts et de raisons d'agir sont des indicateurs pertinents pour bien décrire et comprendre les postures adoptées par les acteurs au sein de l'organisation et leurs comportements avec les autres acteurs. Les auteurs montrent que les acteurs sont stratégiques dans le domaine professionnel dans le sens où ils tendent à saisir des opportunités pour améliorer leurs gains (augmenter leurs marges d'autonomie) et minimiser ou limiter leurs pertes dans une situation donnée.

Concernant les logiques du sujet, dans sa théorie de l'expérience sociale, Dubet (1994, 1995) identifie trois logiques d'action sociale: la logique de l'intégration, la logique stratégique et celle de la subjectivation. Cette dernière peut être interprétée comme un indicateur de la construction de l'identité personnelle du sujet. Cette logique de subjectivation apparaît dans l'activité critique du sujet, laissée possible au sein d'une société moderne qui n'est plus tenue par un système cohérent et intégrateur de valeurs et de normes mais qui définit un sujet historique autorisant la critique sociale et par là conduisant à son autonomie. Dubet défend un acteur qui n'est réductible ni à ses rôles (logique de l'intégration) ni à ses intérêts (logique stratégique).

Ce processus de subjectivation est défini par le travail que produit ou qu'est contraint de produire l'acteur pour se construire une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes ou des logiques d'action qui se croisent dans l'expérience sociale. Comme l'indique également Kaufmann (2004), le sujet doit composer avec ses ressources internes et externes pour donner sens à sa vie, sens en tant que signification des actions entreprises et sens en tant que direction ou orientation (se construire un projet). Ce qui fait de chacun l'auteur de sa vie mais cette construction est relative et limitée puisque les ressources sur lesquelles s'appuie l'acteur pour construire une identité ne lui appartiennent pas complètement et sont inégalement distribuées au sein de la société.

La logique de subjectivation est un indicateur de l'identité professionnelle puisqu'elle permet de mettre en évidence le travail que réalise l'acteur pour devenir sujet de son action et se composer une identité à partir des ressources culturelles et sociales dont il dispose au sein de son environnement. Cette composition (ou configuration) de ressources est singulière puisque chacune d'elles est différente d'un acteur à l'autre. Cette logique de subjectivation part ainsi du présupposé que l'identité des individus, dans nos sociétés modernes, ne repose plus sur quelques principes centraux et communs comme l'étaient les membres des institutions des sociétés pré-modernes. Elle s'oppose à la logique d'intériorisation normative qui caractérisaient les processus de socialisation des institutions comme l'école, l'église, l'armée, etc.

L'enseignant se caractérise par la culture et les normes professionnelles. Ici, la dimension culturelle du travail est un facteur constitutif de l'identité professionnelle. Denzau et North (1994) considèrent la culture comme « une encapsulation des expériences des générations passées de n'importe quel groupe culturel particulier et, comme tenu de la diversité des expériences humaines dans différents environnements, il existe une grande variété de modèles de comportement et de pensée » (Denzau & North, 1994, 15). Pour North,

la culture ne détermine pas seulement la manière dont une société fonctionne à un moment donné, mais forme un « échafaudage » (scaffolding) qui impose aux acteurs, contribuant ainsi au processus de changement dans le temps. Notre attention doit donc se concentrer sur l'apprentissage humain, sur ce qui est appris et la manière dont l'acquis est partagé par les membres d'une société, sur le processus incrémental par lequel les croyances et les préférences changent et sur la manière dont elles déterminent les résultats de l'économie à travers le temps (North, 2005, p.15).

Sainsaulieu (1997) a par exemple montré, à partir d'enquêtes menées dans des entreprises publiques et privées, la manifestation de processus identitaires très différents en fonction des moyens dont disposent les individus pour obtenir la reconnaissance d'autrui. Ceux dont les caractéristiques sont dites « fusionnelles » sont les salariés qui disposent du pouvoir individuel limité d'infléchir sur leurs conditions de travail. Ils vont compenser cette faiblesse par une lutte collective (forte solidarité entre pairs et regroupement sous la bannière d'un leader).

A l'opposé, des professionnels très qualifiés et disposant de compétences variées et de responsabilité importante dans le cadre de leurs fonctions ont les moyens d'affirmer leur différence, de négocier leurs alliances et leurs reconnaissances sociales. Leur modèle identitaire est basé sur « la négociation ». Sur un mode beaucoup plus individualiste se construit un modèle identitaire qualifié « d'affinitaire ». Ici, pas de forte solidarité entre collègues comme dans le premier modèle mais simplement quelques connivences affectives. Les salariés qui s'inscrivent dans ce type de modèle sont intéressés par une mobilité externe à l'entreprise pour pouvoir évoluer dans leur carrière professionnelle.

Enfin, quelques salariés forgent leur identité hors du travail. Ce modèle de « retrait » est en générale davantage subi que désiré. Il est repéré particulièrement chez les travailleurs immigrés, les jeunes ou les ouvriers spécialisés occupant des emplois non qualifiés. Malgré l'ancienneté de ces travaux, ils mettent en évidence des processus d'identités collectives qui se construisent dans des groupes professionnels qui se différencient en fonction de la place occupée dans la division du travail. On peut également citer les travaux de Dubar (2000) qui s'est appuyé en partie sur ceux de Hugues (1955) pour étudier la socialisation professionnelle.

### *1.1.3.3 Les pratiques sociales*

L'enseignement, comme métier, est sérieusement ébranlé par la disparition de certains repères traditionnellement significatifs, comme des politiques précises déterminées par le pouvoir central et des structures de contrôle bureaucratique. Ce n'est pas que ces éléments soient dorénavant absents, mais ils partagent leur influence avec des forces nouvelles, dont on connaît mal les effets, comme l'introduction de la logique marchande, l'autonomisation des unités dans le cadre d'une décentralisation plus poussée du système, et les nouvelles technologies de l'information. Ces dernières pourraient soit supplanter l'école comme système de distribution du savoir, soit pénétrer les systèmes éducatifs de manière à en bouleverser radicalement les pratiques. On a le sentiment que, présentement, les multinationales engagées dans l'économie de l'information et des communications essaient ces deux stratégies, calculant probablement qu'elles se renforcent mutuellement.

Pour l'enseignement en tant que métier, ces phénomènes sont porteurs de conséquences ambiguës et contradictoires, ainsi que le révèlent bon nombre d'analyses contemporaines. Par exemple, Hargreaves estime que l'enseignement aurait traversé au cours des décennies récentes - des années 50 à aujourd'hui - quatre périodes distinctives par le type de professionnalisme qu'elles ont valorisé. Il y aurait d'abord eu l'âge préprofessionnel, dominé par la tradition et les routines séculaires ; puis, l'âge du professionnel autonome, plus libre que son collègue des années 50 d'innover sur les plans pédagogiques et curriculaires ; selon Hargreaves, cet âge est souvent considéré par les enseignants comme l'âge d'or de la profession ; il renvoie aux années 60 ; lui a succédé ce qu'il appelle l'âge du professionnalisme collectif, au moment où l'accent est mis, comme condition de la rénovation de l'école et comme réponse au malaise enseignant, sur une dynamique professionnelle positive et sur des cultures de collaboration entre enseignants, de nature à non seulement contrer l'enfermement dans la cellule-classe mais aussi permettre l'émergence de pratiques individuelles et collectives plus adaptées aux exigences de la réussite éducative. Enfin, on est entré, toujours selon Hargreaves, dans une période post-

professionnelle et postbureaucratique, caractérisée par une valorisation de relations interprofessionnelles et partenariales avec divers acteurs sociaux intervenant auprès des jeunes, les parents, les organismes communautaires et l'environnement en général.

Seddon propose de nommer l'ensemble de capacités, d'attitudes et de valeurs « ethical entrepreneurialism » ; mais peu importe le nom de baptême, ce qui importe à nos yeux, c'est qu'il y a des équipes enseignantes, battantes et mobilisées, usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part. Il y aurait donc à l'oeuvre des processus de réorganisation identitaire pratique en cours. On peut parler de reprofessionnalisation, dans la mesure où ces enseignants cherchent à maintenir et réactualiser ce qu'ils jugent être l'essentiel du métier, dans un contexte qui les forcent à concilier l'ancien et le nouveau, la pédagogie et l'administration, les processus et les résultats, l'offre et la demande, le qualitatif et le quantitatif. Pas simple tout cela. L'analyse du développement professionnel dans le contexte camerounais vise à faire un état de lieux du développement progressif de l'enseignant individuel, son groupe et son processus de professionnalisation.

Il existe différentes mesures pour rendre compte du niveau d'instruction d'une population ou d'un groupe d'âge donnés. Le niveau de formation correspond au pourcentage d'individus qui ont atteint un certain niveau d'enseignement, par exemple le deuxième cycle du secondaire (niveau CITE 3). Le taux d'obtention d'un diplôme correspond à l'estimation du pourcentage d'individus d'un groupe d'âge donné qui, au cours de leur vie, termineront avec succès une formation d'un certain niveau d'enseignement. Le taux de réussite correspond au pourcentage d'individus qui entament pour la première fois une formation d'un certain niveau d'enseignement et la terminent avec succès après un nombre d'années donné (OCDE, 2012). L'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (niveau CITE 3) a été la norme chez les jeunes des pays de l'OCDE. Ce niveau de formation, considéré comme le minimum requis pour une intégration réussie sur le marché du travail et dans la société, a été adopté par les organisations africaines.

**Tableau 3: Cartographie de la formation générale et professionnelle des enseignants du primaire au Cameroun, 2019.**

Cameroun (sous-système francophone)	Certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur pour l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP)	Enseignement primaire (CITE 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Formation des enseignants (CITE 3)								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13					
		Enseignement primaire (ISCED 1)					Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 3)						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
						Premier cycle du secondaire (CITE 2)				Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)		Formation des enseignants (CITE 3)							
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Source : OCDE 2012.

L'Union africaine dans l'un de ses objectifs, entendant professionnaliser grandement l'enseignement afin d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. Le Cadre africain de normes et de compétences pour la profession d'enseignant a établi des normes en matière de qualifications des enseignants et souligné que ces derniers doivent avoir acquis les compétences suivantes en fin de formation :

- connaissances et compréhension professionnelles ;
- compétences et pratiques professionnelles ;
- valeurs professionnelles, attributs et engagement ;
- partenariats professionnels ; et
- leadership professionnel.

Les normes ont proposé également une qualification minimale d'entrée dans le corps enseignant, notamment :

- une licence en éducation obtenue après l'achèvement d'un programme intégré de cinq ans spécialisé dans l'enseignement académique et professionnel ; ou après trois ans d'études et deux ans d'enseignement professionnel ; ou
- un diplôme d'études supérieures en éducation obtenu après une licence (de quatre ans), un master ou un doctorat dans un domaine académique. (Commission de l'Union africaine, 2019).

Ainsi, un enseignant du primaire est formé par différents moyens selon les pays. Ces moyens ont été comparés en analysant :

- i) le niveau de formation des enseignants,
- ii) le nombre d'années d'études et
- iii) la durée de la formation des enseignants.

Les données de plusieurs pays ont mis en lumière la qualité inégale de la formation des enseignants. Il a été constaté que le cumul du nombre d'années d'études et de formation requis pour devenir un enseignant du primaire varie de 12 ans à 18 ans, avec des programmes de formation des enseignants de 2 ans et de 4 ans. Peu de pays d'Afrique subsaharienne respectent ces normes en matière de formation des enseignants établies par l'Union africaine pour exercer dans l'enseignement primaire. Par exemple, au Cameroun (tableau 3), les programmes de formation de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire débutent après l'achèvement d'un enseignement secondaire de premier cycle.

#### ***1.1.3.4 La crise de l'identité professionnelle***

L'identité professionnelle fait référence au sens de soi et à la compréhension collective des rôles, des valeurs et des responsabilités associées à une profession spécifique. Il englobe les croyances, les attitudes et les comportements que les individus adoptent dans le cadre de leur pratique professionnelle. Dans le contexte de l'enseignement, l'identité professionnelle implique la perception qu'ont les enseignants d'eux-mêmes en tant qu'éducateurs, leur compréhension du but et des objectifs de l'éducation et leur engagement à respecter les normes éthiques et professionnelles. Cela inclut également leurs relations avec les étudiants, leurs collègues et les autres parties prenantes de la communauté éducative. L'identité professionnelle est façonnée par divers facteurs, notamment les connaissances disciplinaires, les approches pédagogiques, les expériences personnelles et les attentes de la société (Cohier, 2005).

La crise d'identité professionnelle fait référence à un état d'incertitude ou de conflit vécu par des individus par rapport à leurs rôles professionnels, à leurs valeurs et à leur sens de soi au sein de la profession qu'ils ont choisie. Cela peut se produire lorsqu'il existe un décalage entre les valeurs personnelles et les attentes ou les exigences de la profession, ce qui entraîne un sentiment d'insatisfaction, de désengagement ou une perte d'identité professionnelle. Une crise d'identité professionnelle peut survenir en raison de divers facteurs, tels que des changements dans le domaine, l'évolution des attentes de la société, des normes professionnelles contradictoires ou des expériences personnelles qui remettent en question les croyances ou les valeurs d'une personne. Cela peut avoir un impact sur la motivation, la satisfaction au travail et le bien-être général d'une personne. Résoudre une crise d'identité professionnelle implique

souvent de réfléchir, de s'auto-explorer, de rechercher le soutien ou les conseils de mentors ou de collègues, et de faire des choix qui correspondent à ses valeurs et à ses aspirations (Cohier, 1997, 2002a, 2002b, 2005).

La crise de l'identité professionnelle chez les enseignants peut survenir lorsqu'il existe un décalage entre les valeurs personnelles et les attentes ou les exigences de la profession enseignante. Ce qui peut entraîner des sentiments d'insatisfaction et de désengagement. Les changements dans le domaine de l'éducation, l'évolution des attentes de la société et les normes professionnelles contradictoires peuvent contribuer à la crise d'identité professionnelle d'un enseignant. Les expériences personnelles, telles que les situations difficiles en classe ou les conflits avec des collègues ou des administrateurs, peuvent également déclencher une crise d'identité professionnelle chez les enseignants.

- La pression pour se conformer à des programmes standardisés, à des tests à enjeux élevés et à des évaluations basées sur les performances peut créer un sentiment de conflit et éroder l'identité professionnelle d'un enseignant.

- Le manque de soutien, une autonomie limitée et un manque perçu de reconnaissance ou de respect pour la profession enseignante peuvent également contribuer à la crise d'identité professionnelle d'un enseignant.

Dans l'ensemble, une crise d'identité professionnelle chez les enseignants peut découler d'une combinaison de facteurs internes et externes qui remettent en question leur estime de soi et leur capacité à aligner leurs valeurs personnelles sur les exigences de leur profession. Des perturbations majeures du système de l'emploi ont conduit à une crise du travail sans précédent dans le monde capitaliste. La mondialisation de l'économie s'est accélérée. Dans le même temps, la concurrence entre les entreprises les a obligées à trouver de nouvelles stratégies pour réduire les coûts et a modifié l'équilibre des marchés de capitaux, accélérant la spéculation contre-productive. Ces phénomènes ont eu un impact significatif sur le fonctionnement du système d'emploi. Les tendances les plus importantes sont au nombre de deux : la croissance du chômage et l'insécurité de l'emploi. D'une part, la croissance du chômage peu qualifié est déterminée par le développement de la haute technologie dans les secteurs de l'industrie et des services, et d'autre part par la délocalisation des entreprises vers des pays à moindre coût de main-d'œuvre.

La fragilité des formes de travail est une autre tendance qui se manifeste par la diffusion des formes de travail dites atypiques (relations de travail de courte durée, travail à temps partiel,

travail à distance, etc.) et de plusieurs facteurs comme la production, la flexibilité, une nouvelle gestion commerciale (Just in time, Total Quality Management, etc.) et rendre le travail plus efficace. Tous ces changements profonds de la vie professionnelle, selon toutes les visions actuelles, ont changé la réalité sociale quelques décennies après la Seconde Guerre mondiale. La période des trente glorieuses, développée dans plusieurs ouvrages est associée à une structure bourgeoise riche et majoritaire, à la sécurité sociale, à des emplois établis et à temps plein, et à une gestion d'entreprise basée sur la production et la consommation de masse fordistes. Les désordres actuels de l'économie et de la société ont un effet psychologique très fort sur les individus, qui se traduit par une profonde crise de représentation.

La recherche va se pencher sur cette construction identitaire des institutrices et instituteurs soumis à de fortes pressions éthiques, financières, et en termes d'image. Pour ces auteurs, l'identité professionnelle commence avec sa propre identité. En citant Goffman (1973) qui, dans une approche et une métaphore plus interactive du théâtre, développe l'idée que la vie sociale est comme une scène (l'espace où se déroule la représentation) avec des acteurs, un public et des coulisses : un espace où les acteurs peuvent contredire l'impression de l'activité. Il appelle la façade différents éléments avec lesquels l'acteur peut jouer, comme l'intérieur, mais aussi la façade personnelle (signes distinctifs, statut, vêtements, mimiques, genre, gestes, etc.).

Les acteurs se présentent et offrent à leur public l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. Ils peuvent jouer plusieurs rôles sans que l'un soit plus réel que l'autre, et ils peuvent s'en éloigner en jouant selon une règle qu'ils jugent nécessaire ou suffisante. L'avenir de l'individu est donc présenté dans cette étape du théâtre constant de la vie. Sur la base des théories philosophiques sur la nature humaine, on doit comprendre que l'homme est parfait et libre. L'homme peut donc devenir infini, mais il est responsable de son existence par ses choix. A ce stade de notre réflexion, la profession d'un homme lui donne de la valeur. Donc, si une personne considère le travail comme si important pour se définir, c'est parce que le travail lui donne une reconnaissance.

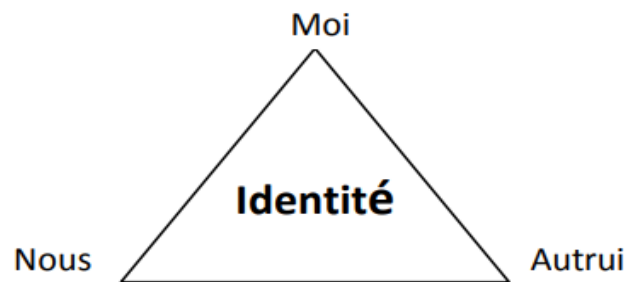
L'homme est plus ou moins sensible à la reconnaissance qu'il reçoit de la société, des autres ou de lui-même, et c'est ce degré de sensibilité qui détermine la place qui lui est assignée au travail. Mais si un individu peut donc légalement devenir une infinité de choses, il n'en deviendra en fait qu'une. Son existence, ses rencontres et ses expériences lui font faire des choix, notamment en matière d'activités professionnelles. À ce stade, on comprend la complexité et la nature cruciale des choix auxquels est confronté l'individu, en particulier dans la profession explorée dans cette étude. Ce qui explique pourquoi son identité est bien une construction. La



base latine du nom « identité », son sens est « idem » signifiant « le même ». On peut de cela, définir l'identité comme « *ce par quoi l'on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à un être* » (Fray & Picouveau 2010, p.72-88).

Selon Dubar, l'identité se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres, représentés dans le schéma ci-dessous (2000).

**Figure 1 : Construction de l'identité selon Dubar (2000)**



Source : Dubar (2000) cité par Fray et Picouveau (2010), pp.72-88.

Pour Fray et Picouveau (2010, p. 72-88) : l'identité est à la fois identité pour soi et identité pour autrui. Identité pour soi car elle renvoie dans un premier temps à l'image que l'on se construit de soi-même. Identité pour autrui car l'identité est aussi l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Enfin, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. L'identité est donc issue d'un processus de construction. Elle est le fruit de l'interaction de ces trois paramètres.

De cette définition identité, on peut tenter de décrire une identité professionnelle. L'identité professionnelle fait donc d'abord partie de l'identité générale d'une personne et se développerait à partir de l'identité personnelle par l'implication de la personne dans des formes de vie sociale, c'est à effet que Fray et Pinouveau (2010, p.72-88) citant Gohier (2000) souligne : « *L'identité professionnelle est donc avant tout une composante de l'identité globale de la personne, et elle se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale* ». Dans une perspective globale, le concept d'identité professionnelle renvoie à trois éléments principaux :

- le monde du travail vécu : situation de travail objective et le sens que lui donne l'homme ;

- les relations de travail : perception subjective des relations humaines compétences en communication et sentiment d'appartenance à des groupes diagnostic informel d'identité professionnelle : une dimension importante du point de vue de la qualité du travail ;
- les trajectoires professionnelles et vision d'avenir : description des différentes étapes et des changements qui leur sont associés activité professionnelle.

L'identité professionnelle est également la façon dont différents groupes d'employés s'identifient à leurs collègues, superviseurs et groupe. Elle repose sur des représentations collectives caractéristiques et résulte d'une identification à l'autre selon la façon dont on investit les relations sociales. Ainsi, le concept d'identité se caractérise par la définition à la fois de soi et du soi des autres. Ainsi :

- l'identité de soi est un ensemble de représentations mentales qui permettent de trouver une cohérence, une continuité entre les expériences présentes et passées ;
- l'identité d'autrui est un système de référence qui conduit à la découverte du semblable et du différent : c'est une synthèse entre la transaction interne de l'individu et la transaction externe entre les individus et les organisations avec lesquels ils interagissent.

Dubar (2000) soutient cette définition en reconnaissant que l'identité professionnelle est le produit des relations de pouvoir et de l'appartenance à un groupe. Il souligne que la construction de l'identité dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit pour ses connaissances, ses compétences et son image. Selon (Osty, 2008) l'identité professionnelle est aussi une identité de métier. Car, pour l'individu, c'est un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi, qui devient dans ce cas, le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs. L'identité professionnelle apparaît alors comme le résultat d'un processus d'identification aux collectifs, influencés par l'appartenance ou non à des groupes professionnels.

L'importance du travail dans la définition de soi est donc une partie importante de l'identité d'un individu par les facteurs qui créent cette identité. Un homme choisit un travail selon sa personnalité, désirs, possibilités, expériences, ainsi que la sensibilité à un certain domaine ou activité. Le choix de la profession reflète bien l'identité de l'individu tel qu'il est au moment de ce choix : « *la profession d'un homme est l'une des parties les plus importantes de son identité sociale, de son ego et même de sa destinée dans son existence unique.* » (Osty, 2008) et le groupe de travail « Pourquoi est-ce que je vais travailler ». L'auteur partage l'idée

qu'à l'origine le but principal du travail était de recevoir un salaire, mais aussi une personne moderne essaierait de recevoir une certaine reconnaissance : de la société, des autres, lui-même :

- la reconnaissance de la société, car le travail permet à l'individu s'intégrer socialement et lui donner une certaine valeur sociale. Il se sent utile et réalise dans son activité professionnelle qu'il a le droit d'appartenir à la société dans laquelle il vit. Et la société valorise le travail parce qu'il est un moyen de préserver les connaissances acquises : le travail serait donc aussi un problème pour la société ;
- la reconnaissance de soi par les autres, car le travail permet à l'individu se faire comprendre de ses pairs, partager son quotidien avec les autres les gens, trouver une identification et une légitimité communes collectif. Il intègre des groupes et, est ainsi capable d'atteindre des objectifs des individus dans des dynamiques collectives ;
- enfin, la reconnaissance de soi, car le travail permet réalisation et épanouissement de soi. Sa pratique offre une certaine autonomie (pratique ou financière), permet l'échange et la transmission d'informations et de pratiques connaissances et savoir-faire.

Trois facteurs sont ainsi distingués pour construction identitaire professionnel selon (Albert et alii, 2003) :

- l'identité par le métier ;
- l'identité par l'appartenance à un groupe ;
- l'identité par l'appartenance à une entreprise.

Dès lors, le travail occupe une position dominante dans la définition de soi. Le processus de construction identitaire en contexte professionnel se définit par les caractéristiques de différents éléments d'influence :

- l'identité professionnelle renvoie aux caractéristiques de la profession exercée, car chaque profession a une définition objective commune à tous les membres de la société. L'individu s'identifie dans cette activité de travail. Son identité professionnelle est formée par l'utilisation de ses connaissances, son style personnel, sa logique d'action, ses stratégies et ses compétences dans l'action. Malgré le fait que la profession a une identité et des caractéristiques historiques propres, le sujet est unique et a des gestes et une logique propres à sa profession. Ainsi, une personne forme son identité professionnelle au cours de l'apprentissage et du développement du domaine ;

- les individus forment leur identité professionnelle aussi en appartenant à des groupes. Ces groupes peuvent être des équipes, des personnes d'un même niveau hiérarchique, des individus unis par une cause ou une activité commune ;
- l'appartenance à l'entreprise est aussi un vecteur d'identité, et la relation à l'entreprise permet l'existence de cette identité. Une personne intègre presque inconsciemment les gestes, paroles, principes, valeurs ou jargon de l'entreprise où elle travaille. Or, l'entreprise a tout intérêt à ce que cette identification ait lieu car c'est un signe de qualité et de cohésion (Osty, 2008).

Les travaux de Bandura évolueront vers la théorie socio cognitive qui « accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains » (Carré, 2004, p.8). Ces derniers mettent en avant le rôle du sujet social dans l'action. Bandura pose alors le modèle triadique de causalité réciproque décrivant le fonctionnement humain comme le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement ou le contexte, les facteurs internes à l'individu et ses comportements.

L'enseignant prélève dans le contexte des indicateurs d'efficacité qui peuvent être structurés en quatre types de variables. Parmi ces variables, nous voyons apparaître la prise en compte par l'enseignant des apprenants en tant que sujet. L'amélioration des pratiques d'enseignement et la volonté de définir les compétences pour un enseignant « efficace » est au cœur des politiques éducatives. Rendre l'enseignement efficace passe par l'étude des pratiques d'enseignement mais passe aussi par l'étude des processus cognitif qui organisent la production des actes professionnels. La capacité pour l'enseignant d'auto évaluer ses actes est alimentée par son sentiment d'auto-efficacité.

### ***1.1.3.5 Le sentiment de flottement***

La compréhension du processus de professionnalisation en étudiant les représentations sociales du travail et leur impact sur la communication professionnelle, vise à distinguer les éléments d'objets similaires dans le thème du travail, tels que « travail », « emploi », « profession » et « métier » ; et vise à identifier les éléments différenciés entre deux groupes antagonistes dans les processus de communication : les cibles et les sources d'influence.

Cartaud et Labbé (2010) ont présenté lors d'une conférence sur l'état actuel de la recherche en éducation et en formation, une étude des représentations sociales du travail et de leur impact sur la communication professionnelle et la professionnalisation. Cette étude a met en évidence les similitudes et les différences entre les représentations sociales du travail, de

l'emploi, de la profession et de l'occupation, termes couramment utilisés dans le discours des professionnels de l'éducation, de la formation et de l'insertion.

La première composante de l'étude identifie les points communs et les différences entre les représentations sociales de ces quatre termes, tandis que la seconde se concentre uniquement sur la représentation sociale du travail et identifie les différences de polarisation entre deux groupes distincts d'individus. L'étude des représentations sociales du travail est cruciale pour comprendre les processus de professionnalisation, qui ne peuvent être séparés de la communication, un outil fondamental dans le domaine de l'éducation. Selon cette étude, une meilleure compréhension des représentations sociales du travail peut améliorer la communication professionnelle et la professionnalisation. Car, il est l'importance d'étudier le monde du travail complexe et évolutif afin d'en acquérir une compréhension plus nuancée et actualisée.

Selon Cartaud et Labbé (2010), le contrôle et la prédiction de notre environnement, social et non social, exigent de notre part que nous puissions distinguer ce qui est stable, invariant, dans cet environnement, et ce qui ne l'est pas. Si ce contrôle et cette prédiction s'appliquent à nos relations sociales, la question est de savoir si le comportement observé est dû au hasard, à la stabilité de la personnalité de l'auteur. En d'autres termes, nous essayons de trouver des explications aux événements sociaux qui équilibrent l'immuabilité et la contingence. C'est ainsi qu'en interrogeant les processus de professionnalisation, qui ne sauraient faire l'économie des phénomènes de communication, outils de base des métiers de l'éducation, et laisser entrevoir l'incidence du choix de l'emploi des termes et de leur impact sur le type de récepteur de messages visés, Cartaud et Labbé (2010) résument :

« Travail », « emploi », « métier », « profession » sont des termes proches, couramment utilisés dans le discours de professionnels de l'éducation, la formation, et de l'insertion (...) » et « met en évidence le caractère similaire de certains éléments des représentations sociales pour ces quatre objets mais aussi certaines dissemblances les polarisant et les connotant ainsi différemment ; (...) le seul objet « travail » montre des différences de polarisations mais cette fois entre deux groupes d'individus distincts.

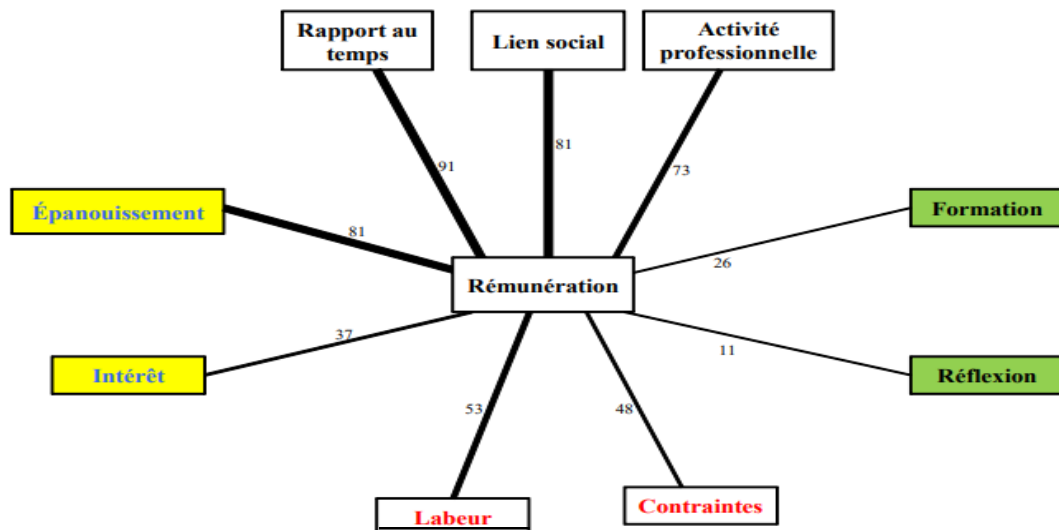
Cartaud et Labbé (2010) citant Jodelet (1991) qui souligne : « *une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». Ainsi, selon Jodelet (1991), l'étude des représentations sociales est précieuse pour les sciences sociales car elle se situe à l'intersection de la psychologie et des phénomènes sociaux. En outre, l'étude des représentations sociales peut aider à identifier et à remettre en question les stéréotypes et les préjugés qui peuvent être présents au sein d'un groupe social particulier, ce qui conduit à une communication et à des interactions sociales plus inclusives et équitables (Cartaud & Labbé, 2010).

Pour optimiser les pratiques professionnalisantes, les éléments de représentations sociales du travail constituent un socle déterminant pour les sujets et les acteurs de cette professionnalisation. Bien des travaux ont porté sur les systèmes de représentations liés au travail : - Les transformations des représentations sociales du travail (Flament, 1996 ; Vidaller, 2006) ; - Les paradoxes des représentations sociales du travail (Calmettes, 1997) ; - les représentations professionnelles (Bataille, 2000 ; Piasser et Bataille, 2010).

Cartaud et Labbé (2010) permettent la lecture de la représentation du terme « travail » (travail) entre deux groupes distincts : les sources d'influence (comme les parents, les enseignants et les conseillers en emploi) et les cibles (comme les jeunes, les étudiants et les demandeurs d'emploi). Dans une analyse statistique pour identifier les catégories de réponses les plus fréquemment associées au terme « travail » dans chaque groupe, la figure 2 représente l'arbre maximal de liens statistiques obtenus entre la fréquence d'apparition des catégories de réponse pour l'évocation du terme « travail ».

Bien que certains éléments de représentation soient communs aux deux groupes (tels que la « rémunération », le « rapport au temps », le « lien social », « l'activité », le « travail » et les « contraintes »), il y avait également des différences dans les catégories de termes fournis par chaque groupe. Par exemple, les sources d'influence étaient plus susceptibles de mentionner « épanouissement » et « intérêt » (intérêt) comme des éléments importants de la représentation au travail, tandis que les cibles étaient plus susceptibles de mentionner la « formation » (formation) et la « réflexion » (réflexion). Par conséquent, une stratégie de communication convaincante visant les cibles doit se concentrer sur l'accessibilité des différentes professions et éviter les arguments fondés sur l'intérêt ou l'épanouissement, qui peuvent ne pas être pertinents pour leur représentation du travail.

**Figure 2 : Graphe des cooccurrences pour le mot travail**



Source : Étude des représentations sociales du travail : pour une communication professionnelle et professionnalisante ; Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010. Elodie Cartaud et Sabrina Labbé.

La figure 1 ci-dessus donne le résultat d'une analyse qui montre l'arbre des relations obtenues entre les fréquences occurrences de catégories de réponse pour obtenir le terme « travail » dans une étude. On observe, bien que certains éléments soient communs (le « salaire » par exemple, qui est l'élément central de la présentation, « rapport au temps », « lien social », « activité », ainsi que « travail » et « frontières »).

Ce sont différents endroits qui sont identifiés par des groupes du même objet. Les catégories de termes proposés diffèrent d'un groupe à l'autre. Lorsque « l'épanouissement » et « l'intérêt » sont importants pour les sources d'influence (parents, enseignants, conseillers) et moins pour les groupes cibles (jeunes, étudiants et demandeurs d'emploi) ; à l'opposé des éléments « éducation » et « réflexion » en sont pour ce groupe. La communication, cet outil de professionnalisation, est l'un des outils les plus importants pour les enseignants. Ainsi, on pense que le professionnalisation de ces acteurs suppose une connaissance des effets des mots utilisés dans le discours professionnel. Si, les éléments de performances varient selon les groupes ou les objets perçus comme proches, ces différences se retrouvent également dans les interactions formelles. Dès lors, professionnaliser les comédiens, c'est aussi leur montrer les préjugés de leur communication : un « bon » professionnel ne doit pas se tromper d'objectif. Les sciences de l'éducation sont donc très intéressées à développer l'étude des représentations sociales et à utiliser les méthodes proposées par ce champ de recherche, car ce qui permet d'optimiser les

compétences de communication, à travers leur changement (transformations des représentations sociales) et leur progression des savoirs naïfs – ou profanes – aux savoirs professionnels (Bataille, 2007). C'est aussi l'un des enjeux face à la complexité des situations éducatives.

Selon Wittorski (1997), la formation passe aussi par l'emploi et sa finalité est le développement d'une personne, d'un collectif et d'une organisation qui acquiert un nouveau statut : elle devient qualifiante et apprenante. Pourquoi le champ de recherche des sciences de l'éducation devrait-il être à la porte des écoles ou des centres de formation à l'heure où l'éducation tout au long de la vie est souhaitée aujourd'hui.

Le concept d'éducation prend de l'ampleur et est utilisé dans le monde de l'entreprise, où le management est assimilé au « processus éducatif » et où sont « intéressés » les enseignants pour la gestion de groupe (Peters et Waterman, 1983, p. 103 et p. 100). Ainsi, « si les sciences de l'éducation ne se lassent pas du monde dans lequel elles sont censées contribuer à orienter élèves, étudiants et adultes, on pense qu'elles vont droit à l'échec » (Labbé, 2005, p. 30). Au contraire, l'auteur voit qu'une telle recherche est nécessaire pour que les pratiques enseignantes s'adaptent au monde auquel elles sont préparées. Ainsi, ces travaux suscitent une discussion sur l'ouverture de notre discipline à l'étude d'objets plus ou moins éloignés des problématiques habituelles du terrain, comme le travail, la vie professionnelle et les professions. Car s'il est une science qui peut satisfaire le besoin social d'étudier des objets complexes, ce sont les sciences de l'éducation :

(...) En raison de leur point de vue polyvalent et de leur diversité, [ils] offrent la possibilité d'étudier des domaines tout aussi divers, parce que la demande sociale est diverse, multiforme, parce que les conditions extérieures changent, parce que les objets se développent en fonction des demandes sociales... (Mias, 2005, p. 8).

Les processus de professionnalisation, qui font partie des problèmes sociaux, doivent donc analyser des questions telles que la reconnaissance professionnelle, l'estime de soi, la participation et les tâches professionnelles et participer à des travaux de construction en tant qu'objet spécial de notre discipline, car cet objet guide et participe à la démarche de professionnalisation et qu'elle porte sur les objectifs de la formation et l'éducation.



## 1.2 APPROCHES THÉORIQUES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Depuis plus d'une décennie, le développement professionnel des enseignants fait l'objet de nombreuses recherches. (Jorro, 2013) part ainsi de la définition de (Formosinho, 2010), pour qui, le développement professionnel des enseignants est indissociable du développement humain, portant sur la modification de comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des normes ou modes de vie conformes aux contextes d'intervention, de nombreuses définitions partent de l'idée même de développement professionnel. Jorro et Wittorski (2013) s'appuient notamment sur les études de Netto, souligne qu'« *accéder à la profession d'enseignante, c'est donc y imposer quelque chose de sa propre trajectoire scolaire et sociale. Mais, c'est aussi peu ou prou, endosser un héritage, (...) l'histoire de sa profession, ses caractéristiques et son évolution (p.11-22)* ». Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent qu'appliqué au domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence.

Dans cette recherche, les théories centrées sur l'individu et celles centrées sur le collectif feront l'objet de notre analyse pour appréhender notre problématique.

### 1.2.1 Les théories centrées sur l'individu

Dans cette recherche, l'analyse du développement professionnel se concentre sur la dimension individuelle du sujet. Le but de la recherche dans ce domaine est de décrire et de comprendre comment les ressources personnelles des individus évoluent dans le cadre de leurs activités professionnelles. La synthèse de Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) identifie cinq axes de recherche liés aux processus individuels de développement professionnel des acteurs. Le premier axe de recherche se concentre sur les processus cognitifs impliqués dans le développement professionnel, tels que l'apprentissage, la résolution de problèmes et la prise de décision. Le deuxième axe de recherche examine les processus affectifs impliqués dans le développement professionnel, tels que la motivation, l'efficacité personnelle et la régulation émotionnelle. Le troisième volet de recherche explore les processus sociaux impliqués dans le développement professionnel, tels que la socialisation, le mentorat et le réseautage. Le quatrième axe de recherche examine les processus liés à la carrière impliqués dans le développement professionnel, tels que la planification de carrière, les transitions professionnelles et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Le cinquième volet de recherche examine les processus contextuels impliqués dans le développement professionnel, tels que la culture organisationnelle, le leadership et les politiques. En comprenant ces différents

axes de recherche, nous pouvons acquérir une compréhension plus complète des processus individuels impliqués dans le développement professionnel.

### *1.2.1.1 Théories cognitives*

La tâche des théories expliquant le développement professionnel à partir d'une dimension cognitive est généralement de décrire les ressources que les acteurs construisent et mobilisent dans le cadre de leurs activités professionnelles. Elles partent du postulat que ces ressources contribuent à l'organisation des pratiques professionnelles. La théorie conceptuelle des champs de Vergnaud (1991), à la suite de Piaget (1936, 1970), montre que les plans d'action ne s'étendent pas seulement à la petite enfance. Ils peuvent également être reconnus chez les adultes de différents registres d'activité, par exemple le travail.

Pour travailler efficacement, les professionnels comprennent les réalités dans et à travers leur pratique. Ils construisent des « organisateurs invariants » associés à des catégories situationnelles spécifiques, dont le rôle est de les guider dans le choix et l'interprétation des informations pertinentes à leur environnement professionnel puis de les accompagner dans la réalisation de ces activités. Les théories cognitives interprètent donc l'apprentissage professionnel d'un sujet en identifiant ses ressources personnelles qui se construisent et se mobilisent pour accomplir une tâche. Les théories liées à la didactique professionnelle et à l'ergonomie cognitive s'appuient par exemple sur les travaux de la psychologie cognitive, qui expliquent la façon de penser des professionnels dans leurs activités.

Les compétences professionnelles sont constituées de ressources cognitives dont le sujet est plus ou moins conscient. Certaines théories supposent que ces capacités sont implicites et intégrées au sujet, reprenant les expressions de Leplat (1997, 1995). Par conséquent, ils sont difficiles à obtenir et à exprimer. Les plans d'action et les représentations fonctionnelles appartiennent à la catégorie des ressources cognitives difficiles à mettre en œuvre par les sujets. Pour y accéder, les chercheurs doivent créer des modèles cognitifs basés sur des inférences faites sur le comportement d'acteurs observés dans certaines situations. En revanche, d'autres cadres théoriques qui souhaitent se démarquer des recherches comportementales antérieures défendent l'idée que les ressources cognitives qui organisent les pratiques professionnelles peuvent être connues et aisément verbalisées. Ainsi, à travers la conversation, on peut accéder au raisonnement et aux interprétations de situations de l'acteur pour comprendre ses attentes, ses appréciations et ses décisions d'agir dans la situation. Les théories basées sur les flux du thérapeute réflexif prennent en compte, par exemple, le jugement et le raisonnement du

thérapeute pour comprendre ses actions, ainsi que pour développer sa capacité à réfléchir dans et sur l'action (Schön, 1994).

### ***1.2.1.2 Théories socio-cognitives***

Les théories socio-cognitives font partie du paradigme socioconstructiviste. Ils tentent d'expliquer le développement professionnel et personnel des individus à partir de médiations sociales et culturelles (Marcel, 2005). Ces médiations peuvent être caractérisées comme des cadres et des outils culturels que les individus mobilisent dans leur pratique. On peut se référer aux travaux de psychologie historico-culturelle, qui décrivent les changements psychologiques d'un individu à travers la transmission de signes et de systèmes instrumentaux hérités des générations précédentes. Selon la thèse de Vygotsky (1934 ; 1997), les sujets développent et/ou mobilisent des instruments psychologiques pour augmenter leur capacité cognitive (augmenter leur capacité de mémoire, leur capacité d'action et leur capacité d'action, etc.) et leur potentiel d'action. Ces instruments deviennent une aide car ils permettent aux sujets de mieux contrôler leur comportement à un certain stade et ainsi d'atteindre des fonctions psychologiques supérieures.

Le développement des fonctions psychologiques supérieures se ferait donc de l'extérieur (l'utilisation de l'instrument) vers l'intérieur (l'intériorisation de la fonction médiatrice de l'instrument). La recherche-action consiste alors à examiner l'unité d'analyse qui combine les caractéristiques socio-interactives et les caractéristiques individuelles-cognitives du comportement humain.

Des situations conflictuelles socio-cognitives liées à certains domaines de travail feraient acquérir aux professionnels de nouvelles ressources cognitives. Les travaux de Doise et Mugny (1997) et de Perret-Clermont (1996) ont démontré dans des populations pédiatriques que le déséquilibre interindividuel résultant de situations de désaccord entre des facteurs en interaction conduit à un déséquilibre intra-individuel. Ainsi, questionner leurs opinions, de ces déséquilibres intra-individuels favorisent la distraction de l'individu par rapport à sa propre perspective, au fur et à mesure qu'il prend conscience d'éventuelles réactions qui ne sont pas les siennes. Dans un contexte professionnel, on peut faire l'hypothèse que des situations d'échange (formelles ou informelles) entre participants peuvent favoriser des conflits socio-cognitifs et ainsi participer à la reconfiguration des ressources cognitives liées à la gestion de certaines tâches ou à leur structuration et identité au travail.

Dans un contexte professionnel, on peut donc supposer que des acteurs peuvent se développer, créer de nouvelles connaissances en modélisant le comportement d'autrui. Dans la lignée des travaux de la psychologie russe, Bruner (1993) considère que la connaissance se construit par médiation sociale. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, il s'intéresse, entre autres, aux interactions patronales réalisées sous forme de communication. Il introduit le concept d'échafaudage pour rendre compte des processus de régulation de ces interactions avec les clients. Il appelle échafaudage « un ensemble d'interactions assistées par un adulte à travers lesquelles l'enfant apprend à organiser son comportement pour résoudre de manière autonome un problème qu'il ne savait initialement pas résoudre » (Bruner, 1993). Le processus d'échafaudage consiste à ce que l'apprenant acquière la capacité de résoudre un problème, d'accomplir une tâche et d'atteindre un objectif qui aurait été au-delà de ses capacités sans aide.

### *1.2.1.3 Théories de la cognition située*

Le concept de pensée ancrée a émergé d'une perspective qui remet en question l'hypothèse d'une pensée centrale indépendante du contexte et de l'intention du sujet présentée par certaines théories cognitives. Les connaissances d'une personne ne sont pas stockées dans son cerveau, quel que soit son environnement, elles sont donc mobilisées en situation opérationnelle sous la forme d'un plan préétabli ou d'un reflet de gestion d'activité (Suchman, 1987 ; Theureau, 2002, 2004). Dans les théories situées de la pensée, la situation dans laquelle une personne apprend devient une partie importante de ce qui est appris (Grisson, 2002). Elle est basée sur des systèmes interactifs qui incluent des acteurs en interaction, ainsi que des systèmes matériels et de représentation.

Dans les modèles de pensée ancrés, les connaissances des individus sont dynamiquement reconfigurées dans leurs relations avec leur environnement. Au lieu d'assumer la connaissance comme une sorte de « calculateur », qui choisit le bon schéma, la bonne règle d'action à appliquer selon la situation, la cognition située met l'accent sur l'action, observable et vérifiable, observée, planifiée.

Les propriétés qui sont perçues du monde vont déclencher l'action du sujet. Cette théorie montre le caractère opportuniste de l'action, l'opportunisme que Suchman (1987) défendait contre la « planification » de l'action dans le cadre de la cognition située. L'apprentissage sur place en milieu scolaire soutient le développement des théories de la conscience de la situation. Comme pour les activités sur site, l'apprentissage situé souligne que l'apprentissage dans des contextes significatifs du monde réel est plus efficace que l'apprentissage d'idées abstraites et entièrement contextualisées. Lave et Wenger (1991, p. 34) proposent un « pont entre une

*perspective selon laquelle les processus cognitifs sont premiers (et donc aussi l'apprentissage) et une perspective selon laquelle c'est la pratique sociale qui est le phénomène générateur primitif, l'apprentissage étant l'une de ses caractéristiques.*

C'est une théorie de l'apprentissage situé comme un pont entre la perspective de la suprématie des processus cognitifs (et donc de l'apprentissage) et l'idée que la pratique sociale est un phénomène reproducteur primitif, dont l'un des caractéristiques, c'est apprendre. Les théories de la conscience situationnelle dans le domaine professionnel permettent d'expliquer le développement professionnel en mettant l'accent sur les éléments du contexte professionnel (acteurs, objets, équipements, etc.) et le rôle important de ce développement dans l'acquisition des compétences des sujets liés à l'exécution des tâches professionnelles et à la construction des composantes identitaires. Les pratiques professionnelles se situent dans un contexte spécifique (dans ses composantes matérielles, sociales et historiques) qui fournit des ressources mais définit aussi des limites qui coûtent à l'individu dans son développement (Beguin, 2007).

### **1.2.2 Théories centrées sur la collectivité**

Le développement professionnel des individus peut être étudié à travers une dimension collective, voire sociale ou sociétale. Le développement des ressources cognitives et affectives des professionnels (leurs représentations, concepts, intérêts, motivations, plans d'action, etc.), est influencé par les activités réalisées au cours de la tâche, ce que Rabardel (2005a, 2005b) qualifie de constructif des activités. Elle est également déterminée par les conditions de travail (matérielles, organisationnelles, relationnelles, culturelles, etc.).

Le développement professionnel ne peut se limiter à une immédiate situation et état actuel du sujet, comme certains courants « situationnistes » pourraient le défendre. L'environnement comme le sujet se caractérisent également par des structures « relativement » stables et prédéterminées qui conditionnent les pratiques professionnelles des acteurs et les outils construits et assemblés pour l'action. Les composantes structurelles de l'environnement de travail constituent des ressources ou des contraintes qui affectent le champ potentiel d'activité et les opportunités des spécialistes ou, au contraire, entravent l'apprentissage professionnel. L'organisation des activités (division du travail, attribution des tâches, outils disponibles et/ou construits par les participants), ainsi que les besoins et valeurs contenus dans un certain contexte social et culturel, influencent les composantes des situations auxquelles sont confrontés les professionnels, ainsi que leurs caractéristiques personnelles.

Le modèle régulateur proposé par Reynaud (1989) dans les travaux de sociologie du travail souligne par exemple comment les règles « descendantes » de la hiérarchie de l'organisation du travail, et inversement les règles « ascendantes », relèvent de l'action collective des professionnels qui exigent autre chose que l'application de procédures formelles pour résoudre leurs problèmes, déterminent les conditions d'exercice des activités professionnelles et par là même les opportunités de développement des spécialistes.

### ***1.2.2.1 Théories de la « cognition collective »***

Par ce nom, on se réfère aux théories dont la prémisse est de confirmer qu'un collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives au sein de ses pratiques d'échange, de collaboration et de coordination. Construites par le collectif, ces ressources dépassent le répertoire de tout individu. Par exemple, la théorie de la « communauté de pratique » suppose qu'une communauté de praticiens dans laquelle ils sont pleinement engagés se caractérise par un apprentissage collectif et situé. La communauté est « *un système de relations entre les personnes, les activités et le monde qui évolue dans le temps et en relation avec d'autres communautés de pratique tangentielles et qui se chevauchent* » (Lave et Wenger, 1991, p. 98). Les membres d'une communauté de pratique développent leurs compétences en lien avec la pratique à laquelle ils participent. Au travers de ces communautés, les professionnels mobilisent des compétences individuelles prédéfinies et en développent de nouvelles en créant, échangeant et partageant un ensemble commun de ressources constitué principalement d'expertises tacites et contextuelles.

Lemke (1997, p. 38) synthétise un modèle sous-jacent d'apprentissage considéré comme « participation à une « communauté de pratique » où nous rejoignons d'autres personnes dans leurs gestes et agissons en tant que « participants en tant que périphéries légitimes ». Dans le cadre du développement professionnel, la théorie liée à la communauté de pratique pourrait expliquer comment les individus acquièrent de nouvelles connaissances professionnelles communes et partagées en participant à une communauté de travail avec A l'instar des sciences de gestion « avec apprentissage organisationnel », la théorie permet également de comprendre et de décrire comment un collectif organisé apprend et se développe indépendamment des individus qui le composent.

Nonaka et Takeuchi (1997) proposent un modèle d'apprentissage appelé « spirale de création de connaissances organisationnelles ». Ce modèle est défini comme suit : les organisations doivent mobiliser les connaissances tacites créées et collectées au niveau individuel. La théorie met l'accent sur le fait que les connaissances individuelles tacites des

participants, sont combinées, objectivées et formalisées, passant à un niveau supérieur, c'est-à-dire organisationnel. La thèse défendue dans cette théorie est qu'une organisation, un collectif, indépendamment de ses acteurs, construit des connaissances, la cristallise, la mémorise, puis la transmet à ses membres.

Les théories de la pensée collective peuvent contribuer à l'explication des processus de développement professionnel en mettant l'accent sur le rôle du contexte organisationnel et des pratiques collectives des acteurs dans la construction des savoirs professionnels liés à la gestion professionnelle du travail et à la socialisation professionnelle. Dans le domaine de la profession enseignante, Blanc (2007) illustre bien l'influence du contexte et de la communauté scolaire dans la construction des savoirs professionnels liés à l'évaluation scolaire.

### ***1.2.2.2 Sociologie de l'action***

Les flux en sociologie de l'action peuvent également être utilisés pour expliquer les processus de développement professionnel des individus. Ils insistent sur le fait que l'étude des pratiques des participants doit se référer aux différents niveaux (non hiérarchiques) de contexte (organisationnel, social et sociétal) dans lesquels ils sont placés. Les raisons de l'action ne peuvent être comprises et expliquées sans les examiner avec les éléments sociaux, culturels et historiques de l'environnement. La sociologie de l'action stratégique ou politique peut être qualifiée de première des théories françaises de la sociologie de l'action (Crozier et Friedberg, 1994 ; Bernoux, 1990). Sa prémisse est que les participants à l'organisation essaient de négocier leurs intérêts personnels avec les objectifs de l'organisation dans laquelle ils opèrent. Ces intérêts peuvent évoluer en fonction des contraintes et des ressources dont disposent les acteurs de leur environnement. La motivation des participants, quelle que soit leur position dans la hiérarchie organisationnelle, est de maintenir voire d'accroître leur liberté. À cette fin, ils essaient de gérer les zones d'incertitude qui sont importantes pour le bon fonctionnement de l'organisation.

Le contrôle de ces zones d'insécurité les responsabilise et leur permet ainsi d'être plus autonomes dans leur travail. Ainsi, le développement professionnel des individus peut être analysé à travers le prisme de cette théorie de l'action stratégique. Une autre approche en termes de logique opératoire est celle initiée par l'école contractuelle (Boltanski & Thévenot, 1991). Leur but est d'étudier les règles, normes ou habitudes qui se développent chez les participants à la société lorsqu'ils sont confrontés à des épreuves critiques (conflits interpersonnels). Selon ces auteurs, les gens ont de réelles capacités morales pour reconnaître la nature d'une situation et adapter leurs actions à cette situation.

Le développement professionnel s'appréhende aussi à partir de la formation psychologique d'un individu (ses valeurs de référence) à un certain moment dans la même organisation professionnelle, ou à partir de la formation de ces ressources morales au cours du développement professionnel de l'individu (dans plusieurs différentes organisations professionnelles). Ces études sont importantes pour étudier les processus de socialisation professionnelle des individus ; comment se construit et évolue son identité professionnelle. On citera enfin la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2007).

Inspiré des travaux de Touraine (1965, 1989), Dubet (1994) distingue trois logiques d'action qui renvoient chacune au système qui constitue la société : la logique d'intégration, la logique de stratégie et la logique de subjectivité. Il appelle expérience sociale la combinaison de ces trois logiques opératoires, qui pénètrent à des degrés divers. Ces logiques peuvent être étudiées dans le champ professionnel pour identifier leur évolution en fonction du contexte professionnel et des caractéristiques des acteurs. Outre ces théories générales de la sociologie française de l'activité, il existe également un certain nombre de travaux sociologiques dans le domaine du travail qui se sont intéressés aux processus de socialisation du travail (Osty, 2003 ; Dubar, 1991, 1992 ; Sainsaulieu, 1997).

### ***1.2.2.3 Sociologie psychologique***

Le flux ne favorise pas l'étude du cadre d'action ou d'interaction sociale, mais émerge de l'idée que le social peut être appréhendé au niveau de l'individu. Au lieu d'identifier les principes de variabilité des comportements, des habitudes, des cultures, des présentations, des individus dans une perspective macrosociologique : variations entre époques, différences entre groupes (entre classes), différences entre sociétés, elle s'intéresse aux variations internes - individuelles des comportements. L'idée est de demander ce que font, pensent ou croient les mêmes personnes dans différents domaines d'activité. La sociologie psychologique cherche à identifier les tendances psychologiques que les individus construisent au cours de leurs trajectoires sociobiographiques, puis celles qu'ils mobilisent (ou préviennent) dans les différents champs d'activité qu'ils sont amenés à vivre.

Les travaux de Lahire (2001, 2004) montrent que les influences sociales façonnant les individus sont loin d'être totalement cohérentes (contrairement à l'hypothèse de la théorie de l'habitus de Bourdieu (1980, 1994). De plus, ils soulignent le fait que les individus héritent rarement de tendances homogènes et que ces tendances ne sont pas systématiquement transférées d'un domaine d'activité à un autre.



Kauffmann (2004) mobilise également cette approche pour comprendre les sources subjectives de la construction identitaire des individus. De l'intérieur et entre les lectures des comportements et des pensées, il montre le travail de formation identitaire que font les acteurs pour donner du sens (sens et sens) à ce qu'ils sont et à qui ils sont. La création d'identité n'est donc pas le résultat d'un programme préétabli, mais nécessite de l'acteur une série de micro-décisions et de tentatives, elle est donc immédiate et contextuelle. Ainsi, la sociologie psychologique peut être mobilisée pour comprendre et expliquer les processus impliqués dans le développement professionnel des individus.

La manière dont les professionnels créent et mobilisent leur patrimoine de tendances (cognitives et affectives) et leur identité au travail, peut être mise en relation avec les domaines d'activité dans lesquels ils évoluent et les effets de socialisation vécus dans le passé. Ces éléments d'analyse peuvent aider à comprendre les raisons pour lesquelles certains individus se développent et progressent dans la formation de leur identité et l'acquisition de nouvelles compétences dans un certain métier, tandis que d'autres, au contraire, stabilisent ou contredisent leur métier et/ou leur profession.

### **1.3 CARTOGRAPHIE DE L'EXPÉRIENCE DE LA FRAGILISATION**

Point (2023) explore la notion de bonheur en tant que qualité de certaines expériences et comment elle est liée à l'action humaine. Le bonheur est produit par l'activité humaine, notamment en travaillant sur nos expériences et notre capacité à leur donner un sens. Le bonheur est le produit de l'extension du sens des expériences et de la recherche d'une plus grande continuité entre les expériences. En ce sens, Point (2023) souligne l'importance de l'expérience vécue dans la production du bonheur. La qualité de l'attention que nous portons à nos expériences et notre capacité à leur donner un sens sont cruciales pour rendre le bonheur possible. À l'inverse, le malheur serait le signe d'une expérience insensée et absurde où rien ne serait lié à quoi que ce soit.

Pour Point (2023), Dewey (2018), pense que le bonheur est le signe d'une qualité particulière d'expériences vécues par les humains. Le bonheur n'est pas une caractéristique d'un sujet ou d'un certain type d'objet, mais il émerge et colore certaines interactions du sujet avec son environnement. Le texte central de Dewey, « What I Believe », soutient cette hypothèse en affirmant que la recherche d'un bien unique et mondial est vouée à l'échec. Car, Point (2023) souligne que Dewey croit que le bonheur provient de la pleine participation de toutes nos forces à l'effort visant à extraire de chaque situation changeante de l'expérience sa propre signification pleine et unique. Le bonheur étudié par Point (2023) est au centre de la relation pédagogique

entre l'enseignant et l'élève, et l'analyse se concentre sur les expériences individuelles de l'enseignant et de l'élève dans cette relation, plutôt que sur des entités isolées.

Point (2023) s'inspire des travaux de McGillivray, Molcho et Soutter pour distinguer les trois niveaux d'analyse du bonheur et des hochements de tête afin de souligner le rôle central de la relation pédagogique dans l'étude du bonheur. L'analyse de Point (2023) est centrée sur les expériences de l'enseignant et de l'élève dans la relation pédagogique, et la reconstruction du bonheur en tant que concept théorique vise à l'orienter vers une perspective spécifique, celle du rôle du bonheur dans l'éducation. Certaines implications pragmatiques de l'expérience du bonheur pour le travail pédagogique des enseignants, leur éthique professionnelle et l'organisation des écoles sont proposées.

Point (2023) relève que pour Dewey, une personne peut en inciter une autre à accorder plus d'attention au sens ou à la continuité de son expérience actuelle et à prendre soin de ce qu'elle vit actuellement pour mieux la comprendre. Accompagner une personne dans sa croissance éducative peut prendre de nombreuses formes, par exemple travailler sur un projet avec un collègue, écouter quelqu'un, consoler un ami, s'enthousiasmer pour les résultats d'un élève ou envisager le travail de quelqu'un d'autre avec attention. L'approche de Dewey en matière d'éducation consiste à élargir et à approfondir les expériences d'une personne vers de nouvelles significations et compréhensions. Point (2023) souligne que l'accent mis par Dewey sur les expériences sociales dans l'éducation est lié à ses idées sur le bonheur, car il croit que le bonheur est un processus social et collaboratif. Par conséquent, l'enseignant doit créer des environnements d'apprentissage qui favorisent l'interaction sociale et la collaboration entre les apprenants. Dewey pense que le bonheur n'est pas un état d'esprit statique mais un processus dynamique qui implique l'intégration d'expériences passées, d'expériences présentes et de possibilités futures. Par conséquent, l'enseignant doit créer des environnements d'apprentissage qui permettent aux apprenants d'intégrer de nouvelles expériences aux connaissances existantes et qui les encouragent à explorer de nouvelles possibilités.

L'on note au terme de ce premier chapitre que le développement professionnel est crucial pour les enseignants du primaire car il les aide à améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs stratégies pédagogiques, pour un enseignement de qualité. Veiller à ce développement offre aux enseignants la possibilité de collaborer avec leurs collègues, de partager leurs expériences et d'apprendre les uns des autres, favorisant ainsi une communauté éducative solidaire. Lorsqu'il est continu, les enseignants s'adaptent mieux à l'évolution des besoins éducatifs, des technologies et de la démographie des apprenants. Ce qui contribue

également à la satisfaction professionnelle, à la motivation et à la croissance professionnelle globale des enseignants, se traduisant par un engagement et un rendement accrus des élèves.

## CHAPITRE 2. SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Dans le passé, le système éducatif et le marché du travail étaient relativement distincts, l'éducation étant séparée du travail. Cependant, la relation entre l'éducation et le marché du travail est en train de se transformer, brouillant les frontières entre les deux (Trottier, 2005). Par ailleurs, l'introduction des réformes dans la gestion publique vient constituer une réponse face aux demandes de la société.

### 2.1 LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Au sens large le marché du travail est le lieu des contrats entre les individus offreurs de travail et les entreprises et les administrations qui demandent du travail et proposent les emplois. Au sens étroit le marché du travail désigne les prises et cessations d'emplois au cours d'une période. Au sens large le marché du travail a deux caractères : c'est le lieu où sont déterminés les salaires quelles que soient les modalités de cette détermination, par accord entre chaque individu et son employeur au moment de la conclusion du contrat ou par négociations collectives entre les salariés déjà titulaires d'emplois et les employeurs ; dans ce cas les salaires des nouveaux contrats de travail sont souvent plus ou moins prédéterminés. C'est ensuite le lieu où s'opère l'allocation des individus aux tâches productives, soit au moment du recrutement, soit au cours du contrat (notamment dans le cas des marchés internes). Le problème de l'allocation est celui de la mise en correspondance d'une population hétérogène d'individus et d'une population hétérogène d'emplois. L'allocation s'effectue dans le cadre d'une double concurrence entre les travailleurs d'une part, et les employeurs d'autre part.

Plus actuelle, la théorie économique récente s'attache aux flux de créations et suppressions d'emplois et met l'accent sur la fonction d'appariement qui est le nombre de recrutements  $R$  quand il y a  $V$  emplois vacants et  $O$  offreurs de travail à la recherche d'un emploi. Le marché du travail est vu comme un « marché de recherches » (Vincens, 2012). La formation et donc le système éducatif est donc une des sources principales de l'hétérogénéité de la population active. Cette hétérogénéité se repère notamment par le niveau et la spécialité de la formation. Généralement, les résultats observés sur le marché concernent principalement le chômage et les emplois non pourvus, la distribution des salaires, la nature des contrats et une caractéristique plus difficile à cerner qui concerne en somme tout ce qui touche à la

correspondance entre le potentiel productif présumé de l'individu et l'emploi qu'il obtient. Il s'agit de la suréducation ou déclassement, la valorisation ou non de son capital humain, mesurée par le taux de rendement de cet investissement (Vincens, 2012).

La théorie économique néo-classique quant à elle, attribue aux désajustements et aux rigidités du marché du travail une part notable du chômage observé dans plusieurs pays. L'étude des rigidités dues à la réglementation (salaire minimum, coût des licenciements) ne concerne pas directement le problème des résultats comme indicateurs d'évaluation. En revanche, les désajustements concernent tout particulièrement les inadaptations entre offres et demandes de qualifications.

La théorie intègre l'apport de la théorie du capital humain et postule la flexibilité des salaires et la plasticité de l'organisation des entreprises ; ce qui permet en principe d'assurer un haut niveau d'emploi et l'utilisation efficace du potentiel productif des individus. Non pas comme on semble le dire quelquefois parce que les individus ont une productivité qui augmente avec leur capital humain, productivité qui serait une sorte de qualité intrinsèque propre à chacune ou chacune ; mais parce que le capital humain modifie les compétences de l'individu et le rend capable d'accomplir efficacement certaines tâches pour lesquelles un individu n'ayant pas ces compétences serait moins efficace, voire incapable de tenir l'emploi. La plasticité postulée de l'organisation de la division du travail dans l'entreprise permet aux employeurs de confier à chaque individu les tâches où il est le plus productif ; il reçoit le salaire qui correspond à cette productivité ; sinon il chercherait un autre emploi. Pour la théorie, le bouclage d'ensemble est assuré par le fait que l'individu paie sa formation et choisit donc la spécialité et le volume d'investissement humain qui lui semblent promettre le meilleur rendement. Par ailleurs, l'équilibre les salaires doivent tendre à l'égalité pour un niveau donné de capital humain. A court terme, c'est la flexibilité des salaires qui permet d'accroître l'emploi ; à plus long terme les entreprises adaptent leur organisation en fonction des qualifications disponibles (Duncan et Hoffman 1981).

Si le monde de l'éducation est assailli parce que certains qualifient de « crise » (Baillargeon, 2011), les problèmes qui en découlent, peuvent être analysés sous des angles différents et selon des postures variées. Il importe donc de décrire la situation problématique qui se retrouve au carrefour des cadres normatif et subjectif des acteurs sociaux qui animent le monde de l'éducation. En empruntant une perspective sociologique, c'est dans les incohérences qui surgissent de la rencontre de ces cadres que l'on se propose d'explorer, dans cette problématique, comment les impératifs liés à la Gestion axée sur les résultats (GAR), de la

Nouveau Management Public (NMP), affectent les enseignantes au primaire dans l'exercice de leur fonction.

Le contexte scolaire marqué par le néolibéralisme, à l'ère de la mondialisation, le lien entre « éducation » et « économie » est à son plus fort (Malet, 2010). En effet, les politiques éducatives de plusieurs États-nations sont élaborées en vertu de la concurrence du marché international (Maguire, 2009). Ainsi, si la terminologie que l'on associait autrefois au secteur privé – performance, efficacité, productivité et rendement, notamment – compose dorénavant les discours des administrateurs scolaires, c'est en raison de l'implantation de la Nouveau Management public (NMP), selon divers auteurs (Bernier et Angers, 2010; Diefenbach, 2009; Kirkpatrick et al., 2005; Lessard, 2008). De ce mouvement global de réformes (Bernier et Angers, 2010; Diefenbach, 2009) est née la Gestion axée sur des résultats (GAR), soit « l'établissement de cibles et d'indicateurs de performance, le plus souvent d'ordre quantitatif (exemple : nombre d'enseignants recrutés), que les gestionnaires et les organisations doivent ensuite atteindre » (Bernier et Angers, 2010, p.243).

Au Cameroun, l'éducation n'échappe pas à la « pensée economico-gestionnaire » (Lessard, 2008, p.32). Adopté pour la modernisation de l'administration publique camerounaise, et son évolution vers un système de gestion et d'organisation de type managérial, cet outil retrouve ses prémices du NMP au Cameroun depuis 1994, avec la réforme du statut de la Fonction Publique (Décret N° 94/199 du 07 Octobre 1994 portant statut général de la Fonction Publique de l'État), qui a introduit la notion de « poste de travail ». Le système de poste de travail ou système de l'emploi préconise qu'un individu soit recruté pour occuper un poste déterminé auquel il restera en principe attaché aussi longtemps qu'il sera au service de l'administration. Fougère cité par Mercier (2006).

Ici, l'accent est mis non plus sur une hiérarchie administrative mais plutôt sur un ensemble de postes de travail qui correspond aux fonctions de l'administration. Ce système est aux antipodes du statut de permanence mis en avant par le système de carrière, et est plus souvent employé dans le secteur privé où les employés sont liés à leurs employeurs par des contrats, pour des tâches précises, définissant la durée de leur fonction. Cette réforme a pour corollaire la mise sur pied d'un système d'évaluation des personnels aux résultats. Aussi, de nombreux autres instruments de gestion par résultats et de gestion par la performance ont été élaborés, principalement dans la phase de conception et de mise en œuvre du premier Plan National de Gouvernance. Le nouveau PNG comporte trois phases décisives : la rationalisation des structures et des procédures administratives, la modernisation de la réglementation et de la

gestion de la fonction publique, le renforcement des capacités des agents de l'État. Chacun de ces points, vient renforcer l'esprit et la pratique du NMP dans le service public camerounais (R. Tamekou, 2008).

Dans cet ordre, les gestionnaires de l'éducation trahissent leur « quête d'efficience » (Lessard, 2008). Ainsi, les visées de performance des gestionnaires camerounais entraîneraient l'instrumentalisation de l'apprentissage, ce dont témoigneraient les cibles quantitatives que doivent atteindre le ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) et les établissements scolaires (Maroy et Vaillancourt, 2013). La reddition de compte, quant à elle, substituerait à la responsabilité professionnelle une logique d'imputabilité dans les écoles (Ball, 2003; Dupriez et Mons, 2011; Lenoir et al., 2016). Selon Lessard (2008), cette logique gestionnaire reflèterait l'influence des organisations internationales telles que l'Organisation du commerce et du développement économique (OCDE) et la Banque Mondiale sur les politiques éducatives. Celles-ci seraient en effet développées pour participer à la concurrence du marché international, pour la production d'une main-d'œuvre (Maguire, 2009; Malet, 2010). C'est ainsi que la formation initiale en enseignement dans les pays africains deviendrait plus technique et axée sur les compétences au détriment d'une réflexion critique sur la profession.

Les gouvernements établiraient ainsi des listes de compétences conditionnelles à l'obtention du brevet d'enseignement, des compétences qui mettent l'accent sur les dimensions techniques et qui laissent de côté les questions d'engagement, de valeurs et de jugement (Maguire, 2009). Ainsi, dans la perspective de la NMP, la GAR et le PNG, le succès scolaire d'une nation, d'une école, d'un enseignant ou d'un enfant se mesurerait par l'atteinte de cibles quantitatives. Afin d'atteindre ces cibles, les enseignants (institutrices et instituteurs contractualisé (es) se verraient contraintes à « teach to the test » (Lessard, 2008; Maguire, 2009), « rendant toute théorique l'autonomie professionnelle des enseignants ou celle d'un établissement, tous deux contraints à performer à tout prix pour survivre, attirer de bons élèves ou tout simplement, pour garder le moral. » (Lessard, 2008, p.35). Mais, dans cette rationalisation sont évacuées les questions relatives aux fins de l'activité conduite (ces: fins deviennent des repères intangibles), tandis que les valeurs qui sous-tendent la pratique et l'identité professionnelle des acteurs sont implicites et occultées en une idéologie ininterrogée.

L'efficacité à laquelle conduit la rationalisation, conforte l'aveuglement face aux risques éthiques (Zapata, 2009). La perspective néolibérale serait ainsi notamment trahie par l'importance accordée aux indicateurs quantitatifs qui traduirait, sur le plan des finalités poursuivies par les organisations, une quête de performance et de réussite (Lessard, 2008). Que

devient la mission de l'école dans un contexte où une « culture du résultat » est justifiée par les dérives politicoadministratives (Dumay et Dupriez, 2009).

### **2.1.1 Le concept de travail/ emploi/ profession**

Dans la sociologie des professions, dont l'origine est anglo-saxonne, on distingue les emplois (occupations) des professions libérales et savantes (professions) dont la forme la plus achevée est celle des médecins et des avocats (Osty, 2012). « *Ce qui importe, ce n'est pas de distinguer les mots, c'est d'arriver à distinguer les choses qui sont sous les mots* », (Durkheim 1895). La question de la qualification, loin d'être triviale, retourne en elle, des enjeux qui sont essentiels pour les individus concernés comme pour l'ensemble de la « société salariale » (Castel, 1995). Ainsi, l'emploi, se substitue aux ordres de l'Ancien régime, devenu progressivement le grand ordonnateur de la société dans la mesure où la qualification dont il est la source est désormais l'ultima ratio des classements en son sein (Piotet, 2009). Selon Piotet (2009), dire ce qu'on fait, ce qui revient à énoncer l'emploi qu'on occupe, la profession qu'on peut ou qu'on exerce, permet de décliner une identité sociale.

Pourtant, sur les plans institutionnel, curriculaire ou organisationnel l'école et la formation des enseignants ont fait l'objet de multiples réformes ; dans un processus, international, qui s'est déroulé selon des modalités et une intensité variables selon les pays, et pour lequel, les réformes convergent vers des formes de pilotage : imposition d'une culture de la performance générant une évaluation de l'efficacité des établissements et des acteurs ; promotion de l'organisation scolaire comme cadre de régulation par les résultats ; conception plus normée de l'action enseignante ; gestion managériale des ressources humaines dans les établissements ; développement professionnel des personnels moins linéaire (Malet, 2009, p.91-122). En observant les professions et catégories socioprofessionnelles, leurs évolutions sont des indicateurs majeurs de l'ordonnement de la société et des changements qui l'affectent. Ainsi, la qualification en acte, qu'elle soit formulée sous l'appellation d'un nom de métier, de profession, d'une fonction, place chacun d'entre au sein d'un espace social. Ce qui, du point de vue de la société, cette fonction organisatrice de la qualification vise à construire un ordre articulé sur une hiérarchie formelle, fondée sur des critères objectifs autant que symboliques : la qualification sert à classer (Piotet, 2009). En effet, l'accès à un statut professionnel permet de réserver l'exercice du métier aux seuls membres habilités et leur accorde des attributs distinctifs de reconnaissance sociale.

Les métiers et professions se distinguent donc traditionnellement selon le type d'art exercé : art mécanique pour les gens de métier, intellectuel pour les professions libérales. Ils



partagent la référence à un savoir acquis au terme d'un long parcours d'apprentissage et de formation, un idéal de métier qui fonde l'appartenance commune et un corps de règles précisant le périmètre et les conditions d'exercice du groupe professionnel (Osty, 2009). Ils caractérisent les activités les mieux organisées et les plus dotées en prestige social. L'exploration du lexique des réformes montre une préoccupation partagée de modernisation de la profession ou de la main-d'œuvre enseignante (Gorard et al. 2006, Gunter 2007, Smith & Gorard 2007, Storey 2007).

Ce processus s'inscrit dans une redéfinition du rôle de l'État dans la gouvernance du secteur public, qui accroît autonomie et responsabilité au sein d'organisations soumises en retour à des exigences d'efficacité (Malet, 2009). L'intérêt pour les métiers et les professions a été réactivé par les organisations devenues « qualifiantes », recentrées sur leur « cœur de métier » et développant une gestion des « compétences » professionnelles. Les rhétoriques concourent à un discours dominant où une culture de la qualité et de la performance s'exprime en accord avec des référentiels politico-administratifs locaux. Selon Malet (2009), le pilotage de l'école et de la profession enseignante évolue pourtant selon les pays. Ces médiations et redéfinitions locales d'injonctions communes rendent utile la comparaison internationale. L'influence des instances supranationales fait peser sur les nations et leur école des exigences d'efficacité suscitant de nouvelles approches managériales.

Pour les enseignants, ces appels au changement sont tangibles et favorisent une convergence internationale des curricula, des missions et de leur fonction sociale, un rapprochement formel des modèles de formation et d'organisation du travail, sous l'effet de principes et de référentiels transnationaux dominants. C'est à noter que la figure ancestrale d'un métier révèle ici sa modernité en mettant en évidence les liens entre développement des compétences, socialisation professionnelle et reconnaissance sociale. En s'intéressant aux débats actuels qui visent à refonder les qualifications reconnues, de comprendre, comment les enseignants sont pris dans cette spirale, on rappelle ici que les formes de reconnaissance des qualifications se sont succédé dans le temps sans oublier que, « les sociétés de travail ne se succèdent pas strictement, elles cumulent plutôt sur de longues périodes qui se comptent par siècles » Piotet (2009) cite Naville (1960). La qualification est donc un rapport social et elle n'est habilitante pour l'individu que parce qu'il est habilité à s'en prévaloir (Piotet, 2009).

Le terme rôle signifie "un ensemble de modèles culturels associés à un poste spécifique". Un rôle comprend donc les attitudes, les valeurs et les habitudes que l'organisation et la société en général définissent pour la personne et tous ceux qui occupent ce poste. Elle définit un groupe

professionnel comme une entité composite constituée de « segments » continuellement négociés, de réalités professionnelles différentes. Strauss définit un segment comme suit : les identités, comme les valeurs et les intérêts, sont multiples et ne peuvent être réduites à une simple distinction ou variété. Elles sont généralement structurées et partagées ; les coalitions grandissent et s'épanouissent - pas comme les autres. Le terme de « segment » permet de décrire ces regroupements qui apparaissent au sein d'une profession (Strauss, 1992).

Les segments professionnels ne sont pas des unités stables d'organisation professionnelle. Ils se développent selon des stratégies identitaires médiatisées, créant parfois des conflits, et les segments ne se distinguent pas a priori les uns des autres, sur la base de définitions formelles (classification des métiers), mais selon la « construction commune des situations » et les « croyances communes » du « sujet d'activité professionnelle » (Dubar et Tripier, 1998, p.106). Pour reprendre les termes de Strauss (1992), le segment professionnel se caractérise donc par le même « partage social des « mondes » qui s'est construit au cours du processus de socialisation. Il y'a entre l'organisation formelle du travail et les activités personnelles de chaque professionnel s'inscrit une histoire collective de gestes techniques et de moyens discursifs, de paroles et d'actions qui se cristallisent dans un certain environnement professionnel. En psychologie du travail, cette dernière permet de comprendre comment la communauté de travail peut être une ressource pour l'acteur dans la construction des savoirs liés à l'accomplissement de ses devoirs professionnels et à la socialisation professionnelle (connaître sa place dans le métier).

Le genre professionnel se caractérise par « des manières de communiquer avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et vers l'objet. Actions auxquelles l'environnement invite et celles qu'il définit comme incohérentes ou inappropriées ; le système social reconnaît ou interdit des activités dans un environnement donné. La profession, fruit de l'historicité de la profession, participe ainsi à la régulation des gestes des professionnels, les aidant à se positionner sur leur lieu de travail, mais aussi par rapport aux collègues et aux acteurs des professions. On peut donc supposer que le genre professionnel est source d'évolution professionnelle, elle permet aux professionnels novices d'entrer dans le métier, en suivant à l'origine les règles et normes de ce métier, dans ce cas, les recettes sont le véritable moyen d'intégration dans l'environnement. Selon Clot (1999), la profession comporte une dimension « interpersonnelle », c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans une histoire collective qui n'appartient à personne, mais constitue une mémoire de l'environnement professionnel. C'est du sexe professionnel, comme l'appellent les cliniques d'activité. Le genre

professionnel, qui représente une combinaison commune de manières de penser et d'agir dans un collectif de travail, est un outil pour agir et s'affirmer comme professionnel.

En droit, la profession est avec l'âge, le sexe et la nationalité, constitutive de l'identité. Pour autant, la première manière inventée pour assurer la reconnaissance par la société de la qualification prouvant la capacité à effectuer un travail ou/et attestant de la qualité du travail effectué est le métier. La forme retenue ici, au sens où Boltanski et Thévenot (1987) utilisent ce terme, n'atteint sa pleine maturité qu'au XVII<sup>e</sup> siècle et que sa disparition, déjà envisagée par le pouvoir royal en 1776, ne fut réalisée qu'à la Révolution. Tel qu'on l'utilise à l'époque, métier a deux sens. Le premier, toujours utilisé, spécifie la qualité professionnelle d'une personne, sert à l'identifier. Le second est une forme d'organisation sociale qui perdure encore dans certains secteurs de l'artisanat et dans les professions libérales. En effet, le métier, est une institution (la corporation) dotée d'un pouvoir normatif considérable. L'institutionnalisation du métier se construit sur la définition de son champ de compétence articulée sur une activité qui devient un monopole. Reposant souvent sur la tradition, elle peut aussi émerger avec l'apparition de nouveaux arts ou de partitions qui s'opèrent au sein d'anciens métiers. Dans tous les cas, elle n'est instituante que parce qu'elle est instituée par le pouvoir politique qui reconnaît le monopole d'exercice et les privilèges variables qui y sont associés d'un métier à l'autre. Les métiers déclinent et formalisent la division sociale du travail à un moment donné, dont la dynamique est la source majeure des conflits qui les traversent.

La fonction de l'institution ne se limite pas au seul contrôle du marché de la production, elle porte aussi sur celui du marché interne du travail : elle est seule habilitée à attribuer le titre de reconnaissance de la maîtrise du métier et à en contrôler la délivrance afin d'en préserver la valeur. Elle prescrit les droits et devoirs associés aux différents statuts (apprentis, compagnons, maîtres) au sein de chaque corporation. Enfin, elle est garante de la déontologie, qui inclut à la fois ce qu'on nommerait en termes contemporains une garantie de qualité des produits utilisés ou du service rendu, des bonnes pratiques de fabrication et un comportement honnête à l'égard des clients et des concurrents. Le métier est aussi une organisation dont la caractéristique, pour reprendre les catégories traditionnelles de la sociologie, est d'être communautaire. Il est une communauté d'appartenance, de solidarité, une "sodalité" selon la définition de Benveniste (1969), un monde de l'entre soi qui se distingue par des références langagières, des rites et des coutumes. C'est une identité collective qui façonne les identités individuelles. Cet aspect communautaire est renforcé par une géographie des métiers inscrite aussi bien dans les quartiers des villes que dans les grands voyages initiatiques des compagnons. C'est une organisation qui

prend en charge la formation de ses membres, fixe les règles et les étapes de l'apprentissage. La division du travail y est étroitement articulée sur l'apprentissage, la maîtrise du métier étant la preuve de celle de toutes les tâches ou de tous les savoirs qui le constituent. L'évaluation de la compétence y est du ressort exclusif des pairs et l'excellence dans l'art, l'horizon de la carrière, si ce terme a ici un sens. L'idée de changer de métier plusieurs fois dans sa vie, pensée aujourd'hui comme une nécessité, n'a guère de sens alors.

Après les corporations et le compagnonnage, abolis au nom de la liberté et de l'égalité. La mise en avant de ces grands principes pour justifier leur disparition masque les critiques portées à ces formes en raison de leurs effets jugés néfastes aussi bien pour l'économie (frein à l'innovation) que sur la régulation et le contrôle du marché du travail (malthusianisme). Le système de classification des emplois reproché leur manque de souplesse, leur incapacité à reconnaître les qualités individuelles, les rigidités qu'elles imposent à l'organisation du travail. Le métier incarne : l'autonomie dans le travail, la reconnaissance d'une qualification personnelle et une certaine forme d'excellence. Toutefois, un certain discours développé ne manque cependant pas de contradictions : on reproche au système d'enseignement de ne pas savoir s'adapter aux besoins en métiers de l'économie alors que nul n'est capable de dire quels seront les métiers de demain. Dans tous les cas, le métier a été pensé sous le seul registre de la qualification individuelle en ignorant la nécessité d'une organisation qui l'institue et l'encadre. Ceux qui ont un métier et tentent de le défendre sont alors accusés de réactions corporatistes, le corporatisme étant le mal absolu dans un monde « liquide » pour reprendre l'expression de Bauman (2006). Avec les risques des revendications associées au terme de métiers, le fruit des réflexions de nombreux groupes de travail sous l'intitulé « objectif compétence », terme emprunté aux formateurs et aux pédagogues.

Cette notion de compétence va regrouper en fait deux dimensions. La première, dont la définition est empruntée aux ergonomes :

les compétences correspondent à tout ce avec quoi l'opérateur réalise sa tâche et qu'il met en œuvre sans apprentissage nouveau : ce sont les savoirs et savoir-faire, les conduites-types, les procédures standards, les raisonnements agglomérés, en fait, tout ce qui est acquis par la formation et l'apprentissage et qui est indispensable pour la réalisation du travail, se référant directement au métier (Montmollin, 1995).

La seconde, plus ambiguë, est le « savoir-être » en situation. Ainsi, le « modèle de normativité » de Munck (1997) produit par le taylorisme et la bureaucratie s'avère de moins en moins pertinent dans une économie de service où la concurrence est forte. Les situations de travail ne peuvent plus être maîtrisées à partir d'un savoir défini a priori (les qualifications), elles exigent une redéfinition permanente fondée sur un savoir partagé entre salariés, permettant l'analyse des situations presque toujours uniques. Du coup, les formes de coordination dans le travail ne sont plus issues d'une norme préexistant aux situations, mais évoluent en même temps que les situations elles-mêmes. Elles changent en fonction des contraintes de son application mais aussi des ressources dont disposent les acteurs et qui ne dépendent pas uniquement d'eux. L'organisation protège et anticipe de moins en moins ; le mot d'ordre le plus fréquemment utilisé n'est plus : « obéissez » mais : « débrouillez-vous », justifiant ainsi la référence au « savoir-être » (Piotet, 2009). La compétence des salariés ou des fonctionnaires doit leur permettre de faire face aux situations sans trop s'interroger ni toujours se préoccuper des moyens dont ils disposent pour y faire face.

Pour surmonter le flou qui entoure sa définition, des batteries d'indicateurs ont été élaborées mesurant les performances réalisées, supposées révéler les compétences des acteurs, oubliant en chemin les moyens dont ils disposent pour les atteindre. Étroitement liée aux situations, la compétence ne peut être appréciée que localement, par la hiérarchie, avec tous les aléas que ce qui implique. Contrairement au métier ou aux classifications, elle n'est ni universelle, ni reconnue au sein d'une branche professionnelle, elle est locale et des doutes pèsent sur sa transférabilité. Selon (Dreyfus 2000), l'État employeur emprunte au secteur privé les innovations managériales censées améliorer les performances de l'administration, y compris en transformant l'utilisateur du service public en client. La comparaison systématique (benchmarking), la réorganisation permanente (reengineering), la compression d'effectifs (downsizing), le juste-à-temps, la polyvalence la compétence, etc., font désormais partie du vocabulaire courant des cadres administratifs censés conduire cette modernisation. Pour la contraindre, des indicateurs de performance sont mis en place dans toutes les administrations.

Outre ce qu'ils sont censés mesurer, ils ont surtout pour objectif de permettre la comparaison et, le cas échéant, de susciter l'émulation entre les entités d'une même structure. Souvent conçus dans des situations différentes de celles auxquelles ils sont censés s'appliquer, ces indicateurs produisent une vision de la réalité parfois forte éloignée de ceux qui la vivent. Au sein de la fonction publique, les enseignants occupent une place à part en raison même du fait qu'ils sont détenteurs d'un métier. Au nom de nouveaux impératifs de gestion, de

l'amélioration des performances du système éducatif, c'est au métier même qu'ils ont le sentiment qu'on porte atteinte. Au nom de la flexibilité et de l'adaptabilité, demander aux enseignants d'enseigner deux disciplines supposées voisines alors que leur engagement professionnel repose précisément sur un choix disciplinaire serait ressenti comme une profonde incompréhension de la nature de leur qualification.

L'autonomie du métier se plie mal aux contraintes temporelles qu'on souhaite leur imposer et les heures supplémentaires paraissent à beaucoup un moyen bien inadéquat pour suppléer à l'insuffisance des effectifs locaux. En forçant le trait, on pourrait dire que le procès fait aux enseignants est révélateur d'un moment où se cherche un troisième modèle de définition des qualifications qui serait un mixte entre celui des métiers et celui des classifications des emplois. Les pratiques à l'œuvre via la « logique compétence » visent à insuffler un peu des caractéristiques du métier pour tous les salariés dont on ne sait plus prescrire le travail alors même que les effets de la massification de l'enseignement, par exemple, conduisent, par des procédures variées, à davantage prescrire le travail des enseignants au détriment de la logique du métier.

Dans de nombreux endroits, le système de classification établi après la Seconde Guerre mondiale ne permet plus la reconnaissance des qualifications des travailleurs. Les très rares secteurs encore protégés par des professions doivent de plus en plus évaluer leurs activités ou leurs productions sur la base de critères de marché plutôt que sur la base d'un examen par les pairs. Les modèles de reconnaissance des diplômes ouvrent la voie à la discussion des qualifications qui peuvent être reconnues localement. Comment trouver les moyens d'un accroissement de l'universalité qui permette la mise en place d'un système intégré dans le temps de reconnaissance des capacités, si ce n'est de vouloir protéger l'individualisme farouche capté en peu de temps. La vertu des deux modèles observés permettait une visibilité plus ou moins certaine dans la vie active. Il a fallu plusieurs siècles pour inventer les métiers, près de deux siècles pour établir les classements, le nouveau modèle de reconnaissance des diplômes, où la référence est la qualification, en est encore à ses balbutiements.

### **2.1.2 Marché du travail et employabilité**

Des travaux de Zgouli, Swalhi et Tahri (2016), il ressort qu'il n'y a pas dans la littérature un consensus sur les pratiques des Ressources Humaines pour développer l'employabilité. Les études y afférentes se sont donc centrées sur des catégories professionnelles particulières. L'analyse des pratiques des Ressources Humaines qui lie le développement de l'employabilité pour tous les acteurs et la façon dont l'entreprise peut effectivement utiliser ces pratiques, pour

répondre au besoin de sécurité de l'emploi, se base sur les différentes pratiques des Ressources Humaines favorables au développement de l'employabilité. Ainsi, l'employabilité est considérée comme le reflet d'un « nouveau contrat psychologique » (Maguire, 2002) et comme une caractéristique des nouveaux modèles de carrière et d'emploi (Guest, 2004), en opposition à ceux fondés sur un contrat à vie avec une même organisation. En admettant le changement de paradigme de la sécurité de l'emploi vers l'employabilité (Guerrero, 2004) qui voudrait assurer la sécurité de l'emploi de ses salariés, l'entreprise est amenée à faire des actions pour maintenir, entretenir et développer l'employabilité de ses salariés.

Dans cette optique, Finot (2000) souligne que l'employabilité des salariés est essentielle à l'avantage concurrentiel, et permet une performance durable. C'est alors que les partisans de l'employabilité prônent l'assurance par les entreprises d'une « sécurité de l'employabilité » reposant sur des possibilités de développement qui aideront à « l'accumulation du capital humain » (Clarke & Patrickson, 2007) et à l'amélioration des perspectives d'emploi (Moss Kanter, 1989). En y faisant référence, Garavan (1999) définit l'employabilité comme étant « l'émergence d'une nouvelle entente » dans laquelle l'employabilité par opposition à la sécurité de l'emploi est maintenant considérée comme une nouvelle forme de contrat psychologique entre employeurs et employés.

Sur la carrière, l'employabilité tend à être la norme à laquelle les individus et les organisations doivent aspirer (Baruch, 2001, 2003, 2004). Alors, c'est une norme si elle est généralisée, et permet aux employeurs de bénéficier de la création d'un large bassin de main d'œuvre employable tandis que les employés seraient libres de prendre en charge leur destin professionnel. Dans ce cas, l'organisation doit donc être en mesure de capitaliser sur les avantages de l'employabilité à la fois dans son intérêt et dans celui des salariés. Dans les sciences de gestion, l'utilisation des données qualitatives sont utilisées dans le but d'expliquer les attitudes et comportements des salariés au travail. Elles sont fiables pour les investigations. Le concept de l'employabilité a beaucoup évolué et est devenu une notion centrale dans les débats sur l'emploi, le travail, le chômage et la formation professionnelle.

Ainsi, tous les salariés en activité dans une organisation pourraient chercher à développer leur employabilité pour une meilleure situation professionnelle, le cas échéant, faire tout son possible pour rester en activité le plus longtemps possible, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation (McQuaid, Green & Danson, 2013). Il devrait être le plus compétitif sur le marché du travail dans un environnement surtout, si la sécurité de l'emploi n'est plus assurée par l'employeur. Deux facteurs seront retenus pour motiver l'employabilité. Le premier est

celui lié à l'impact économique des pénuries de compétences et de main-d'œuvre, ce qui positionne les questions de l'employabilité à un traitement au niveau le plus large des organisations, celui des politiques publiques. Le second facteur va concerner la nature changeante des carrières ainsi qu'à l'érosion de la sécurité de l'emploi (Hillage et Pollard, 1998 ; Van Der Heijden, 2002).

Bien qu'il manque de consensus sur la définition du concept de l'employabilité et sur les dimensions qui la composent (Hillage & Pollard, 1998 ; McQuaid & Lindsay, 2002 ; Forrier & Sels, 2003). L'auteur Gazier (1998) voit en cela : « d'une notion floue, souvent mal définie et parfois pas du tout définie », qui tient certainement son ambiguïté des dimensions individuelles et collectives du concept. L'employabilité revêt à cet effet, un caractère dynamique et interactif (Eve Saint-Germes, 2008). Thierry (1995, p. 15-37) clarifie le concept et permet de comprendre les enjeux à la fois individuels et organisationnels de l'employabilité, parce qu'en l'employabilité se regroupe pour lui : « *des compétences du salarié et des conditions de gestion des ressources humaines, nécessaires et suffisantes, lui permettant à tout moment de retrouver un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables* ». Trois autres approches en ont été complémentaires :

- premièrement, les travaux qui mesurent l'employabilité sur la base de caractéristiques individuelles. C'est ici la capacité des individus à trouver et à conserver un emploi (De Grip, Loo, & Sanders, 2004 ; Groot & Maassen van den Brink, 2000 ; Fugate et al., 2004 ; Harvey, 2001) et intègrent les deux aspects de l'employabilité (Fugate & Kinicki, 2008 ; Van Dam K., 1999 ; Noe & Barber, 1993). Pour Van Dam (1999), le concept de « l'orientation à l'employabilité » fait référence à l'attitude et au comportement des employés pour améliorer leur employabilité ;
- deuxièmement, les travaux de Rothwell et Arnold (2007) s'appuient sur le contexte et la perception des individus, avec la notion d'employabilité interne et externe, en référence au marché interne et au marché externe du travail ;
- enfin, une troisième approche des travaux sur l'amélioration ou développement de l'employabilité (Van dam, 1999 ; Finot, 2000), s'appuyant sur les choix des salariés en matière de formation, d'enrichissement des tâches, de mobilité, etc.

Dans l'ordre des ressources de l'entreprise, elle considère la réorganisation de la structure du travail comme la déspecialisation et la déréglementation par le passage d'un système de Gestion des Ressources Humaines basé sur l'emploi à un système de Gestion des Ressources Humaines



plus individualisé et basé sur les compétences (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2004, 2005, 2006). Les études de McQuaid et Lindsay (2005) apportent une explication du rôle de l'employabilité sur le marché du travail actuel et sur les stratégies de formation en particulier. Pour eux, l'employabilité peut se construire autour de facteurs individuels, de circonstances personnelles et de facteurs externes dans une approche globale.

Pour Finot (2000, p.14) « *développer l'employabilité, c'est maintenir et développer les compétences des salariés et les conditions de gestion des ressources humaines leur permettant d'accéder à un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions favorables* ». Cette étude va considérer l'employabilité à la fois centrée sur l'individu (Fugate & al., 2008), basée sur les compétences (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2004, 2005, 2006), prenant en considération le marché interne et externe de l'emploi (Rothwell et Arnold, 2007).

Plus précisément, les conditions et les actions de Gestion des Ressources Humaines peuvent être mises en œuvre par l'entreprise pour permettre aux salariés de maintenir et développer leur employabilité au sein de l'organisation (l'école). Les actions pouvant être prescrites des Ressources Humaines pourront être, pour le salarié l'occasion de changer d'activité au sein de l'entreprise (école), ou à lui permettre d'acquérir des compétences pour accéder à un emploi à l'extérieur. Le système éducatif en l'occurrence, peut alors développer l'employabilité de ses salariés (insitutrices et instituteurs), pour entretenir leurs compétences mais également pour les sécuriser dans l'emploi et surtout pour assurer sa performance économique (Zgoulli, Swalhi & Tahri, 2016).

Les pratiques de la Gestion des Ressources Humaines concernent tous les aspects de la façon dont les individus sont employés et gérés au sein des organisations (Armstrong, 2012). Ainsi, le lien entre les pratiques des Ressources Humaines et l'employabilité, s'appuie sur la théorie du contrat psychologique. En effet, la théorie du contrat psychologique tient ses origines d'une part, de la théorie de l'équilibre de Barnard (1938) qui s'intéresse à la manière dont une organisation peut continuer à susciter la participation de ses membres ; et d'autre part, de la théorie de l'échange social de Blau (1964) qui est fondée sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960) et sur l'importance des obligations non spécifiées dans le contrat formel entre les parties prenantes de l'échange. C'est alors Shein (1980) qui décrit le contrat psychologique comme la représentation de la relation d'échange qui existe entre l'employé et l'organisation.

De faite, le contrat psychologique permet l'examen des aspects de la relation entre l'organisation et l'employé surtout sur ce qui sont au-delà des exigences légales. Cette forme

psychologique du contrat va renvoyer à la perception des individus. En conséquence, c'est ce qui se réfère à « la promesse tacite, non présente dans les petits caractères du contrat de travail de ce que donne l'employeur, et de ce que donnent en retour les employés » (Rousseau, 2004). Ce contrat comprend deux éléments : transactionnels et relationnels (Morrison et Robinson, 1997).

Le contrat psychologique qui concerne les contrats de travail à court terme les rendant plus transactionnels que relationnels (Rousseau, 2004), décrit le passage de la sécurité de l'emploi vers l'employabilité, et implique un changement majeur dans la relation de travail entre employeurs et employés (Capelli, 1999b). Ici, les deux parties arrivent à s'adapter facilement à l'idée d'employabilité comme base dans les relations de travail contemporaine et acceptent le passage du contrat psychologique relationnel au contrat psychologique transactionnel (Rousseau, 2004, 2014). (Arthur & al, 1999 ; Herriot, 2001) parlent de « contrats psychologiques équilibrés », qui combinent l'intérêt mutuel des contrats relationnels et les exigences des contrats transactionnels.

L'employabilité par opposition à la sécurité de l'emploi est une nouvelle forme de contrat psychologique, Lemire (2005) se basant sur les travaux de Sharpe (2003), présente en éléments constitutifs de l'ancien contrat psychologique et à ceux du nouveau contrat psychologique. Parmi ces éléments l'employabilité relève de la responsabilité de l'individu dans le nouveau contrat psychologique alors que dans l'ancien, c'est la responsabilité de l'organisation. Ce transfert de responsabilité suppose que l'employabilité est conçue comme un état naturel plutôt que l'expression de la nouvelle relation de travail (Clarke et Patrickson, 2007).

Ceci d'autant plus fondamentalement, la nouvelle relation de travail ne reflète pas nécessairement une plus grande indépendance pour les employés ou un nouvel équilibre des pouvoirs, mais reflète plutôt un important transfert de risque (Mallon et Walton, 2005). Pour certains, ce transfert de responsabilité de l'employabilité vers l'individu est l'œuvre initiée principalement par les employeurs pour « transférer la responsabilité de l'emploi, de la formation et des carrières sur la personne » (Brown et al., 2003, p.114), tout en augmentant la flexibilité organisationnelle.

Pour Mercier (2004), l'évolution du contrat psychologique implique que « l'organisation se doit d'être un lieu dans lequel les individus peuvent se développer. Ce processus d'échanges réciproques est au cœur des politiques éthiques des organisations » (Mercier, 2004, p.56). Selon Finot (2000), c'est une « co-responsabilité » (Finot, 2000, p.26).

Dans ce cas, l'employabilité sera une source de profit pour l'entreprise à travers les compétences des salariés. Toutefois, des caractéristiques de l'ancien contrat, celui de « l'emploi à vie », se substitue au développement de l'employabilité. Majoritairement, on va admettre actuellement ce changement de paradigme de la sécurité de l'emploi vers l'employabilité (Finot, 2000 ; Guerrero, 2004). Pour Clarke et Patrickson (2007) les employeurs sont appelés à faciliter la transition vers une plus grande indépendance des salariés par la clarification des obligations de l'employeur et celles du salarié. L'employabilité doit ainsi représenter une pratique des Ressources Humaines comme objectif et « d'optimiser le déploiement du personnel » (Nauta et al., 2009, p.236). Principalement l'objectif de cette approche de l'employabilité devra s'attacher à démontrer que l'organisation doit se concentrer sur les pratiques des Ressources Humaines qui lui permettront de gérer les compétences de ses salariés.

L'organisation doit mettre l'accent sur les avantages de l'employabilité conjointement à ceux des salariés, mais aussi pour l'entreprise. Dans cette optique, Finot (2000), propose que l'organisation donne les moyens à chaque salarié d'être « entrepreneur de son parcours professionnel » (Finot, 2000, p.69). Plus encore, « donner les moyens aux individus de développer leur employabilité [...] afin de pouvoir mieux les positionner le cas échéant sur le marché de l'emploi interne, et externe » (Finot, 2000) ; « donner les moyens aux individus de développer leur employabilité afin d'être au fait des évolutions technologiques et de fonctionnement de la société dans un environnement mouvant, et afin de pouvoir mieux les positionner le cas échéant sur le marché de l'emploi interne, et externe » (Finot, 2000, p.69).

Dans le même ordre, Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013) vont proposer une réflexion globale entre compétence individuelle et employabilité, surtout un nouveau paramètre : le « savoir-évoluer » qu'on ajoutera au triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être » de la gestion des compétences. Enfin, au-delà de la gestion des compétences, Baruel-Bencherqui (2005), va considérer que le recrutement, la formation, et les entretiens d'évaluation annuels comme des dimensions de la Gestion des Ressources Humaines sont favorables à l'employabilité, pour mettre l'accent sur trois principaux instruments qui développent l'employabilité : l'information, la formation et la mobilité (Hategekimana et Roger, 2002).

### **2.1.3 Structure du marché du travail au cameroun**

À la suite de la publication du rapport de la Banque Mondiale intitulé « Gouvernance et Gestion au sein du Secteur de l'Education au Cameroun » (2012), des spécialistes de la & dans les domaines de l'éducation, de la gouvernance et du développement social se sont réunis pour examiner les problèmes du système éducatif camerounais et les moyens de s'y attaquer grâce à

des interventions pilotes. Bien que le Cameroun ait semblé en bonne voie d'atteindre l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire, l'un des objectifs de développement pour le Millénaire, le pays a toujours un long chemin à parcourir en ce qui concerne le taux d'achèvement des études primaires, le taux de scolarisation des filles par rapport aux garçons, le taux de rétention des élèves et les disparités régionales dans l'accès à l'éducation. Ainsi, selon les enquêtes de suivi des dépenses publiques, on peut lire dans l'un numéro de la revue Bilan économique du Cameroun (Cameroon Economic Update, Issue No. 3) que « moins de la moitié de la population d'âge scolaire a achevé le cycle primaire en 2009 ». Le résultat est que : « bon nombre de jeunes quittent l'école sans savoir lire, écrire ou compter et sont donc incapables de s'adapter à l'évolution du marché du travail ». Le nouveau rapport de la Banque Mondiale met en exergue les causes possibles de cette triste réalité. Selon ce rapport : « *les fortes disparités régionales en ce qui concerne les résultats scolaires et le mauvais fonctionnement du système éducatif du Cameroun sont en partie attribuables à deux problèmes : la mauvaise gestion du système et le manque de transparence dans l'allocation des ressources* ». (Banque Mondiale, 2012).

Les principaux constats de l'étude sont les suivants : manque de transparence dans le fonctionnement et la performance des établissements scolaires, et contrôle irrégulier et inefficace du travail des enseignants. En outre, les ressources (humaines et matérielles – « minimum nécessaire ») sont allouées de manière arbitraire aux établissements, sans tenir compte de la situation et des besoins. Enfin, la participation des citoyens à la promotion d'une bonne gouvernance a un impact minime sur la performance des établissements scolaires. Les autorités camerounaises, les organismes de financement partenaires et la société civile sont confrontés à un système complexe de gestion du secteur de l'éducation, système à la fois lourd et inefficace, ce qui a de graves effets sur les résultats.

Souvent opposé au management traditionnel de type bureaucratique, le nouveau management public (Hood, 1991), souvent considéré comme une théorie de propagande néolibérale portée par le courant de la réforme de l'administration publique, a introduit le concept de client-consommateur. Cette notion fortement inspirée du marché consacre l'idée d'entreprenariat et de performance objectivement mesurable dans la gestion des affaires publiques. Cet esprit de service à la clientèle soulève fondamentalement deux enjeux, comme l'indique Boisvert :

premièrement, dans l'optique du service à la clientèle, les citoyens sont considérés comme des clients, des usagers ou des consommateurs individuels des services publics... pourtant la plupart des domaines d'intervention de l'État ne peuvent pas être traités comme de simples marchés. Deuxièmement, il faut arbitrer des attentes parfois contradictoires entre la quête du service de qualité de plus en plus supérieure et les budgets publics de moins en moins généreux (Boisvert, 2011, p.641-658).

La problématique fondamentale que porte ce débat sur la finalité du service public en contexte de récession économique, interpelle le cas du Cameroun, en plus des tares connues sur le clientélisme et le néo-patrimonialisme (Nyeck, 2014).

Au Cameroun, le principal objectif du plan actuel, appelé Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation agenda 2013-2020 a été de parvenir à un enseignement universel de qualité. Cet objectif s'inscrit dans la lignée de la stratégie nationale de croissance et d'emploi visant à fournir au système productif un capital humain capable de satisfaire les besoins en termes de croissance économique. Le pays a réalisé des progrès notables ces dernières années sur certains indicateurs, notamment l'augmentation du ratio manuel-apprenant, le recrutement et le déploiement de nouveaux enseignants, et l'évaluation des résultats d'apprentissage. Cependant, le secteur éducatif reste confronté à de nombreux défis dus notamment aux nombreuses crises auxquelles le pays fait face depuis quelques années. Le plan sectoriel de l'éducation actuel est axé sur l'amélioration de l'accès et l'équité, la qualité et la pertinence, ainsi que sur la gouvernance et la gestion du secteur. Le financement de 53,8 millions de dollars complète celui du Programme d'appui à la réforme de l'éducation au Cameroun (PAREC) mis en place par l'Association internationale de développement (IDA, du sigle en anglais). Le tableau 4 récapitule les objectifs relatifs aux enseignants de ce programme.

**Tableau 4 : Récapitulatif des objectifs par axes du PAREC (exclusivement sur les enseignants)**

Axes du plan sectoriel	Objectifs
<p><b>1. Améliorer l'accès, la qualité et la gestion du système éducatif</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir une meilleure affectation/répartition des enseignants recrutés par l'État dans les établissements primaires publics à travers le pays ;</li> <li>- Renforcer les capacités des enseignants à suivre de manière efficace et effective les nouveaux programmes de cours dans les établissements pré-primaires et primaires ;</li> </ul>
<p><b>2. Améliorer l'efficacité des écoles grâce à un financement basé sur la performance</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les taux de rétention et de participation des élèves (y compris ceux des filles)</li> <li>- l'absentéisme des enseignants</li> <li>- l'amélioration de la supervision pédagogique</li> <li>- l'augmentation de la satisfaction des communautés.</li> </ul>
<p><b>3. Améliorer l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le renforcement des activités de perfectionnement professionnel continu des enseignants</li> <li>- le renforcement des capacités institutionnelles.</li> </ul>

### *2.1.3.1. Le contexte juridique*

Dans son Préambule, la constitution de la République stipule que l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement à tous les degrés est un devoir impérieux de l'État. Au Cameroun, le système éducatif est régi par la loi d'orientation de l'éducation numéro 98/004 du 14 Avril 1998 article 17. Il y figure différents niveaux d'enseignement parmi lesquels l'enseignement maternel ; l'enseignement primaire ; l'enseignement post-primaire ; l'enseignement normal ; l'enseignement secondaire ; l'enseignement supérieur. La même loi réaffirme l'option nationale du biculturalisme du Cameroun à travers deux sous-systèmes : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Le Ministère de l'Éducation de Base est en charge de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire dans les deux sous-systèmes,

Concernant l'enseignement maternel : l'âge d'admission à la maternelle est de 4 ans et les études durent 2 ans. L'école maternelle vise l'éveil des potentialités physiques, socio-

affectives et intellectuelles de l'enfant. Elle prépare les enfants à l'entrée à l'école primaire. Même si à ce niveau d'étude, aucun diplôme n'est délivré, il reste cependant que le bulletin de notes est un élément indicatif d'admission à la Section d'Initiation au Langage (SIL) ou alors au Cours Préparatoire Spécial (CPS) pour les plus brillants.

Pour l'enseignement primaire : l'âge requis est de 6 ans. Chaque sous-système est constitué de trois niveaux d'une durée de 2 ans chacun : Le niveau I : la SIL (Section d'Initiation au Langage) CP (Cours Préparatoire) et dans une certaine mesure le CPS (Cours Préparatoire Spécial) ; Le niveau II : Cours Elémentaires I et II ; Le niveau III : Cours Moyens I et II. L'enseignement primaire est fondamental et obligatoire dans la mesure où, pour l'épanouissement de l'individu, il doit « savoir lire, écrire, faire de simples calculs et explorer son environnement etc. ». Au bout de six années d'études l'obtention du Certificat d'Etude Primaire(CEP) ou du First School Leaving Certificat (FSLC) prépare l'élève soit à une formation professionnelle soit à l'entrée au collège.

Le métier d'instituteur de l'enseignement primaire au Cameroun : s'effectue avec les diplômes de BEPC-CAP-PROBATOIRE-BAC. Niveau : BAC et BAC+1, pour un salaire moyen de : 120 000 à 200 000 en fin de carrière. Les débouchés sont stables et précaires (intégration après au moins 3 ans). Sa tâche, l'instituteur fait la classe à des enfants âgés de 2 à 11 ans, et scolarisé de la maternelle au cm2 pour l'enseignement primaire général, de la 1<sup>ère</sup> année en 4<sup>ème</sup> année pour l'enseignement technique. Sauf à l'enseignement technique, l'instituteur est spécialiste de sa matière et n'enseigne que ça. Mais, les instituteurs du primaire enseignent le français, les maths, l'histoire-géographie, la science expérimentale et le sport. Il doit aussi trouver comment aborder les discipline, préparer ses cours et ses activités s'adapter à sa classe. C'est un enseignant polyvalent par excellence. En plus de 26 heures de cours par semaine, il prend part à la conception et à la mise en œuvre du projet d'école, il rencontre des parents, des collectivités locales, et monte des animations et des projets.

Sa formation, pour devenir au Cameroun, vous devez obligatoirement obtenir le CAPIEM (certificat d'aptitude au professorat des instituteurs de l'enseignement primaire et maternelle), et le CAPIET (Certificat d'Aptitude au Professorat des Instituteurs de l'Enseignement Technique). Les instituteurs de l'enseignement primaire et maternel se forment à l'ENIEG et ceux de l'enseignement technique à l'ENIET. Les formations durent entre 2 et 3 ans en fonction du diplôme à l'entrée.

Un contractuel de la fonction publique est un agent à part entière, coexistant avec les fonctionnaires. Pendant longtemps les agents contractuels ont été définis par défaut. On les

appelait les « non titulaires ». Ils n'avaient ni le statut de fonctionnaire, ni aucun autre statut particulier. Ce fonctionnement reposait sur un des principes fondateurs du droit de la fonction publique d'État, territoriale ou hospitalière : collectivités territoriales, hôpitaux publics nationaux) sont normalement occupés par les fonctionnaires. Nonobstant, depuis quelques années, le statut de « contractuel de la fonction publique » prend corps. Si la durée du contrat (déterminée ou indéterminée) dépend encore du motif du recrutement, les contractuels deviennent peu à peu une catégorie d'agents à part entière, coexistant avec les fonctionnaires.

Devenir agent contractuel de la fonction publique au Cameroun suit une procédure : - intitulé de l'acte attendu qui se traduit par le « Contrat de Travail » ; - l'initiateur de la procédure qui est l'Administration ; - la structure initiatrice du projet d'acte (le bureau de Gestion). La composition du dossier demande de fournir les pièces suivantes : demande timbrée au tarif en vigueur, copie certifiée conforme du diplôme donnant droit de recrutement, attestation de présentation de l'originale dudit diplôme, accord préalable de la Présidence de la République, copie certifiée conforme de l'acte de naissance, extrait du casier judiciaire, deux fiches de renseignements, certificat de prise de service, certificat de nationalité, engagement décennal, certificat d'individualité, être de nationalité camerounaise, justifier des aptitudes physiques et intellectuelles. C'est le Ministre de la fonction publique et de la Réforme Administrative qui est le signataire de l'acte attendu (contrat de travail). Les textes de référence sont les décrets n°75/459 du 26 juin 1975 déterminant le régime de rémunération des personnels civils et Militaires de la République du Cameroun ; Décret n°75/791 du 18 décembre 1975 fixant l'échelonnement indiciaire des différents cadres des fonctionnaires du Cameroun ; Décret n°78/484 du 09 novembre 1978 fixant les modalités applicables aux agents de l'État relevant du Code du Travail.

L'instituteur contractuel au Cameroun a comme conditions de travail au quotidien, Le salaire de base des instituteurs contractuels au Cameroun est de 90 321 Francs Cfa. Ils ne bénéficient pas des primes de rendement ni des primes de documentation. Et comme leurs collègues enseignants fonctionnaires, les instituteurs contractuels souffriraient d'un manque criard de matériel didactique. Il y a une différence entre les instituteurs contractuels et les instituteurs fonctionnaires. Le nombre d'heures prévues pour l'enseignement est de 22 heures de cours par semaines. Les avantages du fonctionnaire sont plus nombreux : premièrement la différence entre les salaires de base est de 50 000 franc Cfa. Les fonctionnaires vont en retraite à 60 ans alors que les contractuels vont à 55 ans. Les fonctionnaires bénéficient d'un profil de



carrière et les instituteurs contractuels pas du tout. Notons que les enseignants contractuels, contractualisés et maîtres de parents sont les différentes appellations.

### ***2.1.3.2. Le marché du travail et ses segments***

Il existe deux segments dans le marché du travail. Les segments primaire et segments secondaire. La segmentation du marché du travail est une théorie économique selon laquelle il existe plusieurs types de marché du travail avec un fonctionnement spécifique. Cette théorie vient contredire le modèle néoclassique. La première distinction concerne la notion de concurrence au niveau de la distribution des emplois et de la fixation des salaires. On distingue deux types de marché : le marché interne et le marché externe. Le marché interne est un marché non concurrentiel avec un règlement interne à l'employeur (grille de salaire, promotion interne, conditions d'embauche...). Le marché externe est lui un marché concurrentiel, il y a mise en concurrence des candidats à l'embauche et les salaires sont déterminés selon la loi de l'offre et de la demande. Les travailleurs y sont plus soumis au chômage. Le fonctionnement du marché du travail est également divisé selon la notion de marché primaire et marché secondaire.

Le marché primaire (ou segment primaire) est un marché avec des emplois stables (Contrat à Durée Indéterminée, à temps plein), profitant d'une bonne rémunération et jouissant de bonnes conditions de travail. Les salariés y sont qualifiés et sont sous la protection des syndicats. Le marché secondaire (ou segment secondaire) est un marché avec des emplois précaires (Contrat à Durée Déterminée, intérim, apprentissage), parfois à temps partiel, souvent peu rémunérés et avec des conditions de travail difficiles. On y trouve des salariés peu qualifiés ou des jeunes. Ces 2 marchés du travail sont rarement en contact. Il est difficile pour un travailleur de passer du marché secondaire au marché primaire. Ce qui s'explique en partie par la notion du salaire d'efficience qui pousse les entreprises à offrir un niveau de salaire supérieur à celui de la confrontation de l'offre et de la demande. L'objectif étant ainsi de rendre les salariés du secteur primaire plus productif en leur proposant une rémunération plus élevée et d'éviter qu'ils cherchent un autre emploi.

La flexibilité du marché du travail correspond à la faculté d'adaptation du facteur travail dans le processus de production pour s'adapter aux variations de l'activité économique. En d'autres termes, l'offre de travail et la demande de travail doit évoluer quantitativement et qualitativement (de manière interne ou externe) pour répondre à la hausse ou baisse de la demande (la consommation). Le niveau de la rémunération des salariés peut également évoluer dans le temps pour une meilleure adaptation. D'un point de vue microéconomique, cette flexibilité est primordiale pour les employeurs (principalement les entreprises) pour une gestion

optimale des ressources humaines (organisation du travail, salaires liés au personnel...) et pour rester compétitif face à la concurrence. D'un point de vue macroéconomique, la flexibilité du travail a un impact important sur le chômage structurel, lié à la structure de l'économie. Dans ce cas, l'évolution du Code du Travail peut avoir de lourdes conséquences sur l'emploi (règles de licenciement, durée légale du travail...).

Du point de vue des techniques de gestion, la segmentation des travailleurs est l'opération qui, pour répondre à un objectif de performance, vise à constituer, sur la base de critères explicites, des groupes homogènes de travailleurs qui feront l'objet des mêmes pratiques. C'est aussi le produit de cette opération. En ce sens, plusieurs segmentations, résultant de l'application de différents critères coexistent généralement dans une même entreprise et ont un caractère plus ou moins explicite et plus ou moins prégnant. Pour les gestionnaires, ces segmentations ont une justification fonctionnelle. Gérer suppose un repérage et les grands nombres (de clients, de fournisseurs, de salariés...) induisent des regroupements commodément appréhendables. Il ne peut s'agir ni des unités, ni de leur collectivité complète. Les entreprises sont donc conduites à classer les individus en des catégories distinctes afin de les gérer.

Pour ce qui est des salariés, la justification de la segmentation repose sur l'utilisation de critères permettant de constituer des groupes homogènes, de manière à leur appliquer des règles qui soient adaptées à l'intention de gestion (former, organiser une mobilité, promouvoir...). Ces critères peuvent être importés de l'environnement économique et social de l'entreprise (âge, diplôme, ancienneté, catégories socioprofessionnelles) ou directement produits par elle (fonction exercée, lieu de l'activité, emploi-repère, niveau de potentiel, etc.). Les critères de segmentation peuvent être explicites ou implicites.

Nous intéressent aux dispositifs de gestion, c'est sur les seuls critères explicites, ceux qui sont à l'origine d'une segmentation formelle et délibérée, que nous nous arrêterons. Précisons cependant, s'il en est besoin, que la présence de critères explicites, n'exclut nullement l'existence d'un arrière-plan non-dicible, voire de fonctions implicites, notamment de contrôle social (Gilbert, 1997).

Du point de vue de la psychologie sociale, la segmentation correspond à une opération cognitive de catégorisation que Girandola, Demarque, et Lo Monaco (2019) citant Tafjel (1972) définit comme

(un ensemble de) processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en terme de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements (ou groupe de certains de leurs attributs), en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu (p.12-37).

Cette opération est une fonction essentielle à la survie de l'individu ou du groupe social. Elle permet de simplifier l'environnement de l'individu en catégories abstraites.

Cette simplification apporte de la stabilité aux systèmes catégoriels au prix d'un lissage des informations : l'individu tend à accentuer les similitudes (à l'intérieur d'une catégorie) ou les différences (entre deux items de deux catégories différentes). Plus il existe de différences de valeurs entre les catégories sociales, plus les valeurs d'assignation tendront à l'inclusion dans la catégorie valorisée négativement et à l'exclusion de la catégorie valorisée positivement. Or les différences de valeur sont beaucoup répandues pour les systèmes sociaux.

La catégorisation entraîne, de la part des individus d'un groupe (« endogroupe ») un processus discriminatoire vis à vis de l'autre groupe (« exogroupe »). L'enjeu de la différenciation entre les groupes sociaux est la construction d'une identité collective positive, celle-ci résultant d'une comparaison intergroupe favorable à l'endogroupe. Autrement dit, on est conduit à valoriser son groupe d'appartenance par rapport à l'exo-groupe dont on cherche à amplifier les différences. L'identité d'un individu se construit à partir de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle qui en résulte. La catégorisation n'est donc pas seulement un outil cognitif pour systématiser et ordonner le monde, mais est aussi un système d'orientation qui façonne la place particulière d'un individu dans sa société.

Plus largement, les critères mobilisés ont une influence sur les représentations sociales et les comportements des acteurs des segments. Les segmentations créent des frontières qui vont nourrir des espoirs, des attentes, favoriser ou entraver l'émergence de projets, conforter ou récuser des identités (être ou ne pas être cadre, et si on l'est, être ou ne pas être « à potentiel »). Ils peuvent aussi renforcer les préjugés et les stéréotypes sociaux en influençant les attitudes et les comportements tant de la personne qui les subit que de celle qui les exerce. Ce point de vue permet de rendre compte du fait que les segmentations, dont l'apparence relève d'un simple processus d'abstraction, ont des effets objectifs et subjectifs sur les objets qu'elles regroupent ; ce qui suffirait à justifier l'intérêt des sciences sociales pour leur étude.

De la formation des élites africaines à la fuite des cerveaux. Il faut voir que jusqu'à la fin des années 1960, un consensus international s'était dégagé concernant la migration sud-nord des élites, qui était alors analysée comme un investissement d'avenir. Après la période coloniale et post-coloniale, où les enfants de l'élite locale étaient presque justifiés d'aller étudier en France métropolitaine pour aider puis reprendre les tâches de l'administration coloniale, le transfert des études était considéré comme l'une des forces de action préventive (politique de développement). Ce qui devrait permettre aux pays d'origine de créer à temps des ressources humaines suffisamment importantes et qualifiées pour favoriser le développement (mise en place du système éducatif, développement de la technologie, amélioration de la santé, etc.). Bien que largement favorisés après l'indépendance, les études à l'étranger ont continué d'être un mal nécessaire jusqu'à ce que les pays soient en mesure d'institutionnaliser leurs systèmes d'enseignement supérieur. En effet, les années 1970 et 1980 ont vu une phase particulièrement active de renforcement des institutions (enseignement supérieur et instituts de recherche) en Afrique, accompagnée d'une explosion du nombre d'universités et d'une forte augmentation du nombre de chercheurs (Gaillard et Waast, 1988).

L'attractivité des pays africains Ce sont des conditions quasi inaccessibles pour de nombreux pays africains qui, au cours des quinze dernières années, ont drastiquement réduit les investissements publics dans l'enseignement supérieur et la science, ce qui a progressivement conduit à la détérioration d'une grande partie des infrastructures existantes. Dans de nombreux pays africains, la fuite des cerveaux fait en effet partie d'un affaiblissement plus général des systèmes nationaux SandT. Après une phase de développement durable dans les années 1970 et 1980, la situation s'est fortement détériorée dans la plupart des pays subsahariens (Gaillard et al., 2005).

La désinstitutionnalisation et la crise ont rendu les chercheurs accessibles au marché de l'expertise et du conseil. Le métier s'exerce de plus en plus dans le cadre de l'intérim. La détérioration des salaires et des conditions de travail a également entraîné une forte migration des chercheurs et de tous les salariés qualifiés des pays les plus touchés vers d'autres pays ou d'autres professions. Par exemple, au Cameroun, les scientifiques ont perdu 50% leur pouvoir d'achat dans les années 1990. Dans le même temps, et toujours en raison d'un manque de financement, dans les années 1990, il n'y avait pratiquement pas de recrutement dans les établissements de recherche et d'enseignement supérieur dans de nombreux pays africains. Ceci explique pourquoi les universités et instituts de recherche africains connaissent actuellement une grave pénurie de chercheurs et que l'Afrique peut parler d'une « génération scientifique

perdue » (Gaillard, 2003). Pour ces pays, lutter contre la fuite des cerveaux est un vœu pieux s'il ne s'accompagne pas de mesures concertées pour développer et renforcer les capacités nationales, notamment dans la recherche, l'enseignement supérieur et la santé.

### **2.1.3.3. Analyses du marché du travail au Cameroun**

L'analyse du marché du travail au Cameroun s'articule en trois axes à savoir : économique, institutionnaliste et la question de la concurrence entre l'agent et l'État.

Pour la vision économique, la réflexion qui vise à mieux appréhender les conditions d'équilibre sur le marché du travail comme facteur de production spécifique. Le marché du travail comme concept est utilisé par les économistes pour décrire et expliquer le processus qui apparie les individus à des emplois spécifiques dans une société donnée. Tout en notant que la présentation en termes d'offre et de demande a une vertu heuristique. Car, le marché du travail des enseignants au Cameroun comme ailleurs, est un marché particulier, peu susceptible d'assurer une situation d'équilibre par des variations de salaires, en raison notamment des statuts (public de certains personnels et régis par le Code du Travail pour d'autres), et des règles de recrutement et de rémunération qui le régissent.

Sur la vision institutionnaliste, on observe une crise de l'État Providence déterminée par les dernières évolutions politiques et économiques. Après la chute du communisme en Europe de l'Est, l'idéologie libérale sous sa forme néolibérale a obtenu une crédibilité morale sans précédent dans l'histoire. La majorité des États ont adopté dans leur politique économique des décisions d'inspiration néolibérale qui supposent grosso modo une intervention minimale de l'État dans l'économie (Singer, 1999). Ces politiques ont été encouragées par les micro-organismes internationaux comme la Banque Mondiale (BM), Le Fond Monétaire International (FMI) et, plus récemment, par l'Organisation Internationale du Commerce (OIC). Leur politique est fondée sur la privatisation du secteur public, la diminution des dépenses sociales de l'État, la réduction des subsides pour les secteurs vitaux non-rentables comme l'agriculture ou la culture et, enfin, l'ouverture des frontières pour les capitaux étrangers (Rinehart, 2001).

Les sources de la crise de l'État Providence peuvent être cherchées dans les transformations du marché du travail. La montée du chômage, la précarisation de l'emploi et la multiplication des catégories sociales exigeant un régime de protection sociale ont des effets importants sur le fonctionnement de l'État-providence. « *L'État Providence est indissociable de l'expansion de la société salariale : les droits sociaux qu'il institue et organise ont son effet assis sur le travail* » (Perret, 1995, p. 226). Comme le nombre de cotisants diminue et le nombre

de personnes à charge augmente, L'État Providence n'est plus capable d'assurer sa fonction. L'expansion du néolibéralisme et les transformations au sein de la société salariale conduisent l'État Providence à perdre son fondement et sa viabilité comme régime politique. Toutes les discussions sur l'allocation universelle ou la solidarité collective ne font que renforcer la légitimité de l'opinion d'une crise dans le domaine du travail.

Les études sur l'apport des théories institutionnalistes, se sont concentrées surtout ici sur l'économie du travail et de l'emploi. Par opposition à la théorie pure, qui se présente moins intégrée à vie courante et permet moins d'intervenir sur les problématiques économiques et sociales. Cette perspective accorde beaucoup d'importance au rôle des institutions dans les parcours des personnes, à la dimension humaine des hommes, des femmes, de leur parcours professionnel, de leur vie personnelle et familiale, notamment parce que il y a une imbrication très, très forte entre les deux sphères de vie (emploi et vie personnelle). Bien plus, elle s'intéresse, à la manière dont les institutions au sens large, que ce soit l'éducation, la formation professionnelle, le syndicalisme, l'organisation du marché du travail à travers toutes ces institutions, comment ces institutions vont influencer la situation des travailleurs et en partie influencer leurs choix professionnels (Tremblay, 2002).

L'analyse institutionnaliste en économie n'est pas une perspective dominante. La vision dominante se traduit par le mythe du gouvernement minimaliste. L'apport des économistes institutionnalistes a beaucoup à dire sur les institutions et le rôle de l'État, notamment en regard de la précarité ou de la stabilité d'emploi, et cette école me semble négligée dans la réflexion actuelle, fortement dominée par les thèses du taux de chômage naturel, des anticipations rationnelles et autres thèses mettant notamment l'accent sur la responsabilité individuelle en regard du chômage.

Selon Tremblay (2002) citant Commons (1934) une institution est : l'action collective qui maîtrise, qui libère et qui élargit l'action individuelle (« collective action in control, liberation, and expansion of individual action »). On aura simplement des règles de fonctionnement ou des règles du jeu (« working rules ») si elle est organisée, alors que si elle est plus organisée, on aura des organisations plus développées (« going concerns »). Il s'agit ici des syndicats, corporations et partis politiques en particulier.

Selon les institutionnalistes, à contrario des néo-classiques, les institutions ne nuisent pas ni ne limitent la liberté individuelle. Ce qui explique qu'ils ne créent pas d'oppositions entre l'étude de « ce qui est » et l'étude de « ce qui doit être », ce que l'on appelle généralement la science positive et la science normative. Or, peu s'y intéressent, considérant que le libre marché

est préférable et que ces normes sont des contraintes imposées injustement à l'action et à l'entrepreneuriat individuel. Pourtant, les institutions de l'État-providence permettront la maîtrise de certains « facteurs limitatifs » (« limiting factors »), liés à l'insécurité économique des travailleurs. Cette maîtrise de l'insécurité et des facteurs limitatifs permet d'assurer la survie du capitalisme, en le rendant plus « humain » et en lui permettant de coexister avec la démocratie, qui paraît aussi essentielle à Commons (Tremblay, 2002). La reconnaissance des syndicats est le rapport de force qui est considéré en faveur du capital et que celui-ci a des intérêts divergents par rapport au travail, qui existent bien malgré les intérêts divergents et sont mieux gérées lorsqu'elles sont inscrites dans un cadre tripartite. Chacun des acteurs du système peut alors mieux ajuster son comportement à celui des autres. Ces économistes privilégient parfois une approche multidisciplinaire afin de refléter les diverses dimensions du comportement humain. En somme, ce qui est important pour la compétitivité économique et l'emploi, peut voir dans la capacité d'innover des différents secteurs, et adopter de nouvelles formes d'organisation du travail, comme une source de segmentation du marché du travail. Dans ce cas, l'État peut jouer un rôle pour s'assurer que ce ne soient pas que les secteurs intensifs en capital, ainsi s'assurer une place sur les marchés internationaux. Les travaux institutionnalistes mettent en évidence l'importance de la motivation des agents ou acteurs économiques et sociaux (Tremblay, 2002).

Concernant la question de la concurrence entre l'agent et l'État qui se pose. L'évaluation des filières et des établissements de formation à partir des résultats du marché du travail soulève la question de la concurrence entre agents de l'État. La concurrence entre agents est utilisée de longue date comme instrument de gestion du personnel dans le cadre des marchés internes des administrations. Les concours internes, les listes d'aptitude, les promotions au choix traduisent cette concurrence qui veut être une procédure méritocratique pour l'accès à des positions hiérarchiques ou simplement pour des augmentations des rémunérations.

La concurrence concernant l'offre des services publics de formation est elle aussi pratiquée dans la mesure où n'existe ni orientation obligatoire, ni sectorisation stricte. Mais ce qui concerne le marché de la formation. Alors que l'évaluation à partir des résultats du marché du travail renvoie à une concurrence sur le marché des formés et renforce les interdépendances entre les trois groupes d'acteurs. Les établissements de formation se concurrencent entre eux pour attirer les jeunes en quête de formation et pour nouer avec les employeurs les liens qui aideront à procurer des emplois aux diplômés. Cette concurrence existe dans le secteur sélectif, c'est une de ses caractéristiques. L'utilisation du taux d'emplois comme indicateur de résultat ne

soulève aucun problème dans ce secteur pour la raison simple que du fait de la régulation quantitative, il n'y a pas en principe de rationnement de l'emploi global pour les diplômés des Grandes Écoles en dehors des chocs conjoncturels.

#### ***2.1.3.4. Au-delà des flottements terminologiques : une perspective vers l'implication professionnelle***

Castel (2006) s'est interrogé sur la précarité du travail : « *la précarité serait alors une étape dans un parcours professionnel* ». La précarité du travail est un régime de croisière, ou une condition permanente, ou un registre « régulier » de l'organisation du travail » selon (Le Monde, 29 avril 2006). Lerouge (2006) fait le lien entre la précarité du travail avec l'incertitude de l'emploi et la notion de « discontinuité » qui peut lui être attachée rendant ainsi le travailleur plus vulnérable aux risques sociaux (citant, Cingolani, 2006). Les études viennent en souligner également que l'incertitude sur le marché du travail ne se réduit plus à une opposition entre les contrats à durée indéterminée et les contrats temporaires. Car, l'enjeu est davantage la sécurisation des trajectoires professionnelles et leur continuité afin de garantir le travailleur contre les risques de marginalisation et de « décrochage de l'emploi » (Eckert et Mora, 2008). Lerouge (2006) relève : « *l'intermittence dans l'emploi, conjuguée à des conditions de travail et à des organisations qui parfois utilisent le stress de la précarité professionnelle, engendre en effet de la souffrance et de l'insatisfaction* ».

En effet, les « boucles de précarisation trouvent leurs origines dans les nouvelles formes d'emploi et de travail où la recherche de l'efficacité et de la compétitivité conduit à nier ou à pénaliser les problèmes de santé » (Haut Comité de la Santé Publique, 1998). De fait, la violence au travail devient inséparable des transformations subies par la structure de l'emploi pendant les trente dernières années, notamment en raison de la montée du chômage (Dejours, 2007). Les risques associés à la transformation du travail se sont reportés de plus en plus sur la personne du travailleur. Aussi, il existe d'un côté des statuts connus pour être précaires (CDD, contrats aidés, temps partiel, intérim) et de l'autre des situations où la précarité n'est pas exclue par la possession d'un contrat à durée indéterminée (Lerouge, 2006). Bien que l'ancienneté soit un indice d'une certaine stabilité, elle ne garantit pas non plus la pérennité de l'emploi ou l'absence de risque de licenciement (Gollac, 2008). Selon (Coutrot, 2008), les facteurs psychosociaux conjugués à la pénibilité affectent également la capacité à effectuer le même travail jusqu'à l'âge de la retraite.

Le phénomène de précarité du travail est pour le droit social confronté à une problématique nouvelle, déjà vue et décrite dans d'autres disciplines (psychologie, médecine du travail,



sociologie, etc.). Le droit social est confronté à une question difficile quant à sa capacité à appréhender les conséquences de la conjonction des conditions de travail et de la précarité sur la santé mentale des travailleurs et son rôle dans ce domaine. À l'exception des travailleurs temporaires, de nombreux travailleurs atypiques ne bénéficient pas d'un emploi. Le service de santé au travail ne les détecte que lorsqu'une atteinte à la santé est détectée ou lorsqu'il faut reconnaître la capacité du salarié à travailler « comme solution comme traitement social » (Riquet & Grossetête, 2007).

Paugam souligne :

plus les salariés vivent de l'incertitude au travail, plus il leur est difficile de trouver leur épanouissement au travail (*homo faber*) ; Le rapport au travail change donc, la satisfaction du salaire, la fierté de travailler pour son entreprise et de travailler pour sa réussite sont remises en cause (*homo oeconomicus*) ; il en va de même pour la reconnaissance du travail d'autrui (*homo sociologicus*) (Paugam, 2007).

Ainsi, le lien social peut être rompu à tout moment. L'auteur attire l'attention sur ce phénomène.

La précarité traduit l'affaiblissement de la protection des travailleurs ; la précarité exprime le refus de la reconnaissance, l'échec de l'identité, qui survient lorsque rien dans le monde du travail ne peut stimuler une personne et lui apporter la preuve de son utilité et de sa reconnaissance aux yeux des autres ou autres (Lerouge, 2006). Pour assurer l'égalité des travailleurs, les risques liés à la mobilité professionnelle devraient être mieux anticipés et traités par les mécanismes existants du droit du travail et du droit social, mais aussi des acteurs sociaux (Méda et Minault, 2005). Même les travailleurs permanents qualifiés à temps plein (initiés) ne sont plus protégés contre la menace du chômage. Cette pression permet d'encourager la mobilisation dans le travail, dans l'administration (Lerouge, 2006).

Introduire de la flexibilité dans l'organisation du travail favorise l'efficacité du travail (Cartron, 2004). Elle maintient les limites de la productivité à un niveau durablement élevé et utilise les moyens du chômage partiel ou du push-off du chômage pour éviter une baisse de l'activité de travail. Dans ce contexte, le salarié se trouve dans une situation de stress causée par la peur de ne pas renouveler son contrat de travail et la menace de chômage (Thébaud-Mony, 1997). Dans le cadre de la réorganisation, ces institutions peuvent encore travailler au profit des

salariés restés dans l'entreprise. Par exemple, en matière de réduction des effectifs, de nouvelles contraintes organisationnelles doivent être adaptées à la santé des salariés pour limiter l'impact de l'augmentation de la charge de travail et des éventuels stress de la restructuration de l'entreprise. Lorsqu'une entreprise est restructurée pour rendre sa main-d'œuvre plus flexible pour s'adapter aux besoins du marché, il est nécessaire de prévenir les conséquences psychologiques et sociales de cette flexibilité (Dejours, 2007).

Selon le Congrès Mondial de l'Internationale de l'Éducation (IE), (2019), Il est souligné qu'un trop grand nombre d'élèves n'ont pas la possibilité d'accéder à des spécialistes compétent·e·s en matière de santé mentale et de bien-être, en raison du manque d'investissement dans l'éducation. Ainsi, les enseignant·e·s et personnels de soutien à l'éducation jouent un rôle important dans l'encadrement de leurs élèves, mais n'ont pas pour vocation de remplacer les professionnel·le·s spécialisé·e·s et qualifié·e·s de la santé mentale.

Le moral et la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation se dégradent également en raison des coupes salariales, des mauvaises conditions de travail, du surcroît de travail et d'autres pratiques de gestion néfastes qui, dans bon nombre de pays, dissuadent de plus en plus souvent d'entamer une carrière dans l'enseignement. Aussi, le manque d'investissement dans l'éducation, conséquence des politiques d'austérité économique et financière, a eu des effets profonds et dévastateurs sur la santé mentale des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation dans bon nombre de pays.

Le Congrès a noté également les conséquences profondes et désastreuses sur la santé mentale des personnels dans un grand nombre de pays où ces derniers constituent des cibles politiques ou sont victimes des exactions des gouvernements, services de sécurité ou autres autorités (intimidation, arrestation et détention arbitraires, emprisonnement, torture, passage à tabac et assassinat). Aussi, ont été relevé les conséquences de la violence, de l'intimidation et de la militarisation des écoles sur la santé mentale des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation. Nombreux sont les pays où les politiques d'austérité économique, ainsi que la privatisation et la commercialisation de l'éducation, ont conduit à la discrimination et à l'exploitation des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation, et à les désigner comme boucs émissaires.

Le Congrès a estimé que : l'éducation et les enseignant·e·s et personnels de soutien de qualité sont les piliers centraux de toute société démocratique. Alors, il importe d'assurer la formation adéquate des directeur·rice·s d'établissement scolaire afin de pouvoir introduire des

pratiques favorisant la participation constructive et le bien-être des enseignant·e·s et des personnels de soutien à l'éducation, ainsi qu'une culture de la rétroaction positive au sein de leurs écoles. Ils/elles doivent également être formé·e·s à l'identification des risques psychosociaux. L'Objectif de développement durable 4 des Nations Unies, marquant un engagement mondial en faveur de l'éducation, risque fort de ne pouvoir être atteint en l'absence du recrutement et du maintien en service d'un nombre suffisant d'enseignant·e·s et de personnels de soutien à l'éducation qualifié·e·s. L'éducation de qualité pour les enfants et les jeunes nécessite des conditions de travail de qualité et des investissements dans les équipes d'encadrement pédagogique. Le manque d'investissement dans les personnels de l'éducation, ainsi que les pratiques de gestion néfastes dans les écoles, ont été répertoriés comme des causes majeures des problèmes de santé mentale des enseignant·e·s, des personnels de soutien et des élèves.

## **2.2 ANALYSES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DES CONVENTIONS.**

Les politiques éducatives qui concernent le recrutement et la rétention des enseignants jouent un rôle essentiel dans la qualité de l'éducation. Elles sont essentielles pour garantir une éducation de qualité et l'accès équitable à tous les apprenants.

### **2.2.1 Politiques éducatives de recrutement et de rétention des enseignants**

Le rapport mondial sur les enseignant, lancé lors du Forum pour le dialogue politique sur la lutte contre la pénurie mondiale d'enseignants en février 2024 à Johannesburg, en Afrique du Sud par le Groupe de haut niveau des Nations Unies sur l'enseignement, soutenu par le Secrétariat conjoint de l'UNESCO et de l'OIT, publie des recommandations pour réformer la profession enseignante. L'analyse de ce rapport fait état de ce que Les enseignants jouent un rôle clé pour façonner l'avenir, libérer le potentiel de chaque apprenant et atteindre l'objectif de développement durable 4, une éducation inclusive et de qualité égale. À l'approche de 2030, un défi majeur se profile : le monde est confronté à une grave pénurie d'enseignants. Une collaboration entre l'UNESCO et le Groupe de travail international sur les enseignants 2030, est un outil permettant de mobiliser les efforts internationaux et nationaux pour autonomiser, recruter, former et soutenir les enseignants.

Le Rapport révèle que les systèmes éducatifs du monde entier ont un besoin urgent de 44 millions d'enseignants du primaire et du secondaire d'ici 2030. Ce qui correspond à sept enseignants du secondaire sur dix et correspond à la nécessité de remplacer plus de la moitié des enseignants actuels qui partiront. La profession après quelques années. Ce problème est

particulièrement important pour l’Afrique subsaharienne : 15 millions de nouveaux enseignants seraient nécessaires d’ici 2030. Comprendre l’ampleur des besoins, leur impact géographique et leur impact sur les infrastructures éducatives, ainsi que la relation entre élèves et enseignants est essentiel pour comprendre la gravité de la situation.

Le manque d’enseignants est un problème mondial qui se manifeste non seulement dans les pays en développement, mais aussi dans les régions à revenus élevés comme l’Europe ou l’Amérique du Nord. Bien que leurs systèmes éducatifs soient bien équipés, ces régions peinent à recruter et à retenir des éducateurs qualifiés, ce qui pose des défis majeurs en matière de qualité de l’éducation et d’égalité d’accès à l’éducation. Il convient de noter en particulier que le taux d’attrition des enseignants du primaire a presque doublé entre 2015 et 2022 et que ces enseignants quittent souvent la profession dans les cinq ans suivant le début de leur carrière. Comprendre l’ampleur de la pénurie d’enseignants et ses impacts socio-économiques est essentiel pour élaborer des solutions globales et efficaces.

Résoudre la pénurie d’enseignants nécessite une approche holistique. Outre le recrutement, des facteurs tels que la motivation, le bien-être, le maintien dans l’emploi, la formation, les conditions de travail et le statut social des enseignants doivent être pris en compte. Offrir des opportunités de carrière attrayantes, garantir l’égalité d’accès au développement professionnel, l’indépendance et le sens du but sont essentiels pour maintenir la motivation des enseignants. Reconnaître la multiplicité de ce problème et proposer des stratégies globales est essentiel pour trouver des solutions durables. Des politiques inclusives promouvant l’égalité des sexes sont essentielles dans l’éducation. Un corps professoral diversifié qui reflète les communautés qu’il sert renforce l’importance éducative et enrichit l’apprentissage des étudiants. C’est pourquoi il est important de promouvoir la présence des femmes aux postes à responsabilité et d’encourager les hommes à devenir enseignants, notamment dans les premières années de l’enseignement. Comprendre l’importance d’un corps enseignant paritaire et son impact sur les résultats scolaires est essentiel pour créer des systèmes éducatifs inclusifs et efficaces.

Augmenter les salaires, améliorer les conditions de travail et investir dans l’éducation à un effet significatif sur le bien-être et la motivation des enseignants. En outre, faire participer les enseignants aux prises de décisions et favoriser une culture scolaire collaborative permet d’attirer et de retenir des éducateurs de qualité. Un investissement adéquat dans les enseignants débutants peut aussi réduire le nombre de départs et ainsi pallier durablement la pénurie d’enseignants. Réfléchir de manière nuancée et détaillée à ces mesures et à leurs effets

potentiels sur le paysage de l'enseignement est essentiel pour mettre en œuvre des réformes efficaces.

À l'approche de 2030, la pénurie d'enseignants constitue un défi de taille. Les principaux points à retenir du Rapport mondial sur les enseignants, compilé par l'UNESCO et le Groupe de travail sur les enseignants, révèlent des statistiques alarmantes. Cette pénurie n'est pas qu'une question de chiffres : c'est une véritable crise qui déstabilise les systèmes éducatifs du monde entier. Les conséquences de cette pénurie mondiale d'enseignants sont profondes, allant de classes plus nombreuses aux pressions financières sur le système éducatif, en passant par la surcharge de travail des enseignants et les inégalités en matière de réussite scolaire. Il est donc important de comprendre le fort impact de son absence sur la disponibilité et la qualité de l'éducation. Pour tout système éducatif, les décisions financières concernant le montant à consacrer aux enseignants actuels ou à investir dans les infrastructures ou les initiatives de professionnalisation sont essentielles. Toutefois, dans de nombreux pays, les coûts attendus des nouveaux enseignants doivent également être pris en compte. Selon les dernières estimations, le financement des enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre l'ODD 4 coûtera 12,8 milliards de dollars pour l'enseignement primaire universel et 106,8 milliards de dollars pour l'enseignement secondaire universel. Au total, le financement supplémentaire nécessaire pour couvrir les salaires des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire d'ici 2030 s'élève à 120 milliards de dollars par an.

Il faut remédier de toute urgence à la pénurie mondiale d'enseignants. Il ne s'agit pas seulement de quantité, mais aussi de qualité des enseignants formés et retenus. Le Rapport mondial sur les enseignants vise à fournir des solutions fondées sur des données pour garantir que chaque enfant ait accès à des enseignants qualifiés et motivés. Les principaux points de ce rapport sont la nécessité de penser l'enseignement comme collaboratif, d'assurer un développement professionnel tout au long de la vie, de garantir l'autonomie professionnelle des enseignants et de les impliquer dans la prise de décision. Une analyse détaillée des stratégies proposées et une compréhension de leur potentiel de transformation sont essentielles à la réforme de l'éducation.

Les analyses du discours politique actuel concernant le lien entre les enseignants et les crises éducatives dans l'Afrique Subsaharienne, et notamment au Cameroun, sont fortement dominées par l'appel lancé aux pays pour qu'ils recrutent davantage d'enseignants qualifiés. L'objectif de ce recrutement est d'améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants, de renforcer l'efficacité des stratégies de déploiement et d'investir dans des politiques qui

protègent les enseignants et soutiennent leur évolution de carrière. Cependant, il est important de se rappeler qu'une éducation de mauvaise qualité et de faibles résultats d'apprentissage ne sont pas uniquement dus à un manque d'enseignants, à une formation inadéquate ou à des pratiques pédagogiques inefficaces. Ces échecs reflètent les investissements historiques dans le secteur de l'éducation, la qualité de l'élaboration des politiques, l'impact de décisions nombreuses et disparates et les conséquences des choix faits par les systèmes éducatifs nationaux. Ces échecs en matière d'éducation sont le résultat de divers facteurs, notamment des investissements historiques réalisés dans le secteur de l'éducation. La qualité de l'élaboration des politiques joue également un rôle dans la définition du paysage éducatif. L'impact de décisions nombreuses et disparates prises par les différentes parties prenantes contribue également à l'état actuel de l'éducation. En outre, les conséquences des choix faits par les systèmes éducatifs nationaux, tels que l'allocation des ressources et la hiérarchisation des priorités, peuvent avoir un impact significatif sur la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage.

Concernant la contextualisation de la politique pédagogique, très peu de pays ont fait des efforts pour contextualiser pleinement les politiques d'enseignement. Ce qui signifie que ces pays n'ont pas pris en compte le contexte et les besoins spécifiques de leurs systèmes éducatifs lors de la formulation de politiques relatives à l'enseignement. La contextualisation est importante car elle garantit que les politiques pédagogiques sont pertinentes et efficaces pour répondre aux défis et aux exigences spécifiques d'un système éducatif particulier. En ne contextualisant pas complètement les politiques d'enseignement, les pays peuvent négliger des facteurs importants tels que l'infrastructure, les programmes, les ressources pédagogiques, les inspections scolaires et les évaluations nationales, ce qui peut avoir un impact négatif sur la qualité globale de l'enseignement. En préconisant de valoriser le travail des enseignants dans le cadre d'un programme d'amélioration de l'éducation, c'est également l'important dans le cadre d'un programme d'amélioration de l'enseignement plus large. Ce qui signifie que les enseignants devraient être reconnus et appréciés pour leur contribution à l'amélioration de l'enseignement, et que leur travail devrait être intégré dans un programme complet visant à améliorer la qualité globale de l'enseignement. En valorisant le travail des enseignants, les pays peuvent motiver les enseignants et leur donner les moyens de mieux performer, ce qui peut à son tour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves.

Les analyses mettent aussi en évidence le manque de cohérence entre la politique pédagogique et les autres composantes des systèmes éducatifs. La cohérence fait référence à

l'alignement et à la cohérence entre les différents éléments d'un système éducatif, tels que l'infrastructure, les programmes, les méthodes d'enseignement, les pratiques d'évaluation et les ressources. Lorsqu'il y a un manque de cohérence, ce qui signifie que ces différentes composantes ne fonctionnent pas ensemble de manière efficace, ce qui peut entraîner des inefficiences et des faiblesses dans l'ensemble du système éducatif. Par ailleurs, les politiques d'enseignement peuvent avoir un impact significatif sur les résultats d'apprentissage et les inégalités en matière d'éducation. Les résultats d'apprentissage font référence aux connaissances, aux aptitudes et aux compétences que les élèves acquièrent au cours de leurs études. Les politiques d'enseignement qui ne répondent pas aux besoins et aux défis spécifiques des communautés défavorisées peuvent perpétuer les inégalités et entraver la capacité des élèves à réussir sur le plan scolaire. En outre, les politiques pédagogiques ont souvent été déconnectées des réalités de l'enseignement et de l'apprentissage dans les communautés défavorisées, ainsi que des conditions difficiles dans lesquelles les enseignants travaillent. Ce manque de réactivité aux contextes locaux, en particulier ceux caractérisés par la pauvreté, est identifié comme une faiblesse critique des systèmes éducatifs.

Les analyses soulignent aussi le manque de réactivité face aux contextes locaux de pauvreté. Il s'agit du manque de réactivité des pratiques pédagogiques, des programmes et des politiques d'évaluation aux contextes locaux de pauvreté. Ce qui signifie que les méthodes d'enseignement, le contenu des programmes et les pratiques d'évaluation ne sont pas adaptés aux défis et aux besoins spécifiques des élèves vivant dans la pauvreté. Ce manque de réactivité peut encore exacerber les inégalités scolaires et entraver la capacité des élèves issus de milieux défavorisés à réussir leurs études. Selon les lignes directrices pour le développement professionnel des enseignants de l'UNESCO, il est impossible de fournir un enseignement de qualité sans des politiques et réglementations appropriées, adaptées au contexte spécifique et élaborées avec la participation de toutes les parties prenantes concernées. Il est essentiel de veiller à ce que les préoccupations des enseignants africains et les preuves fiables de bonnes pratiques pédagogiques soient prises en compte lors de la formulation des politiques éducatives mondiales. Les politiques relatives aux enseignants devraient être considérées dans le contexte plus large du développement. Car, il n'existe pas de relation simple entre la disponibilité des enseignants et la qualité de l'enseignement. En somme, l'importance est de développer des politiques pédagogiques adaptées au contexte et impliquant la participation de toutes les parties prenantes, avec la nécessité de donner la priorité aux préoccupations des enseignants africains et d'intégrer de bonnes pratiques pédagogiques fondées sur des preuves dans l'élaboration des

politiques mondiales. En outre, elle reconnaît que les politiques relatives aux enseignants doivent être considérées dans le contexte plus large du développement et que la disponibilité des enseignants ne garantit pas à elle seule la qualité de l'enseignement.

### **2.2.2 Relation entre enseignants, qualité de l'éducation et résultats d'apprentissage**

Les évaluations des apprentissages à larges échelles sont des études qui mesurent les résultats d'apprentissage des élèves à travers un grand nombre d'écoles ou de pays. Ces évaluations ont montré que de nombreux facteurs ont un impact durable sur les résultats d'apprentissage des élèves. Les informations qualitatives et les données collectées à travers des évaluations sous régionales et régionales telles que l'UWEZO, la SACMEQ et le PASEC suggèrent que les résultats d'apprentissage ne dépendent pas uniquement de l'éducation ou de la qualité de l'enseignement. Ils sont également fortement influencés par le contexte social et les ressources dont dispose l'apprenant, tels que le niveau d'instruction des parents et l'éducation de la mère (en particulier pour les mères ayant reçu une éducation secondaire et supérieure).

Les données recueillies grâce à l'évaluation régionale du PASEC ont révélé des différences significatives et persistantes entre les enfants les plus pauvres et les plus riches des pays participants. Par exemple, il existe un écart important dans les compétences linguistiques des élèves du primaire ayant des parents instruits par rapport à ceux ayant des parents analphabètes au Bénin, au Cameroun et au Togo. Il est également important de noter que l'apprentissage est lié à la jouissance différentielle des droits. Dans les communautés rurales et à faible revenu, de nombreux enfants doivent surmonter des obstacles pour accéder à leur droit à l'éducation primaire universelle. Par exemple, ils doivent souvent marcher de longues distances pour se rendre à l'école, parfois sur un terrain dangereux. En raison de la pauvreté, ils arrivent souvent à l'école sans avoir pris de petit-déjeuner et peuvent même être affamés, car leurs parents ne peuvent pas leur fournir les fournitures de base nécessaires à l'apprentissage, telles que des cahiers, des crayons et des manuels scolaires.

Les écoles dans lesquelles ces enfants arrivent sont souvent surpeuplées et sous-financées, ce qui signifie qu'elles manquent de ressources de base en classe, telles que des tables, des chaises, des manuels et du matériel pédagogique. Cette situation peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage des élèves. Si la tendance actuelle se poursuit, les taux d'apprentissage devraient stagner dans les pays à revenu intermédiaire et baisser de près d'un tiers dans les pays africains francophones d'ici 2030. Sans une accélération rapide, il est prévu que 20 % des jeunes et 30 % des adultes dans les pays à revenu faible ne sauront toujours pas lire à l'échéance 2030. L'Agenda 2030 de développement durable insiste sur le fait de ne laisser



personne pour compte. Toutefois, seuls 4 % des 20 % les plus pauvres achèvent le second cycle du secondaire dans les pays à revenu faible, contre 36 % des plus riches. L'écart est encore plus important dans les pays à revenu intermédiaire inférieur. L'ISU et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation proposent six étapes pour accélérer les progrès en allant au-delà du statu quo :

1. ***Au-delà des moyennes*** : se concentrer davantage sur l'équité pour s'assurer que personne n'est laissé pour compte

- Les gouvernements doivent financer les enquêtes auprès des ménages et améliorer la collaboration entre les ministères de l'Éducation et les instituts nationaux de la statistique pour cibler les politiques vers ceux qui risquent d'être laissés pour compte.
- Les partenaires internationaux doivent coordonner le financement des enquêtes auprès des ménages et mutualiser les ressources pour utiliser efficacement les données déjà disponibles.

2. ***Au-delà de l'accès*** : se concentrer sur l'apprentissage et son suivi, pas uniquement sur le nombre d'enfants dans les classes

- Les gouvernements doivent financer les évaluations nationales pour éclairer la politique, les programmes scolaires et la formation des enseignants, et financer la participation aux évaluations régionales ou internationales.
- Les partenaires internationaux doivent coordonner le financement des évaluations d'apprentissage pour diminuer les coûts et soutenir le développement des capacités nationales en matière d'évaluation.

3. ***Au-delà des fondamentaux*** : élargir le contenu de l'éducation au-delà de lecture, de l'écriture et des mathématiques pour intégrer les apprentissages nécessaires à des sociétés saines et prospères

- Les gouvernements doivent financer l'analyse des programmes scolaires nationaux et des manuels scolaires pour identifier les points à améliorer et les aligner sur les ODD, de l'égalité des genres et des droits de l'homme aux compétences pour des emplois décents.
- Les partenaires internationaux doivent coordonner la recherche et le dialogue politique pour étudier les moyens dont les apprenants peuvent mieux utiliser leurs connaissances en tant qu'agents du changement.

#### 4. *Au-delà de la scolarisation : élargir la priorité pour inclure les adultes*

- Les gouvernements doivent financer les enquêtes sur la population active et les évaluations directes pour connaître la répartition des compétences dans la population et éclairer la conception des programmes d'éducation et de formation.
- Les partenaires internationaux doivent coordonner l'amélioration des questions de l'enquête sur la population active relatives à la formation et à l'éducation des jeunes et des adultes.

#### 5. *Au-delà de l'éducation : améliorer la coopération intersectorielle*

- Les gouvernements et les partenaires internationaux doivent travailler ensemble à l'élaboration des indicateurs clés, comme ceux liés au développement de la petite enfance et aux autres facteurs qui ont une influence majeure sur l'éducation.

#### 6. *Au-delà des pays : renforcer la coordination régionale et internationale*

Les gouvernements et les partenaires internationaux doivent collaborer aux forums régionaux et mondiaux, comme le Groupe de coopération technique (GCT) qui discute des seuils de référence de l'ODD 4, des méthodologies et du financement des activités de collecte des données, et contribuer à la médiation entre les pays et les bailleurs de fonds pour promouvoir le partage de l'information. Scolariser les enfants ne suffit pas : l'ODD 4 prescrit aussi que tous les enfants achève leur scolarité. À l'échelle mondiale, dans les 148 pays pour lesquels des estimations sont disponibles, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire atteignait 84 % en 2018, soit une hausse de 70 % par rapport à 2000. L'achèvement de l'enseignement primaire est déjà universel dans les pays à revenu élevé et dans la plupart des pays à revenu intermédiaire supérieur. Si les tendances actuelles se poursuivent, il devrait atteindre 89 % dans le monde d'ici 2030. Si l'expansion actuelle s'accélère, réaliser l'achèvement de l'enseignement primaire universel d'ici 2030 reste un objectif optimiste possible. Les taux d'achèvement du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élevaient respectivement à 72 % et à 48 % en 2018. Il existe de grandes disparités entre les pays concernant le taux d'expansion du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport au premier cycle de l'enseignement secondaire. Si les tendances actuelles se poursuivent, l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire devrait atteindre 81 % et l'achèvement du deuxième cycle de

l'enseignement secondaire 58 % d'ici 2030. Le rythme actuel ne sera pas suffisant pour atteindre la cible 4.1 si l'on ne modifie pas les trajectoires passées.

Bien que l'achèvement universel reste une cible à long terme, il convient d'évaluer les résultats des pays par rapport à des seuils de référence ambitieux mais réalistes au niveau régional en se référant éventuellement au bilan des pays très performants. L'indicateur standard du taux d'achèvement des élèves mesure l'achèvement scolaire des élèves ayant dépassé de trois à cinq ans l'âge normal de la dernière année d'études. C'est donc une mesure de l'achèvement dans un délai raisonnable. Dans certains pays, un nombre considérable d'élèves achèvent leur scolarisation avec un retard beaucoup plus important. Dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, l'entrée tardive à l'école, les taux élevés de redoublement, l'abandon et la réintégration tardive sont courants. ~~Dans ces contextes~~, le taux standard d'achèvement sous-estime le pourcentage d'enfants, d'adolescents et de jeunes qui finissent par achever l'enseignement primaire, le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays à revenu faible, l'écart entre l'achèvement de l'enseignement primaire trois à cinq ans après l'âge normal de la dernière année d'études du primaire (généralement 14-16 ans) (55 %) et l'achèvement le plus tardif de l'enseignement primaire huit ans après l'âge normal (68 %) était estimé à 13 points de pourcentage en 2018. Cet écart devrait passer à 11 points de pourcentage d'ici 2030. Si l'on applique le taux d'achèvement de la cohorte la plus en retard, on prévoit que le taux d'achèvement à l'échelle mondiale atteindra 93 % dans l'enseignement primaire, 85 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 60 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La cible 4.c vise à accroître l'offre d'enseignants qualifiés d'ici 2030 et l'indicateur mondial est le pourcentage d'enseignants qui ont reçu les formations minimum organisées requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné. Les chiffres représentatifs au niveau régional de cet indicateur sont disponibles pour quelques régions mais ceux qui existent montrent une grande diversité dans la composition du corps enseignant. Parmi les régions pour lesquelles on dispose de données, l'Asie centrale a le pourcentage le plus élevé d'enseignants formés. En Afrique subsaharienne, seuls 64 % d'enseignants du primaire et 50 % d'enseignants du secondaire ont reçu les formations minimum organisées requises, et ce pourcentage est en baisse depuis 2000 à la suite du recrutement d'enseignants contractuels sans qualifications pour combler les déficits à un coût moindre.

La précarisation du travail et de l'emploi est un sujet complexe qui touche de nombreux travailleurs. Il s'agit d'un :

### 1. double sens de la « précarité » :

- Le terme « précarité » peut être compris de deux manières :
  - d'abord, il désigne l'incertitude, la fragilité et la réversibilité des situations. Ce qui met en jeu la dimension du temps : l'instabilité du présent et l'imprévisibilité de l'avenir.
  - ensuite, il indique un rapport social de domination, où le devenir d'un individu est soumis à la décision d'autrui. Être en situation de précarité signifie l'absence de choix et des marges de manœuvre limitées dans la conduite de l'existence.

### 2. transformations contemporaines du travail :

- depuis une trentaine d'années, le monde du travail a connu des mutations importantes :
  - Normalisation de l'emploi précaire.
  - Nouvelles divisions du travail.
  - Intensification du travail.
  - Mobilisation de la subjectivité des salariés.

### 3. Conséquences dans les expériences sociales :

- ces transformations ont des répercussions dans plusieurs domaines :
  - emploi continu : La précarisation remet en question la stabilité de l'emploi et la continuité du travail.
  - conditions de travail : Les travailleurs sont exposés à des conditions plus précaires.
  - mode de vie instable : La précarité affecte la stabilité de la vie quotidienne.
  - remise en question de soi : Les travailleurs peuvent se sentir vulnérables et fragilisés.
  - fragmentation des rapports sociaux : La précarité peut entraîner l'isolement et la difficulté à tisser des liens sociaux.

### 2.2.3 Conventions dans l'économie de marché

De la sociologie de l'action est née la théorie du contrat, qui vise à expliquer le processus de développement professionnel des individus. Ce qui met en évidence le fait que l'étude des pratiques des acteurs doit être mise en relation avec les différents niveaux (non hiérarchiques) de contexte (organisationnel, social et sociétal) dans lesquels ils se situent. Les accords prévoient plusieurs contributions à deux niveaux : le niveau organisationnel et le niveau individuel. Selon Wartofsky (1979), les hommes accèdent à l'information nécessaire à leurs activités en s'appuyant sur des représentations sous forme de théories, de modèles scientifiques, d'images artistiques, etc. : « Il n'y a pas de connaissance humaine sans représentation ». L'un des piliers de la théorie des contrats, Lewis (1969), s'est intéressé à ses travaux sur le langage. Lewis (1969, p. 203) souligne que la langue est une convention imposée à une population. Le langage, comme toute pratique, résout un problème de coordination. L'accord est un accord social dans le sens où, à travers lui, les personnes d'un même groupe de travail décident de la manière de coordonner les activités. L'usage quotidien de la convention traduite à l'origine suggère un désir de prendre une décision sans raisons évidentes. L'exécution du contrat prime sur la simple exécution. Contrairement à la routine, l'accord n'a de sens qu'au sein d'un groupe. Un individu peut suivre la routine seul, mais il faut au moins deux autres personnes pour qu'il s'agisse d'un contrat. Respecter les conventions dans ce sens signifie s'entendre avec les autres membres du groupe. L'attitude évidente reflétée dans le contrat n'est pas automatique.

Dans un collectif, une convention préconise un comportement sans que l'individu n'ait besoin d'explicitement les raisons qui le pousse à adopter un comportement donné. Ainsi, suivre une convention ne nécessite pas *a priori* d'autres justifications. Respecter une convention, c'est également sélectionner une possibilité parmi des choix alternatifs ; la convention est dans ce sens arbitraire. L'importance d'une convention est qu'elle coordonne les comportements et met un accent particulier sur la forme et non sur le fond. C'est la raison pour laquelle une solution retenue peut toujours être potentiellement mauvaise. L'individu dans une situation d'incertitude peut mal juger une convention (règle). Une convention reste donc arbitraire pour les acteurs, il en est de même pour un observateur extérieur. La convention est une forme d'accord non explicite. Elle définit le comportement à adopter sans avoir la forme de règlement écrit objectif auquel on peut toujours se référer.

Cependant, on peut souvent décrire une règle conventionnelle par une ou plusieurs phrases. La convention n'est donc pas totalement implicite. Le point central est qu'il n'y a pas de formulation convenue ou consacrée de la convention dans la mesure où une règle fonctionne

comme une convention parce qu'elle a perdu la trace de ses origines. L'important est que la connaissance éventuelle de la convention est sans effet sur son application. Sous ces conditions, la convention n'a pas d'antécédent. Face à la difficulté de se référer à un passé instructif, on ne peut jamais savoir pourquoi on suit une convention.

Selon Burge (1975), si une règle est un contrat, elle ne doit pas être reconnue comme tel. La mise en place des conventions semble souvent aléatoire. Ils ne sont pas toujours établis à l'origine comme une loi ou une règle, mais sont le résultat réglementé du comportement des individus vivant dans un certain groupe. On ne peut pas se référer à la loi pour résilier un contrat. La Convention n'exige pas de menaces ou de sanctions spécifiques contre les principes de l'État de droit. En revanche, une violation de la convention entraîne automatiquement un dysfonctionnement organisationnel et une désapprobation sociale. C'est pourquoi on ne peut pas expliquer le contrôle de la convention comme une sanction explicite, mais plutôt comme un regard de reproche de l'autre et la peur de la culpabilité qui en résulte, exprimée par la honte ou la culpabilité, joue ce rôle. Il semble donc y avoir une pression implicite pour se conformer à la Convention, en particulier une menace implicite de sanctions si la Convention n'est pas respectée. L'essentiel est que la menace est toujours là, même si elle n'est jamais concrète.

Les conventions présentées comme objet théorique reposent essentiellement sur le prix, les règles et les modalités de présentation. Ils permettent la coordination des activités dans l'organisation. Dans l'univers du conflit, les réactions sont stratégiques, les modèles de Boltanski et Thévenot (1991) proposent une exploration de la dynamique des accords dans la « grammaire de ces compromis » en comprenant la formation des compromis issus des objectifs et des acteurs de la coopération. La résolution d'une situation conflictuelle mène également à la négociation. Leur objectif est d'étudier les règles, normes ou accords qui se forment entre les acteurs de la société lorsqu'ils font face à des événements critiques (conflits interindividuels). Selon Boltanski et Thévenot, les personnes qui se trouvent dans des situations incertaines ont de réelles capacités morales pour reconnaître la nature de la situation et adapter leurs actions à cette situation. C'est à partir de valeurs de référence, multiples et parfois contradictoires, que les participants expriment leur désaccord et définissent leurs actions.

De même, les règles peuvent également être modifiées en raison du comportement stratégique des agents à travers deux mécanismes : la régulation descendante résultant de la réponse des managers aux ordres de gestion résultant des stratégies du haut de la hiérarchie. Le développement de modèles d'évaluation est toujours controversé, car il conduit à une transformation de l'ordre social. Les acteurs ont des positions différentes en fonction de leur

influence. La motivation des participants, quelle que soit leur position dans la hiérarchie organisationnelle, est de maintenir, voire d'accroître, leur liberté. À cette fin, ils tentent de gérer les zones d'incertitude importantes pour le fonctionnement efficace de l'organisation.

Ainsi, on peut supposer qu'un professionnel expérimenté (par rapport à un professionnel débutant) a construit une logique stratégique importante dans son organisation, qui lui permet de maintenir voire d'accroître son indépendance en termes de décisions et d'actions. Ce professionnel expérimenté a su utiliser son potentiel de compétences et a ensuite su absorber les ressources de son environnement pour gérer les zones d'incertitude pertinentes nécessaires au bon fonctionnement de son organisation. À l'aide de l'accord, le sujet peut diagnostiquer la situation, diriger l'action et contrôler son déroulement. Leur tâche n'est donc pas seulement de rechercher l'efficacité opérationnelle, mais aussi d'être transférable et transférable au sein d'un groupe de professionnels.

Selon Nizet (2001), la théorie des contrats se situe à la frontière entre sociologie, économie et gestion. Selon lui, la théorie des contrats s'intéresse donc au comportement des individus lorsqu'ils font face à des situations caractérisées par l'incertitude. À cette fin, il estime que le contrat est à première vue un ensemble de critères, une norme par rapport à laquelle les personnes en situation d'incertitude décident de leur comportement. Dans une situation d'incertitude, différents critères peuvent fournir des informations qu'une personne prend en compte au moment de prendre des décisions. La théorie des contrats tente de comprendre comment les individus en situation d'incertitude prennent des décisions concernant leur comportement et comment ces multiples décisions individuelles se traduisent par une certaine convergence, une certaine adaptation au comportement de chaque individu. La théorie contractuelle est définie en deux points principaux : premièrement comme une situation marquée par l'incertitude ; deuxièmement comme une décision qui prend appui sur des repères : Les repères explicites ou normes renvoient à la juridiction administrative qui se traduit par toutes les informations nécessaires sur lesquelles l'individu doit se référer en situation. Il s'agit notamment des propos tenus dans l'organisation, un règlement de travail (qui peut préciser l'heure d'arriver et celle de départ au lieu de travail), les textes, les décisions, l'organigramme, la circulaire, les notes de service ; Les repères implicites (attitudes des personnes), renvoient plutôt aux non-dits de la juridiction administrative et de l'environnement de travail d'un individu.

Toutefois, ces non-dits influencent d'une manière ou d'une autre le comportement de l'individu en situation. C'est notamment le cas des comportements d'autres individus de la

structure (collaborateurs, collègues), objets, etc. les conventions reposent sur quatre principales composantes :

- les personnes : il est question des comportements à adopter en situation d'incertitude, ces personnes se caractérisent par les critères d'âge, de sexe, de la qualification professionnelle ;
- les normes ;
- les objets : renvoient à tous matériels pouvant influencer la prise de décision de l'individu en situation d'incertitude ;
- l'espace et le temps : l'espace traduit le lieu d'activité ou de travail de l'individu, quant au temps, il est question et des références antérieures soit des échéances futures contenues dans les objectifs à atteindre.

Si le management des organisations dépasse une simple théorie de l'acteur positif et des acteurs répétés, la théorie du contrat peut avoir une place féconde dans la compréhension de l'ensemble des parties prenantes, de leurs représentants, de leurs comportements et manières d'agir. Il représente un cadre pertinent pour aborder de manière originale le comportement et la représentation des acteurs, notamment des managers et middle managers, dans un contexte de changement organisationnel, source de création de valeur organisationnelle. Les futures opportunités de recherche devraient donc être intéressantes dans les domaines suivants : rationalité encadrée des acteurs, changements de comportement, travail de traduction, mimétisme et conformité, croyances générales et rupture des croyances.

Les opérateurs doivent savoir comment utiliser les contrats de manière réflexive. Il sait évaluer l'adéquation des accords aux situations réelles et leur mise en œuvre dans la situation. Les acteurs peuvent envisager d'utiliser la configuration. D'un point de vue pragmatique, ils sont le résultat d'expériences collectives de possibilités de coordination face à des problèmes collectifs. Les acteurs créent des contrats dans des situations. Ces conventions peuvent ensuite être stabilisées et agrégées dans des réseaux acteur-objet-concept. Une relation interactive et interprétative avec les objets et la formation d'informations est une manière conventionnelle de définir une personne, une activité ou un objet. Pour Nizet (2001), un contrat est un affichage d'informations ; les individus qui ne peuvent traiter simultanément toutes les informations nécessaires à une action, se réfèrent à un objet collectif convenu de se coordonner.



Sur le plan épistémologique, le modèle conventionnel semble encore évoluer en fonction de la position ou du degré de liberté des acteurs par rapport à l'organisation. Le mimétisme est au cœur du mécanisme de contraction. "Un acteur peut agir et éviter l'incertitude en interprétant les informations qui lui sont données lors de l'exécution du contrat, car il est convaincu, sur la base de l'activation du dispositif, que ses partenaires suivront la déclaration comme d'habitude. La croyance mimétique est présentée comme la pierre angulaire. La théorie des contrats est également essentiellement ambivalente, plaçant le cadre intermédiaire dans le contexte de l'étude et pensant comme un agent libre, mais aussi comme un agent suivant une rationalité mimétique.

Selon Nizet (2001), la théorie des contrats remet en question la manière dont les individus prennent des décisions dans des situations incertaines. Non pas basé sur des calculs rationnels, comme le prétend le courant néoclassique de l'économie, mais basé sur des mesures qui apparaissent dans diverses situations, dont certaines sont plus claires (énoncés), d'autres plus indirectes (personnes ; objets, espace, temps). Ces benchmarks permettent de comprendre comment les comportements individuels se conjuguent au sein de l'organisation, mais aussi comment des désaccords (que l'on appelle doute ou critique) surgissent et contribuent au développement organisationnel. Selon Nizet (2001), « l'agent doit d'abord comprendre la situation et les actions des autres, en utilisant des cadres communs pour se coordonner. Cette contribution est non seulement cognitive, mais aussi évaluative, la forme d'évaluation détermine l'importance que l'agent perçoit et considère. Il s'agit de la coordination des valeurs collectives et des biens communs, qui ne peuvent être réduits à un état de préférences individuelles, mais qui forment le cadre des dispositifs de coordination les plus juridiques.

La théorie des contrats montre que les changements organisationnels peuvent être provoqués par les activités elles-mêmes. Le changement peut donc venir directement de l'exercice, de l'action elle-même, si elle est identifiée comme une consono. La théorie du contrat suggère donc que les professionnels travaillent sur l'observation de l'espace de travail et sur deux axes indissociables : l'action et l'efficacité. Selon Nizet (2001), la théorie du contrat s'appuie spécifiquement sur les normes et attitudes des personnes, qui servent de motivation pour guider les actions du professionnel. Ils concernent une manière bien particulière de gérer les organisations, la coordination, et ne peuvent donc prétendre expliquer toutes les situations de gestion dans les organisations. Romelaer (1999, p.6) affirme à ce propos qu'« un individu peut également analyser une situation incertaine à partir de ses connaissances et de son

expérience, acquérir des connaissances, créer une solution à la fin du quart de travail, expérimenter ou créer des connaissances ».

Les conventions ne sont pas seulement considérées comme des objets théoriques. Ils ont également deux approches à savoir stratégique et interprétative. Le concept de contrat est aujourd'hui souvent utilisé en économie. Pour comprendre le moment présent, il convient d'expliquer ce que nous entendons par contrat. La théorie contractuelle est mieux décrite par deux grandes approches, à savoir « stratégique » et « interprétative ». La première approche dite stratégique peut être considérée comme une théorie des contrats légitime en économie orthodoxe. Elle est basée sur la théorie du choix rationnel. La seconde, place le contrat entre l'individu et le groupe. En ce sens, cette approche constitue un cadre favorable pour penser la relation entre les individus et le collectif.

Les principes présentés ici s'appuient sur le principe des jeux. Batifoulier et Laquier (1997) discutent de la théorie des jeux d'acteurs. Pour ces auteurs, les contrats sont dynamiques. Ils évoluent constamment et contiennent de nombreuses variables. En fait, un contrat existant ouvre la porte à un nouveau contrat. Dans les jeux évolutionnistes, les conventions se rivalisent et coexistent en même temps. Tant il est vrai que la notion de convention a été utilisée pour la première fois pour rendre compte des phénomènes économiques par Keynes (1994), il n'en demeure pas moins que c'est Lewis, philosophe du langage qui va donner ses fondements analytiques. L'objectif visé par Lewis est de rendre compte des conditions dans lesquelles les individus rationnels parviennent à coordonner leurs actions spontanément sans entente préalable. Il est question à ce niveau de doter les deux approches d'une préférence de conformité, telle que le fait de croire que les autres membres du groupe vont agir de la même manière que soi. La convention est donc définie comme une régulation de comportement où chaque membre s'ajuste au comportement qu'il pense réciproque à l'autre. En dehors du caractère arbitraire des conventions, une autre solution permet de se coordonner : l'aspect rationnel.

Pour Lewis (1997), le consensus reflète la coordination de membres d'un groupe parfaitement rationnels sans qu'il soit nécessaire de s'appuyer sur une autorité externe. Pour expliquer l'approche stratégique conventionnelle, Lewis (1997) développe sa thèse en utilisant la théorie conceptuelle des jeux de coordination de Schelling (2002). C'est en ce sens que le congrès est devenu l'objet de recherche d'une théorie des jeux fondée sur une approche stratégique. Plus précisément, Lewis (1997) introduit un jeu de « chasse à l'esclave » pour mieux soutenir l'aspect stratégique des contrats. La notion d'accord est mobilisée par une approche

stratégique lorsque des individus doivent résoudre un problème de coordination impliquant le choix d'une solution de jeu. Cette approche présente régulièrement l'état d'équilibre développé par Nash, ce qui lui confère un caractère auto-renforçant. L'approche stratégique met clairement en évidence le problème du suivi des « mauvais contrats » ou, en termes parétiens, des contrats sous-optimaux. En effet, le caractère arbitraire du contrat (en raison du large éventail d'options disponibles) peut conduire des acteurs potentiellement rationnels à choisir des solutions qui n'optimisent pas leurs profits. Ainsi, les solutions qui semblent logiques ignorent souvent les canons de la théorie standard. Les écrits récents sur la théorie des jeux (dominance, équilibre évolutif) modifient rarement ce constat, qui reflète finalement la difficulté d'expliquer une sélection normale prenant en compte l'intérêt individuel.

Par ailleurs, des logiques strictement instrumentales sont souvent suivies lors de la conclusion et du suivi du contrat. Il s'agit spécifiquement de la sortie de sentiments partagés avec des valeurs qui se lient automatiquement à l'analyse d'une perspective collective. Selon Searle, la pierre angulaire de la pensée collective est le sentiment qu'un individu doit faire quelque chose en équipe (désir, croire, etc.), et la pensée individuelle que chacun peut avoir vient de l'idée de groupe, commune de ses membres. Ainsi, une approche stratégique des contrats qui se veut un individualisme méthodologique strict offre une vision faiblement enrichie de la relation entre l'individu et le groupe, qui se résume à un simple calcul d'intérêt personnel. Un groupe est réduit à un ensemble de croyances mutuelles sur les intentions personnelles de ses membres, formalisées par la connaissance de la rationalité. Ici, l'approche interprétative du congrès se démarque.

L'approche stratégique intégrée de l'économie orthodoxe prend en compte des acteurs ou agents totalement rationnels, des maximisateurs d'utilité (convaincus de l'efficacité du marché) et des lieux du monde où le concept de justice est limité dans sa portée et représenté par une seule efficacité. Les solutions proposées, qui parfois au prix de remettre en cause des hypothèses de base, comme dans les jeux évolutifs face à certains types de problèmes de coordination, reposent sur le hasard spontané. Une critique importante de cette présentation de l'économie condamne cet ordre comme étant « barbare ». L'économie conventionnelle, notamment dans ses derniers travaux, concentre sa critique sur le caractère arbitraire de l'ordre économique, la multiplicité des mondes possibles, les modèles d'organisation de l'entreprise et de la ville et leurs configurations dans les mondes réels.

Dans l'approche interprétative, les conventions ne sont pas seulement règles de comportement. Elles sont aussi : Des modalités d'évaluation qui permettent d'interpréter toutes

les règles. Elles couvrent principalement à ce niveau une dimension normative. Les individus se trouvent donc dotés d'une capacité interprétative. Un moyen de coordination des représentations sur les comportements. L'approche interprétative propose une analyse sémantique des règles, contrairement à l'analyse syntaxique de l'approche stratégique.

La première étape du programme d'économie des contrats a été de montrer que la frontière entre l'approche stratégique et l'approche interprétative des contrats dans le domaine économique réduit à zéro le problème de coordination. Une troisième approche de l'accord caractérise le degré intermédiaire d'adéquation. Ici, il est important de préciser que la règle affecte l'action. En ce sens, la perception du caractère incomplet des règles a cristallisé la recherche. En d'autres termes, quelle que soit la forme de la règle, on ne peut éviter de réfléchir à ce que signifie suivre la règle. Cette réflexion représente la véritable originalité du programme de recherche économique traditionnel.

Contrairement à une image trop répandue, celui qui applique la règle ne peut être comparé à un train circulant sur des rails. Plusieurs auteurs, comme Reynaud ou Favreau, ont montré que toutes les règles sont plus ou moins, mais qu'elles sont toujours sujettes à interprétation. Depuis l'exemple du chemin de fer, l'individu réfléchit en effet à chaque instant, lors de la transition, à la direction à prendre. Même les règles d'apparence les plus rigides ne déterminent pas directement le comportement. L'application d'une règle générale nécessite toujours des ajustements, une évaluation de la situation, qui n'est pas directement déterminée par la même règle. La question se déplace alors vers le processus d'interprétation, à savoir : comment s'effectue le choix des règles dans un contexte donné ? Cette question prend une résonance particulière dans le cadre de Lewis (année), selon lequel : si les individus se rapportent à un accord parce qu'ils croient que d'autres feront de même, d'où vient cette croyance. La réponse à cette question, selon Lewis est tout aussi simple : cette croyance vient de la force du précédent.

Contrairement à lui, Miller et Gilbert ont souligné le caractère insatisfaisant de cette logique de correspondance. Pour eux, l'expérience passée ne peut en elle-même être cause du futur, car un acteur rationnel n'est pas lié par une décision passée, mais par un raisonnement actuel dans lequel il se projette dans le futur. De plus, l'existence d'une métarègle permettant de sélectionner la règle applicable en cas d'incertitude n'est pas une solution satisfaisante. Ce qui reporte simplement les questions sur le choix du « rouleau en bois lui-même ». Une solution à ce problème serait d'introduire un objet distinct au-dessus des règles qui permette un cadre pour le processus d'interprétation.

Ces modèles sont constitués de représentations qui montrent à l'agent les éléments les plus importants à considérer, réappliquer une action spécifique à un projet plus général, etc. Il est important que ces modèles soient nécessairement collectifs, mais au sens « parfait » : ils dépendent de la nature du collectif que l'on pense former avec les autres membres du groupe. Ce sont les valeurs partagées qui constituent une « identité collective » (Searle) dans le langage. L'interprétation est donc à la fois collective et prospective dans la mesure où elle est indissociable de l'objectif de préservation ou de renforcement des collectifs. Or, il convient de souligner la nature de ces modèles d'évaluation, ce qui justifie la nature du modèle d'évaluation. La notion de contrat dans la théorie des règles : elles sont conventionnelles, c'est-à-dire arbitraires (au pluriel), peu claires, d'origine incertaine et non garanties par la loi. Le terme arbitraire explique alors l'ensemble de ces modèles, et non plus, comme le faisait Lewis, simplement l'indifférence associée à une préférence pour la coordination.

L'approche interprétative des conventions fait ressortir deux types de convention à savoir : les règles qui coordonnent les comportements des individus ; les modèles d'évaluation qui coordonnent les représentations sur les comportements de ces derniers. Ces modèles sont constitués de représentations qui montrent à l'agent les éléments les plus importants à considérer, réappliquer une action spécifique à un projet plus général, etc. Il est important que ces modèles soient nécessairement collectifs, mais au sens « parfait » : ils dépendent de la nature du collectif que l'on pense former avec les autres membres du groupe. Ce sont les valeurs partagées qui constituent une « identité collective » (Searle) dans le langage. L'interprétation est donc à la fois collective et prospective dans la mesure où elle est indissociable de l'objectif de préservation ou de renforcement des collectifs. Or, il convient de souligner la nature de ces modèles d'évaluation, ce qui justifie la nature du modèle d'évaluation.

Comprendre le changement institutionnel passe par l'identification de la forme dominante qui dirige et structure le changement. La construction de cette forme est en réalité une réponse politique et sociale à des facteurs structurels externes. Approches réglementaires et conventionnelles se conjuguent ainsi, plaçant ces « médiations politiques » au centre de l'analyse. Si l'hypothèse centrale du système de régulation est l'origine inverse de ces médiations, l'approche interprétative des contrats, de plus en plus orientée vers les problèmes de légitimité, offre un cadre d'analyse original pour aborder les conflits d'intérêts et le rôle de l'État dans la résolution des conflits. Lorsque les actions des individus sont guidées par différentes descriptions du monde, des contradictions réapparaissent dans le choc des modèles

d'évaluation. Le pouvoir peut être analysé non seulement comme une limitation, mais aussi comme la capacité à légitimer le discours, à structurer une certaine représentation.

Dans cette perspective, la capacité des entreprises à façonner leur environnement en fait un lieu privilégié pour identifier les conventions, qu'elles soient liées à la qualité des produits, à l'évaluation du travail ou à l'organisation du travail (Boltanski et Chiapello, 1999). Cette intervention doit s'appuyer sur un accord de bien commun, démontrant l'existence d'un « contrat d'État » valide et de principes de justice permettant un litige. Cette ouverture sur la politique nous permet finalement d'interpréter les pratiques pour proposer un programme de recherche économique institutionnaliste axé sur l'analyse des règles au-delà du stade de la coordination comportementale. Sur la base de cette théorie, nous concluons qu'un intérêt pour les procédures formelles est certainement important, mais pas suffisant. Il faut aussi s'intéresser aux mécanismes non écrits et aux actions généralement acceptées. La participation consciente prend alors tout son sens. Les coordinations quotidiennes s'appuient sur des comportements attendus, des croyances ancrées dans des pratiques passées, des routines établies. Les accords guident les actions des individus et créent un processus de changement, agissant uniquement sur la base de représentations collectivement partagées.

## **2.3 THEORIE DE LA STRUCTURATION**

Selon Rojot (2010), la théorie de la structuration, développée par Giddens (1979, 1987), fournit des informations précieuses pour comprendre les systèmes sociaux et leur dynamique dans divers domaines, y compris la recherche en gestion. Car, l'accent est mis sur l'interaction entre structure et agence, en mettant en évidence la façon dont les individus façonnent et sont façonnés par les structures sociales. Selon Giddens (1987), les actions d'un acteur sont liées au passé et reproduisent également la structure existante dans de nouvelles actions. Cette continuité du passé et la reproduction de la structure actuelle sont appelées structuration.

Giddens (1987) souligne que chaque action est une production de quelque chose de nouveau, mais qu'elle existe également dans la continuité du passé, ce qui fournit les moyens de son initiation. La structure ne doit pas être considérée comme un obstacle à l'action mais comme un élément fondamental de sa production, même dans les processus radicaux de changement social qui se produisent au fil du temps. Même dans le processus le plus radical de changement social, la structure est toujours impliquée dans la production de l'action, comme tout autre processus qui se produit au fil du temps. La structure n'est pas une entité fixe et immuable, mais plutôt une entité dynamique et évolutive qui est constamment façonnée et

remodelée par l'action humaine. Ce qui implique que la relation entre action et structure est complexe et réciproque, où chacune influence et façonne l'autre dans une boucle de rétroaction continue. Le concept de structure ne doit pas être considéré comme une force déterministe qui détermine l'action humaine, mais plutôt comme un ensemble de possibilités et de contraintes qui la façonnent et l'influencent. Il permet également d'établir la relation entre action et structure afin de mieux comprendre et naviguer dans le monde social complexe dans lequel nous vivons.

Selon la théorie de la structuration, chaque acteur social connaît les conditions qui contribuent à la reproduction de la société, et les théoriciens classiques pensaient que la structure sociale domine les actions individuelles, mais cette question a été soulevée par Giddens et discutée plus en détail. Du fait que chaque acteur social connaisse les conditions qui mènent à la reproduction de la société à laquelle il appartient, l'action d'un individu est influencée à la fois par l'acteur et par la structure sociale. Les théoriciens classiques soutiennent que la structure sociale domine les activités de l'acteur, l'individu étant toujours dans une position subordonnée. Cependant, Giddens a soulevé la question du dualisme dans cette approche où l'individu et la structure sociale sont considérés comme des entités distinctes. Ce dualisme a fait l'objet d'une élaboration et d'une discussion plus poussées dans cette théorie.

Parmi ces classiques, Marx croyait au concept de lutte de classe et à l'exploitation de la classe ouvrière par la bourgeoisie. Il a fait valoir que le capitalisme finirait par entraîner sa propre chute et être remplacé par une société sans classes ; Weber s'est concentré sur le rôle de la bureaucratie et de la rationalisation dans la société. Il pensait que la société moderne se caractérisait par une rationalisation croissante de la vie sociale et économique, conduisant au désenchantement du monde ; Durkheim a souligné l'importance de l'intégration sociale et de la solidarité dans le maintien de l'ordre social. Il croyait que les faits sociaux, tels que les normes et les valeurs, exerçaient une puissante influence sur les individus et façonnaient leur comportement ; Comte est considéré comme le fondateur de la sociologie, a proposé l'idée du positivisme, qui mettait l'accent sur l'utilisation de méthodes scientifiques pour étudier la société. Comte croyait que la société pouvait être comprise par l'observation et l'analyse des faits sociaux ; Spencer a appliqué le concept d'évolution à la société, en faisant valoir que les sociétés évoluent et progressent au fil du temps. Il croyait en la survie du plus fort et en l'idée que l'inégalité sociale était un élément naturel et nécessaire de la société.

Selon Giddens, les contributions classiques et modernes aux sciences sociales divergent quant à savoir si la société est la somme d'actions individuelles ou s'il existe une structure

sociale indépendante. Ces contributions se heurtent à certains problèmes, notamment des conceptions apparemment incompatibles de la société. L'un des principaux problèmes est de savoir si la société est composée de la somme d'actions individuelles ou s'il existe une structure sociale indépendante qui existe au-delà des actions individuelles. Le premier point de vue suggère que la société est simplement le résultat des actions des individus, et qu'il n'existe aucune structure ou organisation inhérente au-delà de cela. Le second point de vue, en revanche, suggère qu'il existe une structure sociale qui existe indépendamment des actions individuelles, et cette structure façonne et influence le comportement individuel. Ces deux points de vue sont souvent considérés comme opposés, mais Giddens soutient qu'ils sont tous deux nécessaires à une compréhension complète de la société. Il suggère que la société est à la fois le résultat d'actions individuelles et le produit d'une structure sociale plus large qui façonne et limite ces actions.

L'approche de Giddens met l'accent sur l'interaction entre l'agence individuelle et la structure sociale dans le façonnement de la société. La théorie de la structuration de Giddens englobe l'action humaine, la pratique sociale, la réflexivité et la structure, qui comporte plusieurs éléments :

- dualisme entre agence et structure : Ce qui fait référence à l'idée que les êtres humains sont à la fois des agents et des produits des structures sociales. En d'autres termes, les individus ont la capacité d'agir et de faire des choix, mais leurs actions sont également façonnées par les structures sociales dont ils font partie. Ce dualisme est important car il reconnaît que l'agence et la structure sont interdépendantes et ne peuvent être comprises séparément l'une de l'autre ;
- pratique sociale : fait référence à la manière dont les individus et les groupes s'engagent dans des activités qui reproduisent et transforment les structures sociales. Ce qui inclut tout, des routines et habitudes quotidiennes aux pratiques plus formalisées telles que les lois et les institutions. Ici, la pratique sociale met en évidence le caractère dynamique et permanent des structures sociales ;
- réflexivité : fait référence à la capacité des individus et des groupes à réfléchir à leurs propres actions et aux structures sociales qui les façonnent. Ce qui inclut à la fois la réflexion consciente et les habitudes inconscientes de pensée et d'action. En mettant l'accent sur la réflexivité, il s'agit de la conscience de soi et de la réflexion critique pour comprendre les structures sociales ;



- structure : fait référence aux modèles de relations sociales et aux institutions qui façonnent le comportement humain. Ces structures ne sont ni fixes ni statiques, mais sont constamment reproduites et transformées par la pratique sociale. Ce qui est mis en évidence, c'est la manière dont les structures sociales permettent et limitent l'action humaine.

Dans le cadre de cette recherche, la théorie de la structuration met l'accent sur l'interaction entre agence et structure, connue sous le nom de dualisme agent-structure, qui est pertinente pour comprendre le rôle des enseignants dans un système éducatif. Les enseignants (instituteurs), en tant qu'agents, ont la capacité de faire des choix et d'agir dans le respect des contraintes de la structure sociale du système éducatif. Les pratiques sociales au sein du système éducatif, telles que l'élaboration des programmes, les méthodes d'enseignement et les stratégies d'évaluation, sont façonnées à la fois par les actions des enseignants et par la structure existante. Les actions et décisions des enseignants contribuent à la reproduction ou à la transformation de la structure du système éducatif, reflétant la réflexivité de la théorie de la structuration. L'éthique professionnelle des enseignants, influencée par les normes et les attentes du système éducatif, guide leur comportement et leurs actions. L'adhésion des enseignants à l'éthique professionnelle et leur capacité d'agir dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques peuvent façonner la dynamique du système éducatif, avoir un impact sur les résultats d'apprentissage des élèves et sur le fonctionnement global du système.

Selon Rojot (2010), la théorie suggère que les structures ne sont pas fixes mais qu'elles sont constamment reproduites par les actions des individus, d'où le concept de « dualité de structure ». La théorie de la structuration fournit un cadre pour analyser la relation entre les règles et les ressources, permettant aux chercheurs d'examiner comment ces éléments influencent les pratiques et les résultats organisationnels. Il souligne également l'importance de la réflexivité, car les individus réfléchissent à leurs actions et les modifient en fonction de leur compréhension du contexte social. Dans l'ensemble, la théorie de la structuration offre une perspective globale de l'interaction complexe entre les individus et les structures sociales, ce qui en fait un outil précieux pour la recherche en gestion et administration.

Pour Hamid (1998), la théorie de la structuration de Giddens (1987) est déconcertée par la situation des sciences sociales où il ne voit que des distinctions artificielles entre macrosociologie et microsociologie, entre sociologie, histoire, ethnologie, géographie, etc. Le moyen de dépasser cette division du travail et les querelles qui en découlent serait de réfléchir à une théorie du social qui fournirait un cadre conceptuel fédérateur susceptible d'englober les

enjeux de ces différentes approches et d'en montrer les points communs. Ce qui doit être le rôle de la théorie de la structuration des systèmes sociaux. Pour sa mise en œuvre, Giddens prendra une direction à la fois plus normative et plus politique.

Son point de départ est toujours le même, à savoir la prise en compte des évolutions qui impactent l'attitude des acteurs. Le recul de la tradition sous l'effet de la globalisation, mais aussi l'affirmation croissante de l'individu et le poids grandissant des émotions bouleversent le jeu des acteurs dans la société tel que :

- la politique n'est plus l'apanage d'une catégorie délimitée d'acteurs ;
- la globalisation rend inefficaces les politiques keynésiennes traditionnelles que, d'autre part, les acteurs acceptent de moins en moins bien, du fait d'une remise en cause des fondements égalitaires de l'État-Providence ;
- les risques à charge de l'État, sont de plus en plus complexes à gérer et ne peuvent se prévoir par la seule instauration d'un système mutualiste, à la différence du risque de chômage, de vieillesse ou de maladie.

Tous ces paramètres amènent Giddens à chercher une « Troisième voie », qui est la synthèse entre toute une série de couples antagonistes :

- si le « modernisme » est nécessaire pour soutenir la croissance par l'innovation, le « conservatisme » peut permettre de prendre en compte des risques liés au progrès (écologie, santé...) ;
- si l'« individu » doit se fondre dans le « collectif », il n'en reste pas moins une entité inaliénable que toute politique démocratique doit prendre en considération. De même, l'autorité est nécessaire mais ne peut être acceptée que dans un cadre démocratique.

Les travaux sur la théorie de la structuration (Giddens, 1984), ont mis en exergue l'antagonisme classique qu'il y a entre intérêts individuels et collectifs. L'orientation donnée est de considérer cette opposition comme l'élément structurant, le résultat consécutif à toute relation ou action. De cette optique, toute synthèse compromissive va structurer les éléments constitutifs tels que : les connaissances, les comportements, la compétence. Ces nouveaux apports vont éclairer les nouveaux défis de la fonction « personnel ».

L'ancrage dans l'étude actuelle, se propose de reconnaître comme outil de gestion l'ensemble délimité des objets organisationnels qui sont dotés de traits caractéristiques.

D'abord, l'outil de gestion aura une réalité objective. Il sera bien localisé dans les éléments comme la fiche pédagogique, le tableau de bord, une grille d'évaluation comme une structure, des rubriques, en clair, une matérialité douée d'un minimum de stabilité, c'est un « objet », qui peut être saisi au niveau « micro », celui des pratiques de terrain, avec lesquelles il entretient des rapports d'interdépendance, en évitant de se confondre avec elles (le support de l'interview n'est pas l'interview ; le tableau de bord n'étant pas le pilotage de la performance). Toutefois, sa réalité doit déborder sa surface immédiate. Car, il ne doit exister qu'incorporé à un contexte organisationnel dans une mise en système, un dispositif, un indicateur seul ne suffisant pas à définir l'outil de gestion, il faut que cet indicateur soit associé à d'autres choses : l'intention gestionnaire (c'est-à-dire ayant un lien avec la performance), des éléments techniques ou non (des procédures, des réunions, des écrits, etc.). Il faut aussi qu'il soit relié à autrui, qu'il serve à plusieurs, qu'il équipe la communication entre des personnes. Au final, son univers est autant social que technique.

L'on relève au terme de ce deuxième chapitre que la théorie de la structuration est présentée comme un cadre expliquant l'interaction entre les facteurs individuels et structurels qui sous-tendent les choix dans les organisations. Elle s'inscrit dans le champ du management de l'éducation, dans la mesure où elle propose une analyse des politiques publiques éducatives, appliquée comme modèle mental, permettant de comprendre le cycle de pratique pour une mise en œuvre managériale et stratégique réussie.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE  
MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE**

## CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir élaboré la grille de lecture dans le cadre théorique, il convient à ce niveau d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. D'après Fortin et Gagnon (2016), qui précisent qu'il s'agit « d'un plan d'ensemble qui précise les activités à accomplir ou les conditions particulières à appliquer dans la conduite de la recherche pour répondre aux questions de recherches ou pour vérifier les hypothèses » (Fortin et Gagnon, 2016, p.166). À cet effet, il est présenté la précision et la formulation du sujet, le type d'étude, la présentation et la description du site, la définition des critères de sélection des sujets, l'élaboration de l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse. Il faut préciser que la conception d'un devis s'appuie essentiellement sur la compréhension des phénomènes.

### 3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Le gouvernement du Cameroun s'est engagé dans le processus d'actualisation des stratégies sectorielles dont celle de l'éducation pour donner une vue holistique et cohérente dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques de ce secteur. Après avoir suivi les orientations adoptées du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), conjointement alignées avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et les Objectifs du Développement Durable (ODD) cible 4.c : visent à accroître l'offre d'enseignants qualifiés d'ici 2030, afin de combler le déficit d'enseignants du primaire (Rapport mondial de suivi sur l'éducation Unesco, 2019). Ce qui explique que le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) opère successivement lesancements des programmes de contractualisation des enseignants (2006 à 2023), financés par le budget national, les ressources du Contrat Désendettement désengorgement (C2D) à travers l'Agence Française de Développement (AFD) et les fonds catalytiques de la Banque Mondiale (BM). Ce sont des dons et prêts du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), supervisés par la BM et géré par le MINEDUB à travers le Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation (PAEQUE) puis le Programme pour l'Amélioration et la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC).

Dans ce cadre, surplombant les mécanismes psychosociologiques, les institutions forment en quelque sorte des champs de force qui structurent les cognitions et comportements organisationnels. Ailleurs, les segmentations s'organisent traditionnellement autour de trois grands critères : la nature du travail, le statut conventionnel (cadres, collaborateurs, etc) et le

lieu d'exercice de l'activité (l'établissement). Ces catégories apparaissent comme quasi-naturelles, alors qu'elles sont loin d'être identiques d'un pays à l'autre, comme le montrent bien Kieffer, Oberti et Préteceille (2002, p. 5) : « Dès que les chercheurs s'intéressent à la comparaison avec d'autres sociétés, ils découvrent à quel point ces catégories familières ne le sont pas ailleurs. ».

Par exemple, si la notion de « cadre », à la fois groupe social concret et catégorie statistique, se révèle être la clé de voûte des visions du monde social. Ce sera, par exemple, celle des *professionals* (différenciés des managers) en Grande-Bretagne et celle des *Angestellte* en Allemagne. En Italie, les cadres sont mêlés aux employés (*impiegati*) et on ne distingue guère que la catégorie élitiste des *dirigenti* (cadres supérieurs et dirigeants). Dans les grandes entreprises globalisées, la dimension institutionnelle des segmentations de gestion est toujours présente. Mais, les directions s'efforcent de s'en émanciper en s'appuyant sur des critères qui leur sont propres et échappent aux attracteurs nationaux comme aux constructions collectives. Certaines des entreprises étudiées mettent formellement en œuvre les classifications issues des conventions collectives en vigueur, mais les décisions de gestion relèvent de l'application d'autres critères.

Selon Piotet (2009), le statut de la fonction publique, est au regard du problème qui occupe, un mélange des deux formes historiques évoquées. Les concours d'accès à la fonction publique sont classés par niveaux selon des exigences minimales de diplômes. Réussir au concours permet automatiquement l'intégration dans un corps (réminiscence des métiers) correspondant, en général, plus à des spécialisations qu'à de véritables métiers. Le fonctionnaire occupe un emploi budgétaire et exerce une fonction intégrée dans une division sociale du travail. Il se voit, en fonction du concours passé, attribuer un grade qui le situe dans un espace de distinction, aujourd'hui divisé en trois catégories, la ligne de clivage passant entre les fonctions de conception –catégories A– et d'exécution – catégories B et C– (référence taylorienne). Contrairement aux corps, les catégories évoquent les classifications des conventions collectives. Comme dans ces dernières, le fonctionnaire peut franchir au cours de sa carrière les différents échelons de son grade à l'ancienneté ou au choix ; il peut aussi changer de corps en passant les concours internes. Différemment de l'aspiration ancienne des métiers, les différents corps, pour les plus grands au moins d'entre eux, se livrent à des luttes de prestiges dont les enjeux concrets sont l'accès aux postes les plus en vue ou les mieux rémunérés de la fonction publique.

Articulée sur la décentralisation, la création de trois fonctions publiques (État, collectivité territoriale décentralisée) a modifié des espaces de mobilité sans toucher à l'architecture du système. Au sein de ce dispositif, les enseignants sont des fonctionnaires à part entière qui se distinguent entre eux par l'appartenance à des corps spécifiques (les agrégés, professeurs des lycées d'enseignement ou des écoles normales d'instituteurs, enseignants d'écoles primaires, etc.) mais qui diffèrent aussi de la masse des fonctionnaires, car ils ont un « métier », en revendiquent le monopole, ce qui n'est pas sans effet sur la manière dont ils réagissent par rapport aux réformes auxquelles ils sont confrontés.

Il ne suffit pas de s'intéresser à la convention collective et au statut qui organise la reconnaissance des qualifications pour comprendre ce qui distingue les fonctionnaires des salariés du secteur privé et qui influe sur la manière dont ils conçoivent l'exercice de leur activité. Ce faisant, le statut ne saurait être seulement qu'une manière d'organiser le travail des agents publics, il est aussi une forme de lien d'emploi qui se distingue radicalement du contrat qui prévaut dans le secteur privé. Supiot (2000) a évoqué trois dimensions qui permettent de différencier les mondes du privé et du public et qui expliquent sans doute les tensions et les malentendus qui surgissent parfois entre eux : les rapports au pouvoir, à l'argent et au temps. Le contrat de travail est un contrat de subordination qui soumet le salarié à l'autorité de l'employeur pour ce qui concerne l'organisation et le contenu de son travail. De fait, le fonctionnaire sera certes tenu à un devoir d'obéissance, mais supérieur et subordonné seront, l'un et l'autre, au service de la même cause : l'intérêt général : « l'agent n'est pas assujéti à un homme déterminé, mais à une organisation et aux valeurs qu'elle incarne » (Supiot, 2000, p.15).

Le salaire est la contrepartie de la valeur estimée du travail accompli ou de la responsabilité exercée dans un système concurrentiel ; le traitement du fonctionnaire (on ne parle plus de salaire) est la contrepartie de son engagement et non l'appréciation de la valeur marchande de son travail. Le lien qui lie le salarié à son employeur est, quelle que soit la nature du contrat de travail, toujours fragile et révocable ; le fonctionnaire a une garantie d'emploi à vie correspondant au principe de continuité du service public. La prise en compte de ces trois dimensions est essentielle à la compréhension des oppositions entre ces deux mondes ; leur existence permet de comprendre que les qualifications ne se réduisent jamais à un contenu objectivable (un savoir et un savoir-faire éduqué selon une définition substantive) mais sont aussi l'objet de rapports de forces et de rapports sociaux qui le relativisent. D'où la question de recherche suivante : « *comment les facteurs tels que le malaise au travail, l'absence de bonheur*

*professionnel et les effets du New Management Public rendent-ils compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés à l'éducation de base au Cameroun ? ».*

### **3.1.1. Hypothèses de recherche**

La question de recherche précisée, il est à présent important de procéder à la formation des réponses provisoires à cette question. Ainsi que des hypothèses de recherche se rapportant aux questions spécifiques.

#### **3.1.1.1. Hypothèse générale**

Les facteurs tels que les malaises au travail des enseignants, l'absence de bonheur professionnel et les effets du NPM et de la GAR sur le système éducatif rendent compte de l'éthos professionnel et la perte de l'autonomisation professionnelle des instituteurs contractualisés.

#### **3.1.1.2. Variables de l'hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette étude met en relation deux faits :

- Politique de contractualisation (Variable indépendante)
- Implication professionnel (variable dépendante).

#### **3.1.1.3. Définition en termes de modalités, indicateurs et indices**

## **VI : Politique de contractualisation**

### **Modalité 1 : Malaise au travail**

Indicateur 1 : Sources de frustrations

*Indices* : rareté des mutations ; conditions de travail précaires ; charges élevées de tâches ; croissant ratio élève/enseignant ; prise en charge tardive ; faible taux de rétention des élèves ; surmenage

Indicateur 2 : Remise en question de la carrière

*Indices* : demande de mutation ; désir d'abandonner ; absentéisme ; dévalorisation de soi ; mouvement d'humeur ; reconversion professionnelle ou activités parallèles

### **Modalité 2 : Bonheur professionnel**

Indicateur 1 : Élève

*Indices* : bonheur dans les yeux des petits élèves ; sourires des élèves ; joie d'apprendre des élèves ; quête de découverte des élèves ; questionnements,



s'informer et partager entre élèves ; contributions du groupe-classe ; ambiance agréable ; félicitations mutuelles entre élèves

Indicateur 2 : Communauté éducative

*Indices* : implications des parents ; mobilisations des responsables et coopérateurs ; confiance des familles et leur adhésion ; bon rapport avec les inspecteurs et la hiérarchie

Indicateur 3 : Réalisation personnelle

*Indices* : apprendre et aider à apprendre ; contexte de vivre ensemble, partager des connaissances, transmettre avec les hiérarchies, collègues, parents et élèves ; auto-efficacité en classe ; sentiment d'utilité à autrui et à la société

**Modalité 3** : Agencification

Indicateur 1 : principes d'efficacité et d'efficience

Indices : mises sur pied des agences et programmes nationaux ;

Indicateur 2 : principes du NPM

*Indices* : évaluation des taux d'enrôlement ; processus de contractualisation ; mécanismes de contrôle de présence ; engagements décennales de non-mobilité ; recrutement local ; mécanisme de prise en charge progressive

## **VD : Épuisement professionnel et la perte de l'autonomisation professionnelle**

**Modalité 1** : marché du travail

Indicateur 1 : marché primaire

Indice : Régis par le Statut général de la Fonction public ; Recrutement sur concours ; Rémunération de fonctionnaire ; Personnel central demandé par le MINEDUB ; redéploiement national, mobile ;

Indicateur 2 : marché secondaire

*Indice* : Régis par le Code du Travail ; Recrutement par sélection ; Rémunération de contractuel ; Personnel décentralisé et déconcentré demandé par les locaux ; redéploiement local, figé ;

**Modalité 2** : Développement professionnelle

Indicateur 1 : Autonomie professionnelle

*Indices* : praticien réflexif ; prise d'initiative ; innovation ; participation aux pouvoirs décisionnel ; déni de la centralisation des règles de logique et de marché par les indicateurs de concurrence et de performance, déni des tests et résultats standardisés, utilisation des besoins individuels et des divers apprentissages

Indicateur 2 : Éthos professionnel

*Indices* : égalité de traitement pour élèves ; croyance à la capacité d'éducation de tous les élèves : éducatibilité universelle ; discrétion et obligation d'informer les parents ; auto-organisation et développement collectif des valeurs et normes ; individualismes démocratique contemporain ; clarté et cohésion aux pratiques (floues et diversifiées) en raison de la décentralisation

### 3.1.2. Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale

**Tableau 5 : Récapitulatif de l'hypothèse générale**

<i>Hypothèse générale (HG)</i>	<i>Variables</i>		<i>Modalités</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Indices</i>
Les facteurs tels que les malaises au travail des enseignants, l'absence de bonheur professionnel et les effets du NPM et de la GAR sur le système éducatif rendent compte de l'épuisement professionnel et la perte de l'autonomisation professionnelle des instituteurs contractualisés.	<i>VI1</i>	La signifiante que les instituteurs contractualisés ont de la segmentation du marché de travail rend compte du sentiment de flottement.	Malaises au travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sources de frustration</li> <li>- Remise en question de la carrière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rareté des mutations</li> <li>- conditions de travail précaires</li> <li>- charges élevées de tâches</li> <li>- faible taux de rétention des élèves</li> <li>- surmenage</li> </ul>
	<i>VI2</i>	L'absence de bonheur au métier rend compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés.	Bonheur professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- élèves</li> <li>- Communauté éducative</li> <li>- Réalisation personnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demande de mutation</li> <li>- désir d'abandonner</li> <li>- absentéisme</li> <li>- dévalorisation de soi</li> <li>- mouvement d'humeur et revendication</li> <li>- reconversion professionnelle</li> </ul>
	<i>VI3</i>	L'agencification rend compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés.	Les principes du NPM/GAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agences et Programmes nationaux</li> <li>- Efficacité/efficience et responsabilisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création d'agences PAEQUE, PAREC</li> <li>- processus de contractualisation</li> <li>- mécanismes de contrôle de présence</li> <li>- recrutement local</li> <li>- prise en charge progressive</li> </ul>
	<i>VD</i>	Sentiment de flottement	trajectoire professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomie professionnelle</li> <li>- Éthos professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curricula prescrit</li> <li>- Tests et résultats standardisés</li> <li>- Éducabilité universelle</li> <li>- Absence de communauté de pratique</li> </ul>

### 3.2. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation qui s'intéressent aux situations éducatives (Van Der Maren, 2010). En effet, la problématique de recherche, les objectifs visés recommandent une attention particulière, la recherche du sens, la prise en compte des intentions et des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs. Ainsi, il s'agit d'une démarche visant la compréhension des phénomènes car les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur (Muchielli, 2004). De ce fait, s'inscrivant dans un devis qualitatif, cette recherche a pour objectif de rendre visible, intelligible et compréhensible la signification de l'expérience vécue de la contractualisation des instituteurs de l'école publique de Mandjou.

Elle privilégie une étude approfondie de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situation De Sardan (1975). Dans le même sens Mgbwa et Ngonu (2011) précise que le paradigme compréhensif cherche non pas à expliquer la relation de causalité, mais cherche à comprendre le sens de la variable effet en rapport avec la variable cause. Cette approche qualitative met l'accent sur le recueil des données subjectives pour accroître la signification des résultats et vise à étudier les pratiques sociales, les phénomènes du point de vue des acteurs, à chercher le sens que ces derniers attribuent eux-mêmes à leurs actions. L'essence d'une étude de cas est d'étudier de façon intensive les informations reçues des participants à la recherche afin de comprendre les situations dans lesquelles ils sont impliqués. Ainsi l'on est arrivé à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs le bonheur professionnel à l'éducation de base au regard de l'expérience vécues. L'étude de cas constitue un élément idéal qui permet de répondre adéquatement aux questions de l'objet d'étude.

Pailé (2004), propose six étapes dans le respect scrupuleux et dans l'ordre le choix des cas qui participeront à la recherche, les choix des instruments de collecte des données, le choix des instruments d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans ce sens il est à noter que l'étude de cas est une forme d'enquête (socio-pédagogique) ou d'investigations (psychopédagogiques) portant sur un petit nombre de cas (07). Cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée pour la recherche en Master plus qu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale (Desmet, Pourtois et Lahale, 2006).

Le recours à l'étude de cas comme méthode de recherche suppose l'examen de l'interaction entre plusieurs variables dans un site naturel. Le chercheur y joue un rôle déterminant dans la collecte, le traitement et l'interprétation des données. En conséquence, ces interventions et mêmes ses caractéristiques personnelles peuvent avoir un effet direct sur la véracité de ses résultats.

Malheureusement, dans le cas de notre recherche, sur le comportement des dirigeants, cela est impossible, notamment parce qu'il s'agissait d'un terrain où plusieurs participants intervenaient en même temps. En outre, les engagements de confidentialité pris avec les participants ne le permettaient pas. En revanche, lorsqu'ils existaient, des copies des documents écrits ont été obtenues. De plus, les observations ont été notées immédiatement après chaque intervention. Toutes ces données étaient rapidement identifiées et classées dans un document établi pour chaque site d'observation.

Il est nécessaire de recourir à des informateurs clés pour confirmer ce que l'observateur a vu et enregistré. Ce qui permet de vérifier que les données recueillies représentent bien la réalité. Il s'agit de se prémunir contre les biais du chercheur qui pourraient affecter le choix des données recueillies. Ce qui peut se faire pendant la collecte, le traitement ou l'interprétation des données. Cette confirmation des informateurs peut aussi être très utile pour arbitrer des différences de perception entre plusieurs chercheurs.

Dans la recherche sur le comportement des dirigeants, cette confirmation a surtout été faite auprès de différents représentants des informateurs. Il y a eu plusieurs rencontres pour discuter de nos observations. Ce qui a d'ailleurs parfois amené à vérifier certaines données auprès d'autres sources et à les préciser.

S'inscrivant dans l'approche compréhensive, cette recherche adopte un devis qualitatif. La recherche qualitative dont il est question dans cette thèse s'inspire de l'approche de Paillé et Mucchielli (2013), pour qui la recherche qualitative s'apparente à une expérience du monde, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent être réduites à des opérations techniques. Selon Paillé et Mucchielli, la recherche qualitative comporte ceci de mystérieux du fait qu'elle s'inscrit dans la construction d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche). Aussi, la recherche qualitative est une activité humaine qui sollicite l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive.

Nous avons opté pour la démarche qualitative car elle est une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de

phénomènes. Pour Paillé (2013), la logique dans ce type de démarche participe de la découverte et de la construction de sens. La démarche qualitative adoptée ici ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Ainsi, son résultat n'est dans son sens ni une proportion, ni une quantité, c'est une qualité, une extension, une conceptualisation. La recherche a aussi opté pour la démarche qualitative dans la mesure où celle-ci s'attache à comprendre les faits humains et sociaux en le considérant comme étant porteurs de significations véhiculés par les acteurs (Bioy et *al.* 2021).

Pour Bioy et *al.* (2021), la démarche qualitative vise avant tout la compréhension et la profondeur en s'immergeant dans la complexité d'une situation. Le savoir ici est construit par l'interaction entre le chercheur et le participant ou le groupe de participants. Le chercheur est donc considéré comme un coparticipant qui modifie le terrain et, les participants à la recherche sont considérés comme experts de leur vécu. Les participants selon Bioy et *al.* ne sont donc pas considérés comme des réceptacles passifs d'informations reflétant une réalité objective, mais comme des acteurs qui participent pleinement à la construction du réel à travers une activité continue d'interprétation de leur « *monde vécu* ». La démarche qualitative appréhende ainsi un monde à la fois spécifique à chacun et inscrit dans la relation à l'environnement et aux autres.

La démarche qualitative est donc comprise ici comme une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer. En effet, les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s dont il est question dans cette thèse ont leur propre représentation de la communauté dans laquelle elles se retrouvent et pour comprendre ces différentes représentations, une incursion au cœur de leur mode de vie a été nécessaire. Pour ce faire, la démarche qualitative fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui, avec des types de cognition et de présence au monde. Il est ainsi question dans la démarche qualitative d'après Paillé et Mucchielli (2013), de procéder par un travail intellectuel pour faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2009), la démarche qualitative offre plusieurs avantages en sciences de l'éducation en rendant accessibles les résultats et les connaissances produites par la recherche et en mettant en avant le principe d'interactivité. En effet, la recherche qualitative se fait avec les participants à partir de leur expérience directe. Le devis privilégié dans cette recherche est qualitatif dans les trois sens qui lui sont attribués dans les recherches en sciences humaines et sociales (Paillé et Mucchielli, 2008). D'une part, les données recueillies sont des

récits d'expériences d'insertion professionnelle et, d'autre part, leur traitement vise la compréhension et l'interprétation plutôt que la mesure ou l'évaluation et, finalement, la collecte des données permet de verbaliser des expériences d'insertion professionnelle dans le marché de l'emploi des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s.

### **3.3. SITE DE L'ETUDE**

#### **3.3.1. Justification du site du choix de l'étude**

La ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) est un terme utilisé dans le système éducatif français pour désigner des zones ou des zones spécifiques identifiées comme présentant des désavantages socio-économiques et des défis éducatifs (Bouveau, 1997 ; Carraud, 2005). Les ZEP sont identifiées sur la base de critères tels que le faible statut socio-économique, les taux de chômage élevés et une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. L'objectif de la ZEP est de fournir des ressources et un soutien supplémentaire aux écoles dans ces domaines afin de remédier aux inégalités en matière d'éducation et d'améliorer les résultats des élèves.

Les enseignants des zones ZEP peuvent avoir une plus grande proportion d'élèves issus de familles à faible revenu et peuvent avoir besoin de faire face aux complexités du travail avec des populations étudiantes diverses. Les zones ZEP obligent souvent les enseignants à donner la priorité au développement social et moral aux côtés de l'apprentissage scolaire, en reconnaissant l'importance d'une éducation holistique. Les enseignants des zones ZEP peuvent être confrontés à des défis en termes de gestion de classe, car ils doivent créer un environnement d'apprentissage propice tout en répondant aux besoins spécifiques de leurs élèves (Carraud, 2005). Ainsi, les politiques et pratiques éducatives dans les zones ZEP visent à remédier aux inégalités en matière de résultats scolaires et à fournir un soutien et des ressources supplémentaires aux élèves et aux enseignants dans ces domaines. Les expériences et les points de vue des enseignants des zones ZEP peuvent varier, influencés par leurs propres antécédents, expériences et croyances. Des efforts sont déployés pour garantir la stabilité des enseignants dans les zones ZEP, en reconnaissant l'importance d'une équipe pédagogique stable pour le succès des politiques éducatives.

Bouveau (1997) dans son article « Les ZEP : une bouée de sauvetage » aborde le concept de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) et son importance dans le système éducatif français, explore le processus de sélection et la territorialisation de l'approche pédagogique dans les ZEP. L'accent est mis sur le caractère local des mesures prises dans les ZEP, dans laquelle les interventions sont adaptées aux besoins et aux défis spécifiques de chaque zone. Le processus de sélection des ZEP consiste à identifier les domaines présentant de grandes

difficultés sociales et économiques, dans lesquels les étudiants rencontrent des difficultés en termes de réussite scolaire.

L'analyse de Carraud (2005) met en lumière les défis auxquels sont confrontés les enseignants dans les domaines prioritaires de l'éducation et la nécessité de disposer d'équipes stables pour soutenir le succès des politiques éducatives. Cela a des implications pratiques pour les décideurs politiques et les administrateurs scolaires en termes de garantie de la stabilité des enseignants et de fourniture de soutien et de ressources aux enseignants dans ces domaines. L'importance de la gestion de classe dans l'enseignement secondaire. Cela a des implications pratiques pour les enseignants, qui devront peut-être se concentrer sur le développement de stratégies de gestion de classe efficaces afin de créer un environnement d'apprentissage propice.

Les recherches qui se concentrent sur les points de vue des enseignants afin de comprendre comment ils perçoivent leur travail dans différents contextes, va au-delà de l'examen des pratiques professionnelles et examine également la « façon d'être dans la profession », qui inclut les compétences, la posture éthique et la position idéologique (ethos professionnel). Carraud (2005) souligne que l'enseignement dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP) n'est pas une profession différente de l'enseignement en dehors d'une ZEP, et que la création d'une catégorie spéciale d'enseignants en ZEP aurait des conséquences négatives. Cependant, l'enseignement dans une ZEP implique des conditions de travail très différentes et des difficultés professionnelles spécifiques.

Les défis particuliers auxquels sont confrontés les enseignants dans les ZEP peuvent être regroupés en trois observations. Le premier constat est que les enseignants des ZEP rencontrent des difficultés liées au faible niveau scolaire des élèves, à leur manque de préparation et de motivation pour le travail scolaire, et au défi de maintenir le principe d'éducabilité face à de tels défis. La deuxième observation est que le niveau très hétérogène des élèves inscrits dans les ZEP génère des tensions chez les enseignants, qui doivent trouver un équilibre entre les besoins des élèves très performants et ceux des élèves en difficulté. La troisième observation est que les enseignants des ZEP sont souvent confrontés à des obstacles sociaux et culturels qui peuvent rendre difficile l'établissement d'une communication et de relations efficaces avec les élèves et leurs familles.

La question du roulement des enseignants dans les écoles situées dans les zones ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) présente le fait que, de nombreux enseignants sont « captifs » dans le sens où ils ont été nommés pour travailler dans les zones ZEP après avoir terminé leur programme de formation des enseignants. Dès qu'ils en auront l'occasion, bon nombre de ces



enseignants seront transférés dans des écoles « ordinaires ». En conséquence, les zones ZEP ont tendance à avoir une plus grande proportion de nouveaux enseignants inexpérimentés qui n'ont pas choisi de travailler dans ces zones (Carraud, 2005).

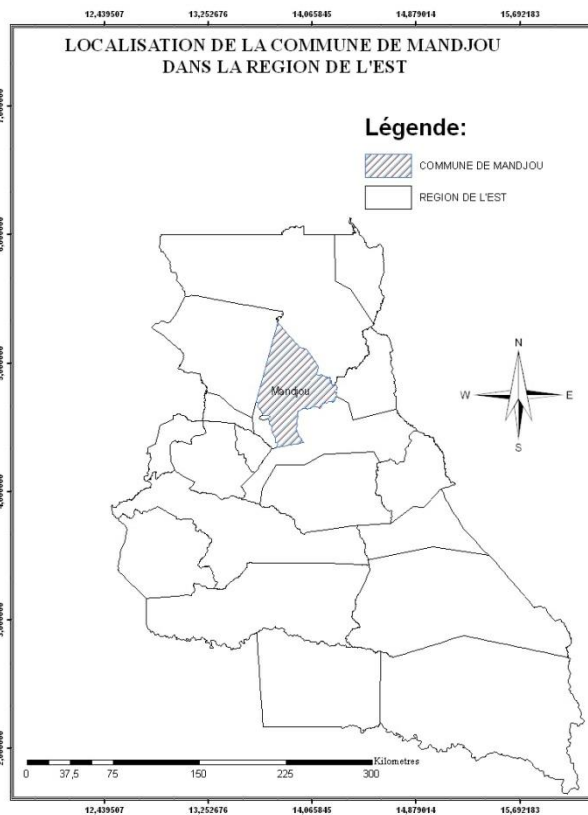
Selon Carraud (2005), les recherches actuelles rejettent les approches unilatérales pour comprendre les inégalités en matière d'éducation. C'est plutôt une approche relationnelle qui permet d'étudier les inégalités scolaires, en tenant compte de la relation entre les élèves et leurs caractéristiques socioculturelles dans la création de ces inégalités. À contrario, les recherches qui se sont concentrées sur l'observation et l'analyse de situations en classe ont permis de comprendre pourquoi les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de connaître l'échec scolaire et l'inégalité. Les résultats de cette analyse ont montré que les élèves issus de milieux défavorisés utilisent les mêmes processus cognitifs que leurs pairs plus privilégiés pour apprendre. Cependant, les écoles ont besoin de connaissances et de compétences spécifiques qui ne sont pas toujours enseignées aux élèves issus de milieux défavorisés, qui peuvent avoir à acquérir ces compétences par eux-mêmes. Cela signifie que les élèves issus de milieux défavorisés doivent souvent apprendre à apprendre à l'école, alors que leurs pairs plus privilégiés ont peut-être déjà acquis ces compétences à la maison (Carraud, 2005).

### **3.3.2. Présentation géographique du site**

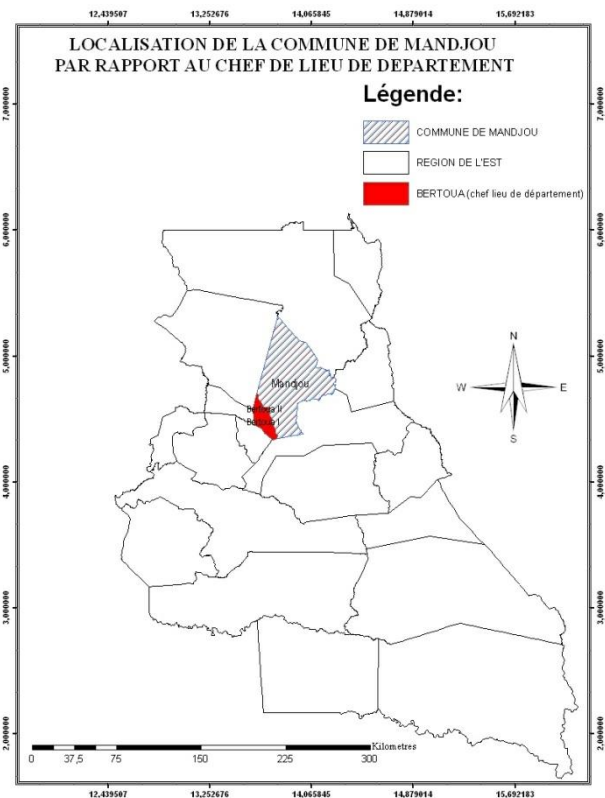
Le choix de travail a été fait dans la commune de Mandjou et particulièrement à l'école d'application de Mandjou et à l'école publique de groupe I A. Le choix de ces écoles s'explique d'abord par le fait qu'elle a une ancienneté d'au moins 10 ans et au regard de l'objet d'étude qui est le bonheur professionnel à l'éducation de base. Il est à noter que ça fait plus de 10 ans que les instituteurs contractuels sont déployés dans ces établissements installés dans la commune de Mandjou, département du Lom et Djerem. Au regard de tous ces critères nous avons donc choisis ce site pour cerner la notion d'efficacité scolaire à l'éducation de base depuis le phénomène de la contractualisation.

Les entretiens que nous avons effectués dans la région de l'Est Cameroun, ont été menés plus précisément dans l'arrondissement de Mandjou. Anciennement appelée commune de Bertoua rurale, Mandjou a été érigée en commune autonome en avril 2007. Il s'agit d'une jeune commune pour qui la planification est une activité primordiale. Commune en plein essor, elle pose pour ainsi dire les jalons d'un développement futur. Mandjou se situe dans la partie Nord du département du Loin et Djérem. Elle est située entre 13°78'4" et 13°80'5" de latitude Nord et 13°62'5" et 14°08'5" de longitude Est. La commune s'étale sur 109 km du Nord au Sud et d'Est. Elle s'étale sur 53 km d'Est en Ouest. Elle couvre une superficie de 8 500 km<sup>2</sup>. Dans le

département du Lom et Djerem, Mandjou est située à proximité des communes de Bertoua I et II. Elle est constituée de 25 villages/ quartiers comme on peut le voir sur le tableau qui suit.



**Carte 1: Localisation de Mandjou dans la Région de l'Est**



**Carte 2: Localisation de Mandjou par rapport au chef-lieu de région**

Sources : rapport UNESCO sur la scolarisation des réfugiés en 2013,

Les entretiens que nous avons effectués dans la région de l'Est Cameroun, ont été menés plus précisément dans l'arrondissement de Mandjou. Anciennement appelée commune de Bertoua rurale, Mandjou a été érigée en commune autonome en avril 2007. Il s'agit donc d'une jeune commune pour qui la planification est une activité primordiale. Commune en plein essor, elle pose pour ainsi dire les jalons d'un développement futur. La commune de Mandjou naît après le RGPH de 2005. Il n'existe pas de données sur la taille et la structure de sa population dans les rapports du RGPH3 et encore moins dans le rapport de mise à jour de 2010. Néanmoins, trois sources de données peuvent être évoquées :

- les chiffres fournis par la commune font état d'une population 50 000 habitants, soit une densité d'environ 6 habitants au km<sup>2</sup>. Cette densité est relativement faible ; les chiffres de la carte sanitaire font état de 40 000 habitants répartis en quatre aires de santé ;

- les données collectées sur le terrain font état d'une population de 47 350 habitants inégalement répartis en vingt- cinq villages/quartiers.

Du point de vue de sa structure, le ratio homme-femme est quasiment nul. Population jeune représentant 46,4%, elle nécessite des infrastructures sociales adaptées aux besoins de la jeunesse. La pyramide d'âge ci-dessous, illustre le caractère jeune de la population par sa base large et son sommet rétréci.

Selon les sources de l'inspection d'arrondissement de Mandjou, cette commune compte aujourd'hui, une vingtaine d'écoles primaires. L'ensemble des écoles compte environ 71 enseignants avec 65 instituteurs, qui sont un fort effectif d'instituteurs vacataire soit 92 % le nombre. Ces statistiques indiquent que c'est la contractualisation qui a permis à Mandjou d'avoir les enseignants, même si ceux-ci vivent dans la précarité.

### **3.3.3. Description des écoles enquêtées**

Pendant la descente sur le terrain, les entretiens ont été faits dans la zone de Mandjou Centre, précisément dans 2 écoles : École Primaire d'application de Mandjou Groupe A et École Primaire Publique de Mandjou Groupe 1 A. Ces écoles se présentent ainsi qu'il suit :

Également située dans l'arrondissement de Mandjou, 50m avant le rond-point carrefour Batouri du côté gauche de la route après la Mosquée, dans le quartier Mandjou 1, cette école fut créée en 2013 et a pour devise: Engagement/ Travail / Succès. Elle compte sur le plan structurel 10 salles de classe un bureau et des toilettes traditionnelles une aire de jeu. Pour ce qui est des effectifs, l'école compte, la Directrice, 14 enseignants ; 949 élèves Parmi les enseignants, on a 10 contractuels. L'uniforme a pour couleur le bleu Omo en haut et le gris en bas. Elle s'inscrit dans le système de mi-temps : donc 7H30 à 12H30 lorsqu'ils sont de matin et 13 heures à 17 heures lorsqu'ils sont de midi pour les périodes de cours.

Cette école est située dans l'arrondissement de Mandjou, avant le rond-point carrefour Batouri dans le quartier carrière vers le CETIC. Elle a été créée en novembre 2016 et elle a pour devise : « Bilinguisme pour l'Émergence ». Elle compte sur le plan structurel cinq salles de classe de la SIL au CM1, un bureau et des toilettes traditionnelles. Pour ce qui est des effectifs, l'école compte, une directrice, sept enseignants, 403 élèves. Cinq enseignants parmi les sept ont un statut de contractuel. L'uniforme des élèves est composé par les couleurs Bleu ciel pour le haut et kaki pour le bas. L'école primaire bilingue de Mandjou s'inscrit dans le système du plein temps. Ainsi, de sept heures et trente minutes à quinze heures se déroulent les activités d'enseignement/apprentissage.

### **3.4. POPULATION À L'ÉTUDE**

Pour (Fortin et Gagnon, 2016), la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population d'étude. La population est le groupe entier sur lequel travaille le chercheur. Grawitz (2001) la considère comme : « un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation. (Grawitz, 2001, p.141) renchérit en disant qu'il s'agit : « d'une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (unités) que nous sommes intéressés par une investigation particulière ». La population d'étude doit donc être bien déterminée et ciblée, ce qui contribue à rendre plus fiable les données recueillies. La population visée sera donc constituée de l'ensemble des enseignants contractualisés de la ville de Mandjou.

#### **3.4.1. Présentation et justification du choix de la population**

La population de l'étude est constituée des enseignants contractuels de la commune de Mandjou et plus précisément ceux de l'Ecole d'application de Mandjou Groupe 1 A et de l'Ecole Primaire Publique de Mandjou. Il importe de noter que la population d'étude est constituée de l'ensemble des personnes auprès de qui l'étude au regard des hypothèses et des objectifs poursuivis peut et doit avoir lieu. Depelteau (2000), la définit comme l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. À cet effet nous avons sélectionné les instituteurs contractuels ayant fait au moins 09 ans dans la situation de contractualisation et ayant au moins 05 ans dans les écoles de Mandjou. Et c'est peut-être bénéfique en ce sens qu'avec le temps passé ils pourront fournir des informations pertinentes pour ce qui est du bonheur professionnel à l'éducation de base au regard la signification de l'expérience vécue de la contractualisation des instituteurs.

#### **3.4.2. Caractéristiques de la population de l'étude : strate de la population**

Il est question dans cette section de préciser les portraits des participants à la recherche. Établir le portrait de ces dernières permet de mieux préciser le statut des personnes dont il est question dans cette thèse. En effet, établir le portrait des participants à la recherche participe de la volonté du chercheur de rendre visible les personnes avec qui il interagit dans la construction du matériau nécessaire à l'analyse du phénomène à l'étude (Bioy et *al.* 2021).

La population de cette étude est faite de trois strates : les enseignants contractuels, les responsables de la chaîne de supervision pédagogique et les responsables en charge des ressources humaines au ministère de l'éducation de base. Il s'agit de l'ensemble des personnes auprès desquelles, la recherche s'était proposé de collecter les données. L'ensemble de ces

individus ont des caractéristiques précises. En effet, la contractualisation a été pour le système éducatif camerounais une clé pour la gestion durable de l'école primaire. Elle a constitué pour le système éducatif une alternative aux effets attendus de l'efficacité en matière de rationalisation des coûts, de la qualité de la performance et par conséquent, de pérennisation des politiques éducatives. Or, la complexité relative des options et de leurs effets, et de la diversité des acteurs et des engagements font de la contractualisation, un ensemble souvent difficile à piloter. Il est possible alors pour le système éducatif de perdre de vue l'objet ainsi que les objectifs à atteindre. C'est pourquoi, il a semblé opportun pour cette étude de se rapprocher des différents acteurs impliqués dans le processus (les praticiens de classe, les responsables de la supervision pédagogique de proximité et les responsables stratégiques de l'éducation de base).

### **3.4.3. Critères de sélection des participants**

Pour obtenir la population, il a été appliqué le principe de l'exclusion et de l'inclusion. Ce principe admet que les sujets qui ne remplissent pas les caractéristiques de sélection prévues par le chercheur, sont exclus de l'échantillon. Tandis que le principe de l'inclusion stipule que, les sujets qui présentent les mêmes caractéristiques que celles identifiées dans la population de l'étude sont favorables pour la sélection (Depelteau, 2000).

#### **3.4.3.1. Critère inclusif**

Les critères d'inclusion définissent les caractéristiques que doivent présenter les personnes pour être incluses dans une étude. Ces caractéristiques dans une étude sont déterminées par le chercheur en fonction des objectifs spécifiques de leur recherche. Les critères d'inclusion sont essentiels dans une étude pour :

- la population cible : Les critères d'inclusion permettent de délimiter précisément le groupe de personnes qui participeront à l'étude. Ils spécifient les caractéristiques nécessaires pour être inclus, comme l'âge, le sexe, la présence de certaines conditions médicales, etc ;
- le groupe d'étude : En définissant des critères d'inclusion stricts, les chercheurs s'assurent que les participants partagent des caractéristiques similaires. Ce qui permet d'obtenir des résultats plus fiables et généralisables ;
- les participants : Les critères d'inclusion protègent les participants en excluant ceux pour lesquels l'intervention pourrait être dangereuse ou inappropriée ;
- la validité interne de l'étude : Des critères d'inclusion bien définis renforcent la validité interne de l'étude en minimisant les biais potentiels. Ils permettent de contrôler les variables confondantes et d'isoler l'effet de l'intervention étudiée.

Les critères d'inclusion sont un élément clé pour concevoir une étude rigoureuse et obtenir des résultats significatifs. Les critères d'inclusion sont essentiels pour garantir que l'échantillon d'étude est représentatif et que les résultats sont applicables à la population dans son ensemble Delarue (1991).

#### **3.4.3.2. Critère exclusif**

Les critères d'exclusion sont des caractéristiques que les participants ne doivent pas présenter pour être inclus dans l'étude. Si un individu présente ces caractéristiques, il est exclu de l'échantillon. Ces critères sont essentiels pour garantir la cohérence des résultats et la sécurité des participants lors de la conduite d'études qualitatives. Ils permettent de cibler spécifiquement les personnes qui correspondent au contexte de recherche et aux objectifs de l'étude. En recherche qualitative, les critères d'exclusion sont définis avant le début de la recherche. Ils permettent de décider si une personne doit être incluse ou exclue de l'étude. Ces critères sont parfois appelés « critères de non-inclusion ». Ces critères sont essentiels pour garantir la cohérence des résultats et la sécurité des participants lors de la conduite d'études qualitatives. Ils permettent de cibler spécifiquement les personnes qui correspondent au contexte de recherche et aux objectifs de l'étude Delarue (1991).

#### **3.4.4. Profil des participants par strate**

Les participants par strate regroupent les instituteurs contractualisés de salle de classe ; la Chaîne de supervision pédagogique ; les administratifs et Services centraux. Les différents profils sont les suivants.

##### **3.4.4.1. Profil des instituteurs contractualisés**

Les enseignants contractualisés définitivement reçus étaient régulièrement inscrits dans le registre de l'école, ils y étaient depuis sa création et son ouverture et ils avaient fait au moins 10 ans dans l'enseignement. Ces critères de sélection sont :

- avoir été recruté dans les cohortes de 2006/2007 d'Instituteur vacataire (IVAC) en activité ou Maîtres de Parents recensés entre 2006 et 2011 ;
- être enseignant, contractualisé, en poste à l'école publique d'application de Mandjou ;
- avoir une ancienneté générale d'au moins dix (10) ans d'enseignement et de cinq (05) ans au poste actuel ;
- avoir déjà assumé les fonctions d'animateur pédagogique de niveau ;
- être âgé entre 30 ans et 45 ans ;

C'est sur la base de ces critères que cette étude a obtenu la population composée de sept (07) cas exemplaires.

#### **3.4.4.2. Profil de la chaîne de supervision**

Les responsables de la chaîne de supervision pédagogique définitivement reçus répondent aux critères de sélection suivants :

- avoir fait partie des Services déconcentrés : Inspecteurs pédagogiques, Délégués Régionaux et Départementaux, Inspecteurs d'Arrondissement et de District ;
- avoir été régulièrement nommé conformément aux dispositions de l'article 15 et article 17 du Décret N° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire ;
- être membre du Conseil d'école et/ou être Directeur d'école ;
- avoir une ancienneté d'au moins cinq (05 ans) au poste de responsabilité ;
- avoir participé au recrutement des personnels vacataires ou d'appoint au sein des écoles.

#### **3.4.4.3. Profil des administratifs des Services centraux et Gestion des Ressources Humaines**

Les responsables des administratifs des Services centraux et de la Gestion des Ressources Humaines définitivement reçus répondent aux critères de sélection suivants :

- avoir été des Services déconcentrés (DREB, DDEB, IAEB) ;
- avoir été de l'Inspection Générale des Enseignements ;
- avoir été de la Direction de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal ;
- avoir été de la Direction des Ressources Humaines ;
- avoir une ancienneté d'au moins cinq (05 ans) au poste de responsabilité ;
- avoir participé au recrutement des personnels vacataires ou d'appoint au sein des écoles.

### **3.5. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES**

La phase de terrain a constitué une étape charnière dans le processus de collecte des données. Cette étape qui correspond à la phase de collecte des données est une étape fondamentale dans le processus de recherche en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2010). Cette étape nous a permis d'entrer en contact direct avec les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s, de côtoyer de plus près leurs situations naturelles de vie quotidienne. Tout ceci dans une situation d'interaction prolongée qui nous a permis de collecter les informations nécessaires pour la compréhension de notre problématique. Selon De Sardan (2013), cette étape constitue pour le chercheur le moment privilégié pour la cueillette d'informations nécessaires à la construction de son discours. Elle a permis une construction de connaissances in situ,

contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue des enseignants et enseignantes contractualisés » ainsi que des « personnels administratifs », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations pour elles et eux.

En raison de l'objectif de notre recherche qui est de comprendre le développement professionnel des institutrices et instituteurs contractualisés, nous avons mobilisé deux principales techniques de collecte des données : le focus group et l'entretien semi-directif.

### **3.5.1. Entretien individuel**

L'entretien semi-dirigé fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et d'organiser l'ensemble des thèmes abordés auquel nous nous référons sans pour autant il n'y reporter explicitement ni les formuler à la manière d'un questionnaire. Ces raisons pour lesquelles nous avons recours à cet outil sont qu'elles permettent d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant la compréhension du bonheur professionnel à l'éducation de base via la contractualisation. L'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même.

Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perceptions. Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur l'expérience vécue et de voir leur impact sur le bonheur professionnel à l'éducation de base dans la commune de Mandjou et d'en faire des propositions. Kvale (1983), précise que l'entretien de recherche qualitatif est souvent semi-structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre, ni un questionnaire très structuré. Il faut s'appuyer sur les dix aspects qu'il décrit pour caractériser l'entretien de recherche qualitatif : il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ; il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ; il est descriptif ; sans présupposition ; centré sur certains thèmes ; ouverts aux ambiguïtés et aux changements ; il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ; il prend place dans une interaction interpersonnelle ; il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewé.



L'étape du focus groupe a permis d'identifier parmi les consultantes celles qui semblaient les plus expertes en vue d'envisager des entretiens semi-directifs pour une meilleure compréhension du processus de développement professionnel des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s à l'éducation de base au Cameroun et particulièrement dans les villes de Mandjou. L'entretien dans le cadre de cette recherche a constitué un moment de construction des savoirs. Ces savoirs résultent d'une construction.

Savoie-Zajc (2009) présente l'entretien semi-directif comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit. En ce sens, elle est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareilles relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. D'une manière générale, l'entretien peut-être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

Selon Bioy et *al*, (2021), l'entretien semi-directif permet la production de données dans la mesure où, il représente un outil irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus. D'après Blanchet (1997), l'entretien semi-directif permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal. Ou encore d'étudier le fait de parole lui-même. Selon Bioy et *al* (2021), l'entretien semi-directif est une situation d'interaction entre deux personnes, il a été conduit et enregistré par nous et avait pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire des interviewés sur les thèmes du guide d'entretien. Il a donc été employé comme méthode de production des données (Chahraoui, 2021).

Au travers de cette technique, la recherche a pu saisir le sens de la réalité du point de vue des malaise des enseignants en général et des contractualisés en particulier à partir d'entretiens en profondeur. D'après Van Der Maren (2010), l'entretien vise en effet à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Aussi, Pour Van der Maren (2010), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité.

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. Cette autre technique de collecte a été choisie à la suite du focus group dans la mesure où elle fournit à la consultante l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Le but ici est de comprendre en profondeur le point de vue de la consultante.

### **3.5.2. Focus group discussion**

Le focus group discussion constitue la première technique de collecte des données utilisée dans cette thèse. Il réfère selon Geoffrion (2009), à « *une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier* ». Le groupe de discussion selon lui se prête à une analyse d'une vaste gamme de problèmes. Cette technique de collecte de données a été choisie du fait qu'elle revêt un certain nombre d'avantages. Il permet la réalisation d'un entretien collectif (Duchesne et al, 2009) avec plusieurs consultantes. Il donne la possibilité aux consultantes de formuler et de commenter leurs réponses à leur gré.

Sans se limiter à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui ne conviennent pas à leur point de vue (Geoffrion, 2009). Les consultantes ont la latitude de prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un oui ou d'un non. Aussi, permet-il une compréhension plus approfondies des réponses fournies par les consultantes. Fortin et Gagnon perçoivent le focus group discussion comme un type courant d'entrevue qui regroupe un petit nombre de participants et un modérateur pour discuter d'un sujet en particulier.

La recherche s'est fixée pour objectif la compréhension de bonheur professionnel en pratique de classe et l'expérience de la trajectoire personnelle et professionnelle vécues par les institutrices et instituteurs contractualisés, telle qu'elles/ils sont saisie par les consciences des enseignantes et enseignants ainsi qu'administrateurs dans l'éducation. La subjectivité, la conscience de soi constituent les principales préoccupations ici. Dans cette perspective, le focus group favorise la co-construction de sens, la valorisation de l'intelligence collective des enseignantes et enseignants contractualisé(e)s.

Selon Bioy et al (2021), l'efficacité de *focus group* vient du fait qu'il active quatre ressorts basiques et puissants : le récit, la dynamique de groupe, l'initiative personnelle et l'expérimentation. Selon eux, il produit des informations de bonne qualité. Bien mené, avec des participants judicieusement choisis, et à condition d'être attentif aux dynamiques préexistantes sur le terrain, le *focus group* est un remarquable outil de valorisation de l'intelligence collective.

Aussi, abordant un phénomène individuel et subjectif, la recherche a opté pour une approche phénoménologique car elle permet d'explorer l'expérience vécue par les sujets. Toutefois, cette analyse phénoménologique est reprise dans la suite dans une approche systémique. Nous avons donc opté pour une démarche multi-référentielle et intégrative qui articule plusieurs points de vue théoriques et méthodologiques tout en gardant chacun sa spécificité. La phénoménologie husserlienne est une philosophie herméneutique dont la finalité consiste à accéder à l'essence des phénomènes par l'entremise des perceptions humaines. Ce devis était dès lors approprié, car il permet de décrire les perceptions des personnes directement confrontées aux phénomènes interrogés dans le but d'en faire émerger l'essence, et ce, du point de vue des personnes les ayant directement vécus.

Le focus group discussion fournit une compréhension collective des points de vue des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Il constitue un moment de racontabilité de l'expérience (Breton, 2017). De ce fait, il contribue à travers les différents récits de soi à la socialisation des expériences et permet à ce que ces expériences individuelles adviennent à la communauté. Le focus groupe discussion combine à la fois l'entretien semi-dirigé, l'observation participante, et l'interaction de groupe. Car les participants choisis pour prendre part au groupe de discussion possèdent des caractéristiques semblables sur le plan des expériences personnelles et des points de vue. Ce qui leur permet de fournir le matériau nécessaire à une meilleure compréhension du sujet de recherche ainsi qu'une discussion ouverte et interactive.

Au cours de l'entretien de groupe dirigé (*focus group*), les questions sont ouvertes (Geoffrion, 2009). Le rôle de l'animateur (le chercheur) ici est de présenter les sujets de discussion et les questions. Les participants sont ensuite entièrement libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. Les répondants ici ne sont pas limités à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui parfois conviennent mal à leur point de vue. Ces derniers prennent le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un « oui » ou d'un « non », ou expliquer le pourquoi d'un « peut-être ». Ils peuvent donc présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie. Cette flexibilité,

contrôlée par l'animateur (chercheur), génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques.

Aussi, la discussion de groupe permet-elle de vérifier si les participants ont une compréhension commune de la question posée (Geoffrion, 2009). L'animateur (Chercheur) corrige le tir en reformulant la question. Le groupe de discussion permet également une compréhension plus approfondie des réponses fournies (Geoffrion, 2009). En effet, il est plus important de comprendre les motifs d'une réponse que d'obtenir la réponse en elle-même. Le groupe de discussion permet de sonder le pourquoi des réponses. Il permet d'obtenir des explications au sujet des réponses fournies, relever les expériences vécues qui ont contribué à former les opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés. Par une interaction contrôlée entre participants, le groupe de discussion recrée un milieu social, c'est-à-dire un milieu où les individus interagissent.

Ce contexte crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants. Les arguments présentés pour ou contre un point de vue peuvent aider certains participants à se former une opinion sur un sujet sur lequel ils n'avaient que peu d'intérêt auparavant (Gauthier, 2009). Le groupe donne un sentiment de sécurité aux participants et cette ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres. De ce fait, ils s'ouvrent d'avantage que s'ils avaient été abordés dans une relation de face à face. Le focus groupe requiert un nombre réduit de participants.

La recherche a privilégiée les entretiens de groupes car l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. La réalité est co-construite par les participants et le chercheur, et peut conduire à des changements existentiels. Les entretiens de groupe sont privilégiés ici du fait que nous nous intéressons aux situations complexes, aux causalités floues, aux contours incertains et aux structurations en mouvements où l'intersubjectivité joue un rôle important (Bioy & al, 2021). De cette technique, la recherche a envisagé des entretiens semi-directifs pour une meilleure compréhension du sujet. Car au cours des entretiens de groupes des personnes ont été identifiées du fait de leur maîtrise du sujet.

### **3.5.3. Guide d'entretien**

Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Ainsi il fallait également à chaque fois négocié le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, le formulaire annexé de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données

recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles.

À cet effet, l'enseignant chef de service mettait à notre disposition deux chaises, une chaise pour nous et une autre pour l'interviewé. La salle était suffisamment aérée. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens qui ne devait pas déborder 45 minutes et nous leur disions aussi que nous disposons un dictaphone pour l'enregistrement. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien non directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique. Nous avons opté pour le guide d'entretien ci-dessous relatif à l'expérience vécue.

La recherche a privilégiée l'entretien à travers l'usage du guide d'entretien dans la phase de collecte des données. En effet, le guide d'entretien nous offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre nous et les enseignants qui constituent la population de cette recherche, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entretien ici nous permet de mettre en exergue deux éléments phares de la recherche : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants à la recherche. Pour ce faire, nous l'avons construit et reconstruit au fil des entretiens.

Au sens de Mucchielli (2013), il témoigne de la progression de l'analyse en cours de recherche. Nous avons opté pour le guide d'entretien parce qu'il nous permet de donner la parole à la femme migrante et de l'écouter nous raconter son expérience. Avec l'entretien, elle est l'expert principal de la recherche ; c'est à partir de son discours que nous construisons le sens de cette recherche. Comme l'affirme Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Il traduit de façon concrète la problématique de notre recherche, nos hypothèses de recherche et est structuré en fonction de celles-ci.

Pour cette recherche, nous avons élaboré un guide d'entretien. Le guide d'entretien est un canevas que nous avons suivi tout au long de la de recherche (Savoie-Zajc, 2011). En effet, le guide d'entretien présente plusieurs avantages, à savoir l'homogénéité des données obtenues, la faisabilité de l'entretien au regard des thèmes abordés et la pertinence des données recueillies (Paillé, 2016). Nous avons élaboré le guide d'entrevue en partant de la question de recherche, des objectifs de la recherche et des modèles théoriques tout en tenant compte des caractéristiques des participantes. Ce guide d'entretien a été élaboré dans le cadre de cette recherche dans le but de couvrir les thèmes se rapportant aux savoirs expérientiels, aux savoirs autodidactes et à l'observation des modèles vicariants dans le processus d'insertion socioprofessionnel.

Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche a été bien préparé. Nous y avons intégré la consigne qui a été bien explicitée aux participants (Bioy & al, 2021). Cette consigne a été formulée et préparée soigneusement à l'avance. Il a servi de canevas général pendant les entrevues, les entretiens avec ces institutrices et instituteurs contractualisé(e)s ont été effectués avec souplesse, étant donné le contexte de compréhension difficile pour ces institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche est construit à partir des variables de notre cadre théorique.

### **3.5.3.1. Construction du guide d'entretien**

#### **1. Section 1 : thèmes du guide d'entretien**

##### **1.1. Thème 1 : Malaise au travail/souffrance des enseignants**

###### **1.1.1. Sous-thème 1 : sources de frustrations**

###### **1.1.2. Sous-thème 2 : remise en question de la carrière**

##### **1.2. Thème 2 : bonheur professionnel**

###### **1.2.1. Sous-thème 1 : élève**

###### **1.2.2. Sous-thème 2 : communauté éducative**

###### **1.2.3. Sous-thème 3 : réalisation personnelle**

##### **1.3. Thème 3 : Agencification et effets du NPM/GAR**

###### **1.3.1. Sous-thème 1 : principes d'efficacité et d'efficience**

###### **1.3.2. Sous-thème 2 : responsabilisation.**

### **3.5.4. Cadre d'entretien**

Selon Banaka (1971), un bon entretien en profondeur (et c'est vrai pour les autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'à l'intervieweur d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer. Pour ce, il sera pris en considération les conditions suivantes favorisant la communication : tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé ; respecter la vulnérabilité de l'interviewé, respecter l'intimité de l'interviewé, établir et conserver la réciprocité, planifier la fréquence des entretiens et son impact. Aussi, il faut noter que le premier contact a une grande importance et donne souvent le ton à la suite des événements.

Lors de la première conversation, le chercheur donne des indications sur les buts de la recherche. Ici, il convient d'être naturel, de ne pas trop en dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop reconnaissant si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la culture de l'interlocuteur, de son âge, son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions, ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot, de s'adapter à son rythme. Le lieu et la date de l'entretien seront fixés suivant les disponibilités de l'interviewé. La durée de l'entretien est fixée à un temps limité qui n'ira au-delà de 60 minutes. Dans cette recherche, il a été privilégié, comme élément le plus pertinent, la profondeur de la démarche plutôt que le nombre d'interviewés. Dans cette recherche, cinq cas seront interrogés, partie sur la base deux entrevues par personne. Pour fixer le nombre d'entretien, il a fallu s'appuyer sur les suggestions de Seidman (1991) qui préconise de s'assurer de la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et de la saturation des informations.

Dans cette configuration, l'intervieweur pose une première question et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. Il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question. Dans le cadre d'un entretien semi-directif, la grille d'entretien permet de « centrer » l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé sur chacun des thèmes préétablis. Nous avons construit cette grille au préalable à partir des hypothèses opérationnelles. Elle est constituée de trois parties :

- la mise en confiance où il s'agit de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer l'interviewé quant à la confidentialité et l'anonymat ;
- l'entretien proprement dit a concerné l'ensemble des questions et/ou thématiques à aborder réparties en trois sous parties : l'une relative à la participation à la vie de l'école, la confiance et le respect de la diversité.

Le premier entretien qui tient lieu de pré-enquête a eu lieu au début mois de novembre 2017 avec deux enseignants contractuels de l'école départementale de Bertoua groupe IB qui obéissaient aux critères de la recherche ayant une ancienneté de 10 ans. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés au cours de ces entretiens d'essai nous ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique et la grille d'analyse.

Les sept entretiens se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochées : 22 novembre, 29 novembre ; 6 décembre, 13 décembre 2017 ; 10 janvier, 17 janvier 2022 ; 24

janvier, 31 janvier 2022 ; 7 février, 14 février 2022 ; 21 février, 28 février 2022 ; 7 mars, 14 mars 2022. L'heure des entretiens était choisie par l'enseignant afin que les élèves ne perdent pas les leçons. Aussi de façon à ce qu'il se sente libre, à l'aise et disposer à nous partager ses expériences sur la contractualisation. Sa tendance à sortir de la thématique et à aborder d'autres choses a plus ou moins rallongé la durée des entretiens qui étaient respectivement de (45 et 54 minutes), (42 et 55 minutes), (42 et 44 minutes) ,(47 et 51minutes), (42 et 40 minutes).

La clôture de l'entretien est importante car c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewer. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu, autrement dit, que sa parole a été considérée comme importante et, d'avoir contribué à faire avancer la recherche sur l'expérience vécue de la contractualisation. Cette synthèse consiste en une dernière sollicitation de la personne pour qu'elle ajoute un élément qui lui semble important et en remerciant l'interviewé.

### **3.5.5. Déroulement des entretiens**

La présente étude qualitative a suggéré un d'effectuer un entretien semi-directif. Le chercheur/animateur a un guide, mais peut poser des questions ouvertes en plus des questions spécifiques. L'interviewé a plus de liberté pour s'exprimer. Ce qui permet d'explorer en profondeur les sujets tout en gardant une certaine structure. Avec notre enregistreur numérique, nous nous sommes rendus soit au domicile du participant, soit dans le bureau de la présidente de l'Association des Institutrices et instituteurs contractualisé(e)s à Yaoundé pour l'entrevue avec chaque participante.

L'entrevue avec chaque participante a débuté après leur journée de travail. Elles se sont effectuées entre les 8 octobre et 12 décembre 2020, soit pendant une période d'un mois. Les entretiens ont eu une durée de 30 à 45 minutes. Nous n'avons pas effectué plus d'une entrevue par jour afin de prévenir toute perte de concentration de notre part durant ce processus, ce qui nous a permis de prendre du recul après chaque narration de récit d'expérience d'insertion professionnelle.

Le cadre ici représente la partie immobile et stable de la personnalité et reçoit en dépôt la partie psychotique et symbiotique de la personne, alors que l'animateur que nous étions, représentait l'aspect actif de ce support. Notre fonction a permis l'utilisation du cadre. Notre rôle comme animateur du cadre était de fournir le support actif, transformer des projections imaginaires de institutrices et instituteurs contractualisé(e)s, les amener à explicite leur quotidien.



Lors du focus group que nous avons mené, notre rôle a consisté à conduire la discussion, à la liquider de sorte à éviter notamment « les effets de leader » ou les effets de timidité de certaines participantes. Il s'agissait de veiller à ce que les thèmes qui constituent le guide de l'entretien soient tous bien abordés et ce, dans un ordre séquentiel identique. Nous nous servions de madame la vice-présidente de l'association des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s pour résoudre les problèmes internes au groupe.

Tout d'abord, notre attitude de chercheur a été de permettre de se centrer sur « *la narration de l'expérience vécue, dans sa quotidienneté, dans son contexte naturel, sans effort de conceptualisation ou de réflexion particulière pour le participant* » (Bécherraz, 2002, p. 92). Cependant, des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) ont parfois suivi cette partie narrative pour faire préciser des temps, des lieux, des personnes et des situations exprimées au sens figuré. Avant le début du *focus group*, nous avons tenu à rappeler les objectifs de la recherche. A cette étape, nous avons fait un discours qui a permis d'ouvrir l'espace de travail. Après cette précision, les participants et nous sommes passés du temps ordinaire pour se mettre dans les dispositions de la parole échangée en groupe.

L'animateur que nous étions se devait aussi de prendre part aux discussions ; d'être chaleureux, attentif et à l'écoute de tous les participantes, animer le débat sans prendre position, ne jamais donner son point de vue sur un thème, diriger le groupe sans être directif. Notre tâche était d'autant plus exigeante car, nous étions au centre des discussions. A la fin de la séance du focus group, nous remercions les participants et leur offrons des rafraichissements.

Pour lutter contre l'aspect passif et timide du groupe ou de certains participants, nous utilisons le contact visuel avec la personne timide pour l'attirer dans la conversation et montrer qu'on est intéressé parce qu'elle dit. Donc nous observions de près la participante timide pour voir quand elle est prête à prendre la parole. Si la participante devenait trop mal à l'aise, nous continuons à lui parler de nouveau un peu plus tard.

S'agissant des participants excessivement ouverts et disponibles, mais aussi enthousiastes dans les réponses, c'est-à-dire qui cherchaient plaire, nous leur rappelions ce qui avait été dit pendant la mise en train. Notre rôle était de :

- créer la dynamique en mettant les participants en confiance. Tout s'est joué dans les premières minutes du focus group ;
- diriger la dynamique de groupe, en respectant la grille et en maintenant les débats à l'intérieur du thème identifié ;

- poser des sous questions visant à amener les participants à faire part de leur expérience et à se révéler dans leur vécu personnel ;
- éviter ce qu'il est convenu d'appeler la contamination du groupe. A cette fin nous avons cherché à :
  - repérer le plus vite possible le temporisateur et lui donner la parole chaque fois qu'elle en demandait ;
  - donner la parole à tout le monde et la couper au besoin aux leaders et aux contres leaders qui prenaient beaucoup de place dans le groupe ;
  - aller chercher les timides en les invitant à s'exprimer, utiliser l'effet caricature pour repositionner le groupe afin d'éviter les affirmations extrémistes. L'effet caricature consiste à exiger la position de la participante pour l'amener à plus de nuance.

### **3.5.5.1. Déroulement de l'entretien individuel**

Les entretiens individuels ont été précédés d'un focus group qui a permis de sélectionner les participants. Les entretiens individuels de l'enquête sont semi-directifs, plus ouverts et libres. La technique a consisté à soumettre un champ de l'étude ou certaines caractéristiques du champ de l'étude à la réflexion. Nous avons présenté un champ de réflexion assez large et nous nous sommes insérés ensuite dans la logique exprimée par la personne interrogée. De la sorte, les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s avaient toute la liberté de s'avancer vers un aspect du champ qui leur apparaissait particulier, pertinent en ce moment de la réflexion. Elles s'orientaient tout à fait librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre. Par exemple, un sujet commençait sa réflexion au présent et la terminait au passé. C'est précisément là écrit Albarello (2003 : 72) « l'intérêt de la méthode non directive : identifié dans quelle direction, s'orientent les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies ».

Ce travail est donc la conséquence d'un exercice qui a reposé sur aussi l'utilisation de l'entretien non directif de recherche. La collecte des données s'est inscrite dans une perspective de discussion entre nous et les différentes participantes. Dans le présent travail, nous insistons sur l'approche non directive des entretiens afin de relever et d'analyser les actions. Notre statut de chercheur a été appréhendé différemment selon le milieu social ou le degré de scolarisation des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. Les questions que nous posions provenaient du système de concept et de valeur référentiel des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s.

Autrement dit, notre manière de poser le problème faisait nécessairement référence à des ensembles conceptuels (représenté par les mots) et à des modèles de valeurs qui reflétaient notre façon de découper le réel, de le vivre et de le juger. Ainsi le fait que nous ne puissions pas penser sans ces cadres de référence, facilitait l'expression des sujets.

Cependant, pour que les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s verbalisent, leurs actions allaient être plus ou moins conscientes. Or, nous avons observé qu'il existait une réalité dont elles n'étaient pas conscientes. C'est pourquoi nous nous contentions de ce qui était dit, la migrante était indiquée à nous raconter comment elle fait au quotidien. Cela devait permettre à chaque participante de confronter ses difficultés au fur et à mesure que les sessions d'entretien se déroulaient, d'évoquer les bons et les mauvais moments vécus. L'interview avait dès lors pour but de comprendre les différentes trajectoires des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s en mobilisant la mémoire. Nous tenions sans cesse à revenir sur les différentes étapes de la trajectoire, ainsi que les différentes étapes du processus d'insertion pour mieux les appréhender dans la conversation. Notre travail s'effectuait sur l'aspect descriptif en utilisant les outils spécifiques de relance (dépassement des dénégations et techniques pour rester en contact sensoriel avec le moment dont on parle) et de repérage (des réponses implicites et des conditions linguistiques).

Les interviews se sont déroulées en journée, nous avons commencé ces interviews individuelles à la fin du focus group. Ces interviews n'ont pas été sans difficultés. Pour pallier à ces difficultés, nous avons développé des stratégies pour rendre les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s plus collaboratives. Avec le temps, cela a été favorable à l'entretien. Ce qui aurait pu interrompre par la suite l'enquête, il convient donc d'écouter et pas seulement d'entendre. Car la parole récurrente était un moyen pour les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s d'exprimer leurs émotions, leurs angoisses.

Avant le début de chaque entretien, nous veillions à observer une période d'ouverture. Il était question pour nous d'établir une relation de confiance entre l'interviewée et nous. Nous soulignons d'entrée de jeu que l'information que nous nous apprêtions à recueillir était importante et expliquions sa valeur aux différentes consultantes. En expliquant les buts des différents entretiens, nous témoignions notre respect à l'endroit des différentes consultantes. Nous assurons également les consultantes sur le caractère confidentiel des informations collectées en leur expliquant les mesures prises pour le garantir.

Nous devons lors des entretiens non directifs, être centrés sur les sujets et adoptés systématiquement l'attitude définie par les cinq comparatifs suivants (Tsala Tsala, 2006, citant Rogers) :

- accueil et non pas initiative : ceci suppose une attitude qui met le sujet dans l'obligation de répondre aux questions et de réagir ;
- être centré sur ce qui est vécu par le sujet et non sur les faits qu'il évoque. Sur le vécu, c'est-à-dire sur la manière dont il évoque les choses, les gens et les événements ;
- s'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Nous essayons de voir non pas le problème en soi, mais le problème du point de vue de la femme en situation de migration ;
- respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interview ou sa domination. Il s'agit pour nous d'intervenir de telle sorte que l'on donne réellement à la femme migrante la certitude que nous respectons sa manière de voir, de vivre ou de comprendre et que nous ne cherchions pas dans son cas une occasion de l'évaluer. Il s'agissait surtout pour nous d'écouter et de comprendre ;
- faciliter la compréhension et non pas faire des révélations. Le travail consistait à faire un effort pour maintenir et améliorer la capacité de communiquer et de formuler le problème.

Aussi, l'entretien se déroulant à l'intérieur d'une relation sociale (Bioy et *al.* 2021), nous étions en situation de communication avec les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. De ce fait, nous avons saisi l'opportunité que nous offraient les différents entretiens pour construire une véritable relation sociale avec les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s peut pas du tout à l'éducation de base. Pour ce faire, nous avons établis une relation collaborative avec les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. Pour avoir des informations pertinentes, nous nous devons de mettre sur pied une relation interpersonnelle, de maintenir l'intérêt des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s de continuer à participer et à investir du temps et de l'énergie dans l'échange. Nous avons donc adopté la posture d'un participant actif évoluant dans le déroulement de la réflexion avec les participantes.

Au terme de ce parcours, nous avons constaté que la méfiance au début des entretiens s'atténuait progressivement, puisque nous ne nous laissions pas dérouter par le défaitisme des

institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. En revanche, nous cherchions des chemins sans entrer dans la « chasse de l'information », des chemins de moins de violence sans tomber toutefois dans le piège des préjugés, stéréotypes, en sachant que notre action s'inscrivait dans une perspective d'un entretien de recherche. Nous accordions au message une attention toute particulière. Lorsqu'une femme migrante nous parlait, nous devions nous efforcer de l'écouter. Dans le cas contraire, non seulement nous considérions que notre interlocutrice ne méritait pas notre attention, mais encore nous coupions la communication. Nous essayions de nous mettre à la place de celle qui nous parlait ; pour être attentif et comprendre l'autre, nous devions imaginer qu'en réalité, c'est nous qui étions en train de vivre sa situation.

Nous devions nous rassurer que nous comprenions bien ce qu'il nous dit. Lorsque nous formulions des questions brèves et concises afin d'être éclairés, nous recevions le message de la façon la plus précise possible. De plus, nous offrions la garantie d'être constamment attentif. Nous n'étions pas pressés de donner notre opinion, même s'il fallait poser des questions pour recevoir une information exacte, nous ne devions pas répliquer ni argumenter la position de la même manière, soit en affirmant, en niant ou en objectant, même sous forme de questions, avant que cette dernière ait terminé. Nous étions particulièrement attentifs aux messages non verbaux, il se pouvait que, pendant l'interview, que la migrante, pour diverses raisons, ne dise pas certaines choses, mais qu'elle les laisse apparaître par les expressions de son visage ou les mouvements de son corps. Ces éléments supplémentaires nous permettaient de recevoir une impression plus complète et plus authentique du message réel.

Il nous a paru opportun de laisser les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s s'exprimer et de transcrire à la mesure du possible l'intégralité de leurs discours. Ainsi, en prenant les notes, nous nous référions toujours au mode de vécu et de conduite des sujets. Schraml (1973, P 64) citant les analyses de Matarazzo souligne que « l'alternance de prise de notes et d'absence de notation fait ressentir consciemment ou inconsciemment au patient ce qui est retenu comme particulièrement significatif ». La prise de notes a donc un effet renforçateur et influence de ce fait le contenu de la communication. L'expression et surtout la fixation intégrale de ce qui a été dit, de toutes les expressions para verbales, qu'elles soient verbales ou d'autres formes de comportement ont fait l'objet d'une des prises de notes mais aussi d'un enregistrement au magnétophone (surtout expressions verbales).

D'entretien en entretien, nous recentrions les demandes ou plus exactement les invitations à parler sur les points qu'il paraissait important d'éclairer. C'est en cela que les récits trouvaient leur intérêt. Si à la réécoute, on découvrait un mot (exemple : ghetto) ou un phrase

(exemple : je suis une femme seule) ou « par exemple : baisser la petite mèche), au prochain entretien fort de ce nouvel acquis, nous reprenions ce mot ou cette expression pour confirmation ou infirmation. A travers quelques cas choisis à titre d'illustration, il a été possible de construire les histoires de cas pour l'analyse. Les résultats que nous présentons au chapitre suivant portent sur un échantillon restreint de trois (04) entretiens donc un focus group et trois (03) entretiens individuels non directifs s'adressant à trois sujets. Présentant la technique d'analyse de nos résultats (Cf grille de lecture des entretiens), nous allons rappeler les bases de la constitution de l'histoire de cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

### **3.5.5.2. Déroulement du Focus Group Discussion**

Les discussions ont duré une heure pour le focus group proprement dit et 30 minutes pour la synthèse, remercier les participants et offrir le rafraîchissement. Un compte rendu de 15 minutes impliquait tous les participants et suivait immédiatement la discussion. En début de séances, nous souhaitons la bienvenue aux participants, les remercions d'être venues et nous nous présentions à elles. Après quoi, nous :

- expliquions notre travail, donnions un aperçu simple du projet sans relever la nature exacte des questions ;
- expliquions notre rôle ;
- expliquions le critère de choix des participants tout en soulignant l'importance de leur contribution pour l'étude et pour la communauté ;
- assurons-nous que les participants avaient bien compris que les échanges resteront confidentiels ;
- expliquions que nous ferions usage d'un magnétophone pour mieux nous rappeler ultérieurement ce qui a été dit ;
- expliquions le fonctionnement du focus group et les règles de base ;
- efforcions-nous de leur dire de garder la conversation à l'intérieur du groupe et d'éviter les apartés qui troubleraient les cours de la discussion. Nous leur disions ceci :

« Nous souhaitons avoir le point de vue de chacune et chacun d'entre vous. Tout ce que vous voulez dire a de l'importance pour nous. Chacune de vous aura son tour de parole. Mais compte tenu du fait que nous avons beaucoup de chose à discuter, en une heure, nous serons

parfois obligé de passer à la question suivante, avant d'avoir véritablement épuisé un point. Nous pourrions être amenées à vous demander d'éclaircir un point ».

Nous demandions aux participants de se présenter à elles-mêmes. Nous commençons la séance par une question pour mettre les participants à l'aise. Il s'agissait d'une question qui montrait que tous les participants avaient quelque chose en commun et pouvaient parler librement. Pendant l'entretien, notre rôle était d'agir et observer. Ainsi, nous écoutions les discussions tout en évitant de poser les questions à caractère personnel. Nous profitions des moments de silence pour savoir si quelqu'un avait quelque chose à dire. Nous évitions que les participants se coupent la parole, ou que deux personnes parlent en même temps.

L'observation consistait à garder une distance par rapport à l'action en cours. A cette fin, il fallait :

- observer le non verbal des participants en ôtant chaque fois les signes visibles par exemple le sourire, le rire, la fatigue, le silence, etc.
- analyser la dynamique qui se construisait (par exemple les échanges entre institutrices et instituteurs contractualisé(e)s) ;
- trouver des stratégies pour éviter la contamination du groupe ;
- le retrait de la parole.

Pour mettre un terme à une réponse, nous retirions poliment la parole à la femme migrante en question pour permettre au groupe de décanter ses émotions. Nous effectuions une courte synthèse du point de vue exprimé et relançons le débat avec une nouvelle question après avoir exhorté les participants à plus de calme et au respect des différents points de vue.

Le cadre groupale est apparût comme une situation intermédiaire entre la vie quotidienne des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s et les projections théoriques. De ce dernier, il est à retenir une certaine standardisation de la situation qui favorise une focalisation sur l'expérience vécue, sur les relations et les processus de groupe ; la situation du petit groupe centré sur lui-même mobilise fortement la conscience de soi et permet la verbalisation. Cette expérience groupale se rapproche de la vie quotidienne. Car, même si le cadre est construit, les relations qui s'y déroulent et les expériences qu'elles suscitent sont spontanées et authentiques. Comme le fait remarqué Roger (1973, p.9), « *dans un groupe de ce genre, l'individu en vient à se connaître lui-même et à connaître les autres plus complètement que cela ne lui est généralement possible dans ses relations sociales ou professionnelles* ».

L'expérience de groupe permet de faire converger plusieurs outils méthodologiques à l'instar de l'observation des comportements et notamment des places et des rôles adoptées par les participantes, qui sont l'expression de leur identité situationnelle ; la verbalisation de leur vécu immédiat, et notamment de tout ce qui a trait à la perception d'eux-mêmes face aux autres ; la reprise réflexive de ce vécu à travers une activité de métacommunication, c'est-à-dire une communication sur l'expérience vécue et la conscience de soi qu'elle suscite ; une observation directe des stratégies identitaires adoptées par chacune des participantes, que l'on peut déduire des attitudes et comportements verbaux.

L'entretien de groupe nous a permis d'identifier trois institutrices et instituteurs contractualisé(e)s avec qui la recherche devait continuer à travers les entretiens individuels. Vue l'importance de notre tâche, nous devions maintenir l'ordre pendant tout le déroulement de la discussion, susciter la prise de parole par tous les participantes et encourager les plus timides à participer à la discussion.

Au cours de la discussion, nous avons adopté un style de direction directif. Ayant adopté ce style de d'animation, nous avons présenté les sujets à l'ordre du jour et avons tenu au cours de la discussion à veiller à ce que les participants ne dévient pas trop du sujet de la recherche tout en leur accordant un maximum de l'attitude dans l'orientation des discussions.

L'analyse théorique nous a permis de comprendre que l'on ne peut traiter du problème sans prendre en compte les points de vue de celles qui le vivent. Au cours de cette analyse, nous avons pu constater que la migration est un phénomène individuel et les trajectoires ainsi que les parcours d'insertion diffèrent d'un acteur à un autre. Pour mieux appréhender les différentes trajectoires ainsi que les parcours d'insertion, il était souhaitable de recourir à la technique du focus group. L'organisation du focus group a permis d'écouter les avis des uns et des autres sur les sources de frustrations et revendications effectuées dans le cadre des syndicats et de la pratique de classe.

Au cours de cet entretien de groupe, nous avons écouté les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s racontées leurs différentes histoires. Histoires enrichissantes pour les unes comme pour les autres. Les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s ont pu se rendre compte de l'unicité de leurs différents parcours. La participation au focus group a permis la création de liens entre ces institutrices et instituteurs contractualisé(e)s qui, pour la plupart du temps restent cantonner dans la sphère domestique. Pour tirer un meilleur profit du focus group, nous avons choisi un espace où celle-ci pouvaient s'exprimer en toute liberté.



Le focus group s'est déroulé dans la salle de réunion de l'association des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s au Cameroun situé au quartier Tsinga dans la ville de Yaoundé. Nous avons opté pour ce cadre dans l'optique de créer une proximité sociale et culturelle entre les différentes institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. Les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s ont une bonne maîtrise du quartier Tsinga et la salle de réunion des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s, est connue de la majorité. C'est dans cette salle que les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s se rencontrent chaque fin de semaine loin des regards de leurs conjoints pour débattre de leurs problèmes divers. Nous avons donc jugé opportun d'utiliser cette salle pour le focus group car les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s peuvent mieux s'ouvrir à nous dans cette salle qu'elles côtoient hebdomadairement.

Aussi, la manière de présenter l'étude et d'en expliquer les objectifs a été un élément décisif pour notre recherche. Nous avons cherché à être le plus clair et précis possible au cours de cette étape. Nous avons exposé sans détour l'objectif de la rencontre, le rôle attendu pour chaque participante. Et, avant le déroulement du focus group proprement dit, nous avons veillé à la préparation adéquate de la salle, de la table de réunion, du matériel d'enregistrement. Nous avons été accompagnés dans cette phase de préparation de l'espace par la vice-présidente de l'association des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s dans la ville de Yaoundé. Nous avons pris en compte les éléments de convivialité : boisson, restauration, transport, etc. Huit institutrices et instituteurs contractualisé(e)s ont effectivement pris part au focus group.

### **3.6. TECHNIQUE D'ANALYSE**

Au terme de l'analyse théorique, nous avons conçu notre outil de collecte de données. Après sa validation, nous avons envisagé l'étape de descente sur le terrain.

#### **3.6.1. Grille d'analyse**

Cette section présente les démarches que nous avons adoptées pour repérer et effectuer des liens entre les données collectées et le cadre conceptuel (Deslauriers, 1991). L'analyse des données étant une étape importante où il est nécessaire d'utiliser les outils appropriés permettant d'obtenir des résultats riches (De Gialdino, 2012), pour le traitement des données, nous avons tenu compte de la structure flexible et du caractère principalement inductif de l'analyse des données en recherche qualitative (De Gialdino, 2012). L'outil d'analyse que nous avons choisi est l'analyse de contenu thématique. Selon Savoie-Zajc (2011, p. 137), « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa

classification des données ». Nous avons pris en compte notre cadre conceptuel tout au long de la recherche.

**Tableau 6: Grille d'analyse**

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	codes	Observations		
				-	+	±
<b>Malaise au travail/ souffrances des enseignants</b>	A	Sources des frustrations	a1			
		Remises en question de la carrière	a2			
<b>Bonheur professionnel</b>	B	Élèves et communauté éducative	b1			
		Réalisation personnelle	b2			
<b>Effets du NPM/GAR</b>	C	Principes d'efficacité et d'efficience	c1			
		Responsabilisation	c2			

La grille d'analyse est issue de l'opérationnalisation des catégories et sous-catégories du thème. Elle comporte les thèmes et les sous-thèmes de l'étude. Les indicateurs du tableau 7 ont été codifiés pour besoin d'analyse. Ainsi, la première variable qui renvoie au Malaise au métier relatif à la politique de contractualisation, peut s'orienter de la manière suivante : la modalité (Aa1+) renvoie au fait que dans les discours des participants le fait est effectif et récurrent. (Ab2-) qui renvoie au fait que la modalité est non effective pour ce qui est de bonheur au métier. Précisons que si dans le discours d'un participant, l'information est absente, ce qui ne voudrait pas forcément dire qu'elle n'est pas importante. Elle peut être latente.

Toutes les données recueillies lors des entretiens n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. Elles ont été élaguées pour éviter de nombreuses redondances, des répétitions qui auraient pu être excessives. L'entretien étant libre, les cas avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit.

Ces items nombreux surgissaient fréquemment, liés à la nature même de l'entretien libre effectué ici à des fins de recherche. Les sujets, il faut le préciser, parfois ne disaient rien, parlaient peu ou pas du tout. Pour l'analyse des entretiens, nous n'avons retenu que des faits pertinents que nous avons explicités pour notre problématique et ce, au regard des questions de recherche et de nos hypothèses. En effet, l'objectif de l'étude consiste à analyser et de

comprendre le processus d'insertion socioprofessionnelle des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s à l'éducation de base sur le marché du travail.

L'analyse de contenu thématique convoquée ici est selon Berelson (1952) un ensemble d'outils regroupant à la fois les analyses de presse et l'analyse systématique, objective, quantitative et qualitative du contenu de toute communication, écrite ou verbale, linguistique ou paralinguistique.

Il est question pour nous dans cette partie de transcender les différents discours pour aller du sens. En effet, les données collectées sur le terrain constituent la matière première et il faut les raffiner pour n'en retenir que l'essentiel du discours pour faire des inférences. Car d'après Nga Ndong (1993), l'analyse de contenu permet d'atteindre au cœur des messages, à leur face latente et à leur dimension invisible. En effet, elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit détenu par tout message (Bardin, 2013) ; ce qui traduit ce que présente Gurvitch (1963). Pour lui en effet, c'est ce qui est caché qui est le plus véridique et, ce qui est caché l'est volontairement par les acteurs. Il est donc nécessaire de procéder à l'analyse de contenu des différents discours des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s.

La question du sens dans l'analyse des comportements sociaux se revêt donc être une question centrale dans la recherche sociale et en science de l'éducation. L'analyse de contenu convoquée ici a pour but de connaître la vie sociale des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s peu ou pas du tout à l'éducation de base à partir de la dimension symbolique qu'elles accordent à leurs comportements. Elle procède des traces de discours recueilli sur le terrain au cours des entretiens.

D'après Mucchielli (2013), analyser le contenu d'une communication c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté et classé tout ce que contient cette communication. Elle vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de l'individu ou de la communauté, à comprendre la structure des influences et en tirer les interprétations cohérentes. Mucchielli (2013) distingue quatre typologies d'analyse de contenu. Celle retenue dans le cadre de cette thèse est l'analyse de contenu thématique, qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

La conception de l'analyse de contenu envisage de considérer les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels. C'est une technique objective systémique et quantitative des descriptions du contenu manifeste de la communication. Cette analyse a pour but de mettre au jour ce qui structure, ce qui organise et produit la diversité des distinctions de sens qu'aura relevée la phase heuristique de la description du contenu des discours.

Aussi, faisons-nous une analyse des discours des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s à l'éducation de base, en nous référant également à l'approche biographique. En effet, analysant les parcours, les trajectoires, et le processus de construction des savoirs qui dépassant les frontières géographiques, toute réflexion ayant pour objet la formation appelle un cadre théorique spécifique et une méthodologie particulière. L'approche biographique se présente ici comme une forme d'analyse des interactions sociale dans un contexte bien déterminé. Elle fait la place à la possibilité des individus de jouer jusqu'à un certain point avec les contraintes qui s'imposent à eux, qui intègre dans la compréhension des relations sociales le sens que les acteurs donnent à leur conduite.

D'après Delory-Momberger (2014), les individus sont assignés à construire leur propre biographie à travers le discours. Ainsi, à travers l'approche biographique, le discours n'est plus seulement une forme de l'expression personnelle, un lieu d'élaboration de l'intimité et de l'intériorité, un support de connaissance ou de découverte de soi-même. Autrement dit, le discours n'est plus seulement à usage privé, il n'appartient plus seulement à l'espace privé ; il passe résolument dans la sphère publique et devient un instrument essentiel de la médiation, de la reconnaissance, de la contrepartie sociale. En procédant pas des entretiens individuels, nous avons mis les institutrices et instituteurs contractualisé(e)s dans un processus de biographisation. Il est question dans cette partie de procéder à l'analyse de contenu de ces différents entretiens.

Le focus group était organisé sur la base d'un guide d'entretien dans lequel nous avons essayé de rendre explicite les thèmes et les sous-thèmes que nous avons exploités en focalisant notre attention sur des informations qui apportaient un nouvel éclairage et qu'il fallait approfondir par des relances, des demandes d'explications. Ce guide d'entretien est le même que nous avons exploité pendant les entretiens individuels.

### 3.7. CONSTITUTION DES DONNEES

Ayant opté pour un devis qualitatif, et choisi comme outil de collecte de données le guide d'entretien, le choix de l'analyse de contenu se justifie dans cette recherche. Après le dépouillement et le codage des données, nous avons choisi comme technique d'analyse, l'analyse de contenu qui est la partie essentielle des conversations qui ont été transcrites et décrites dans la section précédente. D'après Mucchielli (1988), elle se veut méthodique, c'est-à-dire soumise à des règles strictes. Pour une bonne analyse des données, nous sommes tenus d'observer une grande rigueur méthodologique car l'analyse porte sur des données collant à la complexité du réel. Pour ce faire, nous devons prendre distance par rapport à nos propres modes de perception et d'articulation du sens ; avoir une capacité d'empathie avec le locuteur dans la mesure où l'analyse porte sur des catégories mobilisées avec lui.

L'analyse de contenu selon Castillo (2021), est une méthode de description systématisée et d'analyse des données verbales dont l'objectif est de rendre compte de « l'expérience interne des sujets ». Elle se situe donc dans une démarche de compréhension plutôt que d'évaluation des phénomènes étudiés et part de l'expérience des sujets. Elle permet au sens de Holsti (1990) à faire des inférences par identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques d'un message.

En s'inscrivant ainsi dans la démarche de l'analyse de contenu, nous réfutons avec Badin (2013) l'illusion de la transparence des faits sociaux et tentons de nous écarter des dangers de la compréhension spontanée. L'analyse de contenu vise donc à identifier les contenus significatifs des entretiens, les liens qu'ils entretiennent entre eux tout en permettant une articulation avec les conditions de production de ces contenus. L'analyse de contenu nous permet ainsi de dégager le sens ou les sens qui sont contenus dans les entretiens réalisés auprès des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s à l'éducation de base. Elle permet aussi décrire systématiquement le sens des discours des institutrices et instituteurs contractualisé(e)s. Elle procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues de la trame de codage (Schreier, 2014).

L'analyse de contenu ici a reposée sur deux principes énoncés par Castillo (2021) : la description et l'analyse. La description a consisté à recenser et ordonner les faits ou observables langagiers. L'analyse quant à elle a consisté à proposer des interprétations de catégories de discours devant éclairer la compréhension du phénomène à l'étude. Autrement dit, elle a permis de passer du sens des énoncés à leur signification.

### **3.7.1. Dépouillement des entretiens**

Après la phase de collecte (focus group et entretiens individuels), nous avons procédé à la transcription des données. Avant de procéder à la transcription des données des entretiens de groupes et individuels, nous avons avant d'abord procéder à une lecture flottante en réécoutant les entretiens pour nous approprier les contenus et comprendre les logiques des discours et des différents échanges. Après cette phase d'écoute, nous avons procéder à un retour au corpus en laissant flotter notre imagination, notre intuition tout en restant attentif aux *flashes* qui, à chaque fois traversaient notre esprit. Aussi, nous avons ordonnés les matériaux et avons retenus ceux que nous avons jugés les plus riches.

Cette phase nous a permis de regrouper par sujets les commentaires ainsi que les observations. Nous avons aussi noté les énoncés représentatifs de l'opinion des participantes. Aussi, nous avons procéder à une analyse des observations, les tendances principales ainsi que les opinions minoritaires retenues de chaque groupe de discussion.

### **3.7.2. Codage des données**

Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, nous avons procéder après la phase de collecte de données à une phase de traitement des données. Pour ce faire, nous avons procéder à la transcription de ces données. Cette transcription nous a permis de dégager les thèmes dominants de notre recherche ainsi que les effets émergents des différents entretiens. Après avoir identifié les thèmes dominants ainsi que les effets émergents, nous avons procéder à la phase de codage de ces données. En effet, nous trouvant face à données verbales que nous avons transcrites par nos soins, et auxquels nous avons attribué un sens. Le codage ici a consisté en une démarche heuristique où il était question pour nous de relier les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. En effet, le codage selon Berelson (2013, p. 134) fait référence à un « *processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu* ».

Selon la perspective retenue, les codes sont ici rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey & Atkinson, 1996, p.28). Il s'agit ici de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte. Le codage ici consiste à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces

catégories (Grawitz, 2009). Il s'agit d'une des voies possibles par lesquelles nous sommes parvenu à transformer le monde empirique, brut et désordonné de l'expérience, en un monde organisé d'idées et de concepts, passant ainsi du monde « des sens » au monde « du sens ». L'opération de codage et de catégorisation sont intrinsèquement liées à l'activité scientifique. Comme le rappelle Grawitz (2009), l'élaboration de classifications des comportements sociaux et sexuels, permettent la définition de normes et la mesure d'écarts, l'évaluation et la détermination de particularismes. Il s'est agi dans cette phase de définir précisément ce que l'on retient comme « segment de conduite » de prévoir les catégories susceptibles de les accueillir ainsi que les manifestations que l'on va utiliser pour classer les différentes unités d'analyse dans ces catégories.

Le codage correspond ici à une transformation effectuée selon des règles précises des données brutes du texte. Cette transformation permet le découpage, l'agrégation et le dénombrement afin d'aboutir selon Badin (2013) à une représentation du contenu. Il s'agit donc de repérer les noyaux de sens qui composent les entretiens réalisés et dont la présence ou la séquence d'apparition signifie quelque chose pour l'analyse qui sera effectuée. A ces critères de présence, nous avons ajouté la saillance et l'absence. Définir les catégories nous permet d'explicitier la compréhension ultérieure du contenu global. La compréhension est d'ailleurs plus fine que nous nous sommes familiarisés avec notre objet d'étude. A travers cette familiarisation, nous avons pu saisir l'univers des institutrices et instituteurs contractué(e)s à l'éducation de base et l'avons confronté de manière réflexive aux connaissances théoriques. La constitution, le choix des cotes est fait en fonction du choix initial ainsi que du poids accordé à la théorie.

L'objectif de cette thèse est d'analyser les facteurs tels que la souffrance des enseignants, le bonheur professionnel et les effets du NPM qui rendent compte du sentiment de flottement que vivent les institutrices et instituteurs contractué(e)s à l'éducation de base sur le marché du travail au Cameroun. Pour y parvenir, la thèse a mobilisée deux principales techniques de collecte de données à savoir le focus group discussion et l'entretien semi-directif. L'analyse des données constituant l'étape de la recherche au cours de laquelle la recherche cherche à établir les liens à travers les faits accumulés, l'analyse des données collecté au moyen des principaux outils mobilisés est fait par le biais de l'analyse de contenu.

## CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSES DES RÉSULTATS

Après avoir collecté et dépouillé les données, la tâche revient dans ce chapitre à présenter et analyser les résultats en vue de faire le rapport avec les données théoriques. Ainsi les différentes articulations qui ont été traitées sont les suivantes : présentation des récits de vie professionnelle des participants de l'étude, l'analyse thématique des trajectoires par cas et la synthèse de l'analyse.

### 4.1. PRÉSENTATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS

Il s'agit ici de présenter les itinéraires individuels des participants de l'étude au contact des contraintes structurelles. La recherche a visé à ce que les participants soient amenés à raconter leur vécu expérientiel comme enseignant dans le contexte de la contractualisation. Raconter ce parcours, a pu constituer une expérience de reconfiguration du parcours de chaque agent public. On y identifie des profils variés. Ces profils sont à la fois enthousiastes, engagés, motivés, modérés et réservés et, s'observent à travers les polarités positive et négative. La recherche présente les récits de vie professionnels de sept cas, instituteurs contractualisés : P1, P2, P3, P4, P5, P6 et P7. Dans ce regroupement, on distingue trois sujets de genre féminin et quatre sujets de genre masculin. Leurs âges varient entre 32 et 54 ans.

#### 4.1.1. Récit de vie professionnel de P1

P1 est une enseignante à l'école publique de Mandjou depuis six ans. Au moment de l'étude, elle est âgée de 45 ans. Il faut noter qu'elle a débuté comme enseignante dans une école publique du Haut Nyong, où elle a exercé pendant trois ans. A l'école publique de Mandjou, elle tient les enfants de niveau 1 notamment du cycle d'initiation. P1, bien qu'ayant obtenu son diplôme professionnel lorsqu'elle avait 28 ans, a été contractualisée en 2012. Son statut actuel est « instituteur contractualisé » 4 (IC4) avec une ancienneté de service de neuf ans.

Professionnellement, P1 est animatrice de niveau depuis deux ans dans un groupe qui compte six enseignants tenant le niveau. Le récit qu'elle offre à la recherche, semble devenu le lieu de résolution, ou une tentative plus ou moins aboutie de la compréhension des conflits qu'elle vit comme institutrice contractualisée. A l'observation, il demeure constant que les conflits sociaux sont généralement déclenchés par certains facteurs psychosociologiques, tel que le sentiment d'iniquité, de frustrations, les inégalités de traitement, des attentes démesurées,



la crainte du changement ou du risque, le non-respect du profil de carrière, les préjugés, le manque de temps, les antécédents liés à un conflit non résolu dans le passé, le manque de consultation. Comment, alors qu'on est pris dans un parcours professionnel chaotique, ne pas sombrer dans une profonde détresse psychologique et/ou morale. Comment survivre et continuer d'affirmer sa dignité d'agent public alors même que les repères habituels ne vont plus de soi et que rien ne semble présager les jours heureux.

P1 est mère d'enfants, les obtient le baccalauréat à l'âge de 25 ans et en même temps le concours d'entrée à l'Enieg mais c'est au bout de sept ans qu'elle est contractualisée après avoir servi comme maitresse de parent pendant quelle année. Elle pensait dépasser les injustices, ressenties pendant qu'elle exerçait comme maitresse de parents avec le recrutement comme institutrice contractuel. Toutefois, elle s'aperçoit que la lutte pour la reconnaissance de son statut n'est pas achevée. Car, elle doit redonner un sens en termes de significations et de directions à son statut d'enseignante, à sa vie lorsque se font ressentir les premiers signes de l'iniquité que les instituteurs contractualisés vivent au quotidien. En effet, P1 doit accepter l'écart entre son statut et celui de l'enseignant fonctionnaire. De cette façon, elle estime avoir correctement rempli son contrat. La tâche est adaptée et P1 doit se comporter comme prévu, mais les représentations de la tâche et des normes, dans le cas de P1, s'accompagnent des pratiques des traitements des interactions, difficiles à neutraliser cet écart. Elle affirme :

l'Éducation de Base ne va pas bien. D'abord, certains IC1 et IC0 ont fait 10 ans de vacances et maintenant, ils sont contractualisés et pas contractuels, ni intégrés comme fonctionnaires. Nous nous demandons ce que tout ça veut dire. Je dirais tout de suite non, je ne pense pas, il y a trop de dysfonctionnements, un manque de respect vis-à-vis de l'être humain qui sont les contractuels. L'État ne respecte pas ses engagements envers cette catégorie d'enseignant ; bref l'éducation va très mal à mon avis.

Les conditions de travail et de supervision précaires peuvent limiter l'autonomie professionnelle des enseignants, car ils peuvent avoir moins de contrôle sur leur travail et leurs processus décisionnels. Un soutien et des ressources inadéquats dans des conditions précaires peuvent restreindre la capacité des enseignants à exercer leur autonomie dans leurs classes et

dans l'élaboration des programmes. Le manque de sécurité de l'emploi et les contrats temporaires peuvent créer un sentiment d'insécurité et de dépendance, réduisant ainsi l'autonomie des enseignants dans l'élaboration de plans et de décisions à long terme. Les conditions de supervision qui privilégient la conformité et le contrôle plutôt que la croissance et le développement professionnels peuvent également limiter l'autonomie des enseignants et entraver leur capacité à innover et à adapter leurs pratiques pédagogiques. La combinaison de conditions de travail précaires et d'une autonomie limitée peut entraîner une démoralisation, une baisse de la satisfaction professionnelle et une baisse de l'éthique professionnelle globale des enseignants.

#### **4.1.2. Récit de vie professionnel de P2**

Le récit de vie professionnel de P2 peut s'inscrire dans un profil de type engagé. En effet, P2 a une ancienneté générale de douze ans environ au poste, et est contractualisée depuis 2011, année où elle est recrutée comme institutrice contractuelle IC5. Elle est une maîtresse de l'école publique Mandjou, elle y est de depuis cinq ans. Avant son arrivée dans cette école, elle a été institutrice pendant sept ans dans l'école publique de Ngoura. P2 a enseigné respectivement les classes de Cours élémentaires deuxième année CE2, le cours moyen première année CM1 et cours moyen deuxième année CM2.

Son recrutement va voir son statut évolué de maîtresse de parent à institutrice contractuelle. Cette transition donne lieu à des perspectives nouvelles. En effet, avec le statut d'institutrice contractualisée, P2 appréhende autrement son métier d'enseignant comme une voie possible du développement professionnel. D'ailleurs, elle sera amenée à occuper des fonctions d'animatrice pédagogique de niveau. Et à l'absence de son Directeur, elle sera, désignée à l'occasion pour assurer les fonctions de directeur.

Epouse et Mère de six enfants, P2 s'est toujours montrée disciplinée, assidue et enthousiaste. Elle semble satisfaite du contexte de travail, des relations avec ses collègues. Elle déclare avoir une bonne image de la profession et des possibilités d'améliorer ses pratiques pédagogiques. L'analyse de son discours montre qu'elle développe des pratiques engagées : maximum d'informations notées sur les méthodes pédagogiques, recherchent des documents d'information complémentaires, suivies des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. La preuve de cette intense activité s'observe à travers la réussite statiquement significative au Certificat de fin d'Etudes Primaire (CEP). En effet, P2, depuis qu'elle est à l'école publique de Mandjou, elle ne tient que la classe du CM2. Malgré une multiplicité de tâche et de travail qui est toujours croissance, P2 a su démontré une nécessité fonctionnelle dans le rapport aux élèves

de faire autre chose que le cours pur : suivi des élèves, orientation, ces tâches prescrites sont reconnues par son administration. Dans l'établissement, P2 est très impliquée dans tous les aspects autres que l'enseignement. Et on en vient à se demander comment elle arrive à tenir et surtout à réaliser cet enchevêtrement de tâches, surtout qu'en dehors des aspects pédagogiques, il y a les heures de corrections et la préparation de cours.

#### **4.1.3. Récit de vie professionnel de P3**

Il est âgé de 54 ans. Cet instituteur est à son troisième poste d'affectation. Il a d'abord enseigné dans une école dans la ville de Nanga-EBOKO dans la Région du Centre. Son expérience tirée des différentes écoles lui permet d'exprimer certains sentiments relatifs à la gestion interne des frustrations dans le processus de contractualisation. Durant les 12 années de services qu'il accumule, il s'est fait une opinion sur l'équité, d'où ses propos « si la contractualisation a permis à l'éducation de base d'aller loin, je dirais non, je ne crois pas, au contraire, ça a réveillé les problèmes d'équité ». P3 est instituteur contractuel (IC1). Il juge qu'avoir été intégré après les générations sorties des écoles en 2002, lui-même étant sorti en 1997 que « c'est un statut très frustrant ». Son niveau d'étude est le niveau Première après obtention du Probatoire.

P3 semble avoir choisi par contrainte la contractualisation parce qu'étant dans le besoin de l'emploi. Ses fonctions d'animateur pédagogique de niveau ne paraissent pas lui avoir données le sens de l'engagement n'y faisant allusion que de fait. La forme d'expression de son vécu est basée sur des prises de position sur le versant de l'engagement, de la stabilité et de la cohérence ; la situation professionnelle apparaît définie, « chaude » et en attente de changement. Pour ces sujets épistémiques, l'enseignement du primaire ou dans des cycles n'est pas un métier différent, il y aura toujours des établissements. Cette classe est portée par des sujets non-engagés au niveau professionnel, travaillant dans des postes qu'ils ont obtenu sur un second voeu et ayant moins d'années d'expérience professionnelle. Son discours fait apparaître un sentiment de lassitude important quant aux contenus, à la relation aux représentants de l'institution et au travail de partenariat. Majoritairement, ce sont des enseignants qui ont un rapport de proximité d'une sphère familiale, une vision dynamique et positive de leur situation professionnelle, prêts à évoluer, ayant foi dans l'institution publique et dans le travail en partenariat.

Contrairement à P2 donc le profil qui apparaît est celui d'une enseignante enthousiaste, le tableau que P3 dresse de son métier est noir (polarisation négative). Alors même qu'il envisagé comme pis-aller. En effet, P3, depuis son enfance n'a pas toujours idéalisé son métier

d'enseignant. Ce qui explique que, bien qu'il soit contractualisé, qu'il n'adhère pas à l'idée d'être enseignant. Il offre une image, lorsqu'on l'écoute non polarisée du métier, sur lequel, par ailleurs, il est affectivement lié. Globalement, il en a une expérience négative même si ponctuellement, le fait d'être contractualisé lui donne un statut d'agent public.

Lors de l'entretien, le premier problème est qu'il se sent obligé d'apporter une appréciation sur le travail de l'enseignant. Le moment est vécu comme un traumatisme, car l'interview a permis d'ouvrir la boîte de pandore pour pouvoir juger le travail d'enseignant alors qu'il n'en est pas du tout. La réponse qu'il en donne est que les enseignants vivent mal, le fait que tout le monde juge ce métier sous les formes les plus diverses. Selon lui, les critères de jugements sont contradictoires. Faut-il favoriser l'épanouissement des enseignants, faire le forcing pour amener la société à reconnaître le métier de l'enseignant, s'interroge-t-il. D'après lui « les enseignants sont appelés à se justifier en permanence, il faut qu'ils traduisent en permanence leur exigence pour des publics qui ont des logiques différentes, le problème en ce moment, ce sont les prescriptions et les représentations qui se bousculent à un rythme accéléré avec des logiques contradictoires. »

L'on s'aperçoit que parler de son travail pour cet enseignant à l'orée de la retraite, est une tâche compliquée. D'où la confusion entre parler de son métier et en même temps en faire une évaluation, ce qui ramène à un jugement sur la personne ; d'où encore le profil très réservé de P3, qui exprime la crainte de montrer son travail et même d'en parler avec enthousiasme. On s'aperçoit finalement que la principale mis en cause est personnelle et provient des doutes, du sentiment de flottement de cet enseignant sur son propre travail. Le doute permanent ronge cet enseignant âgé de 54 ans, qui est bientôt appelé faire valoir ses droits à la retraite sans avoir eu à prouver quoique ce soit. L'enseignant se retrouve dans une situation d'auto dénigrement, d'où l'impression d'une souffrance au travail. Le discours laisse apparaître une représentation de soi défaillante. Ce qui ne peut produire la reconnaissance nécessaire pour avancer.

#### **4.1.4. Récit de vie professionnel de P4**

P4 a été contractualisé en 2007 et son statut est instituteur contractualisé de la deuxième promotion (ICI). Il est affecté à l'école publique de Mandjou. A ce jour, il enregistre une ancienneté générale de 11 ans ainsi qu'au poste. P4 est non seulement le plus ancien au poste mais aussi le plus motivé, le plus décontracté, avec le niveau d'études le plus bas. Contrairement à ses collègues réservés, il peint un tableau rose de l'emploi qu'il envisage avec enthousiasme. Bien qu'il soit sensibilisé aux difficultés de la profession, il minimise leurs effets et reste en phase avec le système scolaire. De ce fait, il émet de nombreuses polarisations positives et il

active des schèmes favorables à l'emploi. Il aspire depuis qu'il est mis en service de donner le meilleur de lui-même aux enfants dont il a la charge. Il se montre plus au fait des réalités de l'emploi, notamment les tensions sociales le concernant. Il exerce un regard critique en prenant en compte les aspects positifs et négatifs de la profession qu'il estime particulièrement. La représentation de l'emploi s'apparente à un tableau vert car pour lui « le métier est porteur d'espoir, une de ses missions essentielles et suffisantes est de permettre à l'enfant de s'approprier les outils essentiels à la construction du savoir. Il explique:

Je ne m'entendrais pas sur des aspects liés aux conditions de travail car, dans mon métier d'enseignant, ce sont des aspects pédagogiques davantage aux prises avec l'environnement d'apprentissage qui m'ont intéressé. Je ne considérerai pas la publicité gouvernementale établie en réaction à la pénurie de recrutement ayant une incidence directe sur l'efficacité du système éducatif.

On comprend que certaines représentations du métier soient des représentations sociales, car elles possèdent des caractéristiques y relatives, dont la principale est l'enjeu social de l'objet, considéré ainsi au regard de son élaboration groupale comme objet de représentation sociale. En effet, le terme individuel renvoie ici au lieu d'appartenance (enseignant) mais surtout aux objets de la représentation elle-même de la profession enseignante. P4 est âgé de 46 ans, marié et père d'enfant. L'emploi qu'il occupe n'est pas seulement source de développement professionnel mais aussi moment de réalisation de ses aspirations individuelles, d'où l'impression de satisfaction qu'il donne de ce contexte. Voilà ce qui explique la confiance placée en lui malgré son niveau d'étude est le BEPC, pour assurer certaines fonctions comme celle d'animateur pédagogique de niveau, voire celle de délégué des enseignants.

L'avenir de l'éthique professionnelle dans l'enseignement soulève des questions quant à sa faisabilité. S'il existe des raisons de soutenir l'éthique professionnelle dans l'enseignement, il n'est pas nécessairement possible de les mettre en œuvre. À l'ère de la démocratie, les valeurs ont tendance à être diverses et peuvent entraîner des désaccords entre les enseignants sur les principes et les objectifs qui devraient guider leur action éducative. L'avenir de l'éthique professionnelle dans l'enseignement peut dépendre de la recherche d'un terrain d'entente sur les valeurs et les normes susceptibles de guider les actions des enseignants. L'incertitude qui entoure l'utilisation d'un code de déontologie dans la profession enseignante. Les valeurs

fondamentales sous-tendent la décision de devenir éducateur, telles que l'égalité de traitement pour tous les enfants et la croyance en l'éducabilité de tous les élèves, il n'est pas clair si un code d'éthique est nécessaire ou efficace pour promouvoir ces valeurs. Le gouvernement a le droit d'exiger le respect de ces valeurs fondamentales et peut interdire aux personnes qui ne les partagent pas d'accéder à la profession.

Les enseignants n'ont pas le même niveau d'autonomie et de contrôle sur leur mission et leurs méthodes que ces professions. Un code de déontologie peut être contradictoire dans la mesure où il cherche à traiter de l'individualisation des pratiques pédagogiques résultant de la décentralisation de l'enseignement, mais renforce également cette décentralisation en promouvant une profession enseignante mieux organisée. En fin de compte, l'efficacité d'un code de déontologie dans la profession enseignante est incertaine et peut être limitée par le contexte institutionnel et politique dans lequel il fonctionne.

#### **4.1.5. Récit de vie professionnelle de P5**

IC2, P5 est contractualisée depuis 2008 puis affectée à l'école publique de Mandjou. Elle tient le cours moyen 1. L'enseignante est proche du profil détracteur polarisé dans l'attitude négative. Elle qualifie l'emploi-de profession sans issue, stérile. Elle est insatisfaite du contexte et indique de mauvaise relation avec sa hiérarchie dont elle n'apprécie pas les méthodes et l'obscurantisme pédagogique et administratif. Elle a une piètre image de l'administration et de ses prescriptions, donc au quotidien, elle développe des pratiques non engagées, pas ou peu de travail. Elle avoue travailler dans l'urgence c'est-à-dire lorsqu'elle est mise sous pression. Cette posture a des répercussions sur son rendement qui est statiquement inquiétant. P5 affirme :

ça me fait mal au cœur. Si c'était la hiérarchie qui me posait la question je n'allais pas répondre. Rien ne va. L'enseignant contractuel est considéré comme mise à l'écart dans le système éducatif camerounais.

Le manque de soutien des institutions et des politiques d'enseignement peut entraver l'autonomie des enseignants. Les programmes prescriptifs et les tests standardisés peuvent limiter la liberté des enseignants de prendre des décisions concernant leurs méthodes d'enseignement et leur contenu. La lourde charge de travail et les tâches administratives peuvent accaparer une grande partie du temps et de l'énergie d'un enseignant, laissant moins de place à la prise de décision autonome. Les opportunités limitées de développement professionnel et le manque d'accès aux ressources peuvent restreindre la capacité des enseignants à explorer des approches pédagogiques innovantes et à faire preuve d'autonomie dans leurs classes.

La perte d'autonomie des enseignants peut être source de frustration et d'insatisfaction dans leur carrière. Lorsque les enseignants ont le sentiment que leur autonomie est limitée, cela peut entraver leur capacité à prendre des décisions et à mettre en œuvre leurs propres méthodes d'enseignement, ce qui peut entraîner un manque d'épanouissement dans leur profession. Leur carrière peut être remise en question lorsque les enseignants ont le sentiment que leur jugement professionnel et leur expertise ne sont pas valorisés ou respectés, et qu'ils sont incapables de s'engager pleinement dans des pratiques pédagogiques significatives. L'imposition de programmes prescriptifs et de tests standardisés peut également contribuer à la perte d'autonomie des enseignants, car elle limite leur flexibilité et leur créativité en classe, ce qui peut entraîner un sentiment de désillusion et une remise en question de leurs choix de carrière.

L'entretien avec P5 relève un obstacle majeur du vécu expérientiel des instituteurs contractualisés : son statut ainsi que les représentations et les pratiques qui lui sont associées. En effet, le discours de P5 relève en apparence l'absence de perspectives et de profils de carrière qui est généralement décriés dans l'administration camerounaise, à l'exception de quelques corps (police, Magistrature, armée etc.). P5 analyse cet écart dans son discours, la non-acceptation de l'écart. Or, on peut observer que cet écart engendrait des pratiques peu orthodoxes. P5 n'acceptant l'absence de l'écart, estime qu'elle ne peut correctement remplir son contrat, d'où le travail sous pression. Cette attitude est davantage renforcée par son niveau d'études. Elle est titulaire d'un Master en Sciences humaines. On peut donc, dans cette entretien trouver moins de plaisir de satisfaction.

La formation initiale fournit aux enseignants les connaissances et les compétences nécessaires pour s'acquitter efficacement de leurs rôles, ce qui peut renforcer leur autonomie en classe. Conséquences des évaluations standardisées et du manque d'autonomie des enseignants pour évaluer librement. Les évaluations standardisées ont leurs limites et peuvent ne pas fournir une compréhension complète de l'apprentissage et des progrès des élèves. Les évaluations standardisées peuvent conduire à se concentrer uniquement sur la préparation aux tests et à l'enseignement dispensé jusqu'au test, négligeant potentiellement d'autres aspects importants de l'enseignement. Le manque d'autonomie des enseignants pour évaluer librement peut entraver leur capacité à adapter les évaluations aux besoins et aux capacités spécifiques de leurs élèves.

En revanche, on peut en ressentir beaucoup de désagrément. P5 ne peut pas affirmer : « Je suis enseignante, je suis fière d'être enseignante ». Cet inconfort l'amène à s'interroger sur ses pratiques. Au lieu de susciter des vocations ou de développer un épanouissement, physique, physiologique et social, son discours provoque de la souffrance, altère la santé, provoque du

stress. P5 est une enseignante à bout. Il s'agit d'une réponse à l'épuisement professionnelle mis en place d'une relation dépersonnalisée. La situation met donc à jour le phénomène de virilisation de l'emploi face à la difficulté. On s'aperçoit que l'honneur est plutôt « de se manger » par difficulté plutôt que d'avenir. Aller au front, au charbon, est inadmissible ici, et révèle un phénomène de disqualification, puisque P5 estime que « ceux qui sont dans la boue comme elle, n'ont pas de statut ».

Les enseignants qui ont un niveau d'autonomie plus élevé ont tendance à ressentir moins de stress et d'épuisement professionnel, ce qui se traduit par une plus grande satisfaction et un plus grand bonheur au travail. Cependant, il est important de noter que si l'autonomie peut contribuer au bonheur des enseignants, elle doit être contrebalancée par la responsabilité et le respect des objectifs et des normes pédagogiques.

L'autonomie dans l'éducation, notamment en ce qui concerne l'acte d'apprendre est un véritable apprentissage qui ne se produit que lorsqu'il y a un acte d'apprentissage conjoint entre l'enseignant et l'élève, au cours duquel ils participent activement au processus. Le concept d'« acte » et de « potentiel » est introduit, pour expliquer les conditions de possibilité de mouvement et de changement. Tout processus qui produit un changement doit avoir un agent (la cause du changement) et un patient (la chose qui est modifiée).

Appliquée à l'acte d'enseigner et d'apprendre, cette théorie suggère que seul l'acte d'enseigner est une action au sens strict, tandis que l'apprentissage n'est que l'effet de cette action. Ce qui implique que l'enseignant est l'agent actif du processus d'enseignement, tandis que l'étudiant est un destinataire passif des connaissances. Cependant, le véritable apprentissage nécessite de l'autonomie de la part de l'étudiant, qui s'engage activement avec le matériel et s'approprie son propre apprentissage. L'autonomie dans l'apprentissage implique à la fois les objectifs et les modalités essentielles du processus d'apprentissage.

#### **4.1.6. Récit de vie professionnelle de P6**

P6 est la plus jeune des participants à l'enquête. Elle a 32 ans. Elle est IC2 de même que P5. Bien qu'elle ait été recrutée la même année que P5. Son vécu expérientiel qu'elle présente dans sa verbalisation est en opposition au contexte, à l'environnement social. En effet, P6 semble ne pas avoir beaucoup d'informations sur son métier même si, elle reconnaît que la contractualisation a permis au système éducatif d'avoir plus d'enseignants et également rapprocher l'enseignant de l'élève. Elle estime qu'il y a l'écart entre le statut du contractuel et celui du fonctionnaire. Elle pose le problème de sous-équité en ce qui concerne le contractuel.



Elle dit « quand bien même l'emploi est là, nous sommes protégés par un contrat même s'il est léger, nous, on va faire la retraite à 55 ans et les fonctionnaires à 60 ans ». Globalement, comme il a été observé dans les discours des autres cas, P6 a une expérience négative du métier qu'elle exerce même si au quotidien, son implication peut-être différente. P6 en parle difficilement, car autant il y a une plainte envahissante concernant le statut (enseignante contractuelle), autant parler du plaisir résultant de son vécu expérientiel semble compliqué ; ce qu'on recueille en premier, c'est la retenue. Il y' a une difficulté à dire : «J'ai du plaisir à exercer ce métier». On pourrait parler d'un étau de la modération, ce qui le fait, sont identifiés comme originaux, des gens qui en font trop et qui cachent les vrais problèmes. On voit que P6 ne parvient pas à occulter cette difficulté, car elle en parle comme s'il s'agissait de petites choses. Mais en fait, ces petites choses sont toujours référées à de grandes choses, car elles font signes aux référents du métier, par exemple, c'est l'âge de mise en retraite. P6 ne se met pas en avant pour revendiquer, elle tempère.

La tension est particulièrement évidente dans le système éducatif, qui doit à la fois se concentrer sur la formation des individus tout en promouvant la cohésion sociale. La tension entre individualisme et cohésion sociale crée une « diplopie » ou une double vision, dans laquelle la société est considérée à la fois comme un ensemble d'individus indépendants et comme un tout cohérent. Le système éducatif doit surmonter cette tension en promouvant l'autonomie individuelle tout en favorisant le sentiment de responsabilité sociale et de connexion. En mettant l'accent sur le lien entre autonomie et apprentissage, il sera peut-être possible de remédier à la crise de l'école et de promouvoir une approche plus équilibrée de l'éducation qui reconnaît à la fois les besoins individuels et sociaux. Le concept d'autonomie est important dans le contexte de l'éducation car il nous permet de comprendre l'enseignement comme la conjonction et la coexistence de deux pouvoirs d'apprentissage : la nouvelle individualité de l'élève et l'autorité adulte de l'enseignant.

L'autonomie nous aide à faire la distinction entre l'individu atomistique et le sujet véritablement libre, permettant aux individus d'enrichir leur compréhension d'eux-mêmes en tant que citoyens, personnes et êtres rationnels. L'autonomie pédagogique de l'enseignant doit servir à l'exercice autonome des facultés physiques, intellectuelles, sensibles et rationnelles de l'étudiant. Cette approche peut aider à éviter la contradiction entre la formation des individus tout en reconnaissant leur demande de reconnaissance, ce qui peut nuire à la possibilité de les former. La réflexion sur l'autonomie peut aider à relever le défi de l'éducation d'aujourd'hui : orienter les individus vers le désir de vivre ensemble plutôt que vers le refus de se former. Ce

faisant, les individus peuvent s'ouvrir à tout ce qui ne les concerne pas uniquement, ce qui leur permet de grandir et de se développer au-delà du narcissisme.

Un aspect fondamental permet de lire cette difficulté, c'est le sentiment d'utilité de de satisfaction du travail, l'épanouissement personnel et professionnel. Elle est licenciée en science de l'éducation et contractualisée depuis 2008. Elle affiche un profil réservé, Elle déplore le traitement réservé aux instituteurs contractuels. Elle aussi comme les cas précédents pensent autant mieux à une reconversion qu'à se stabiliser dans ce métier. P6 a des difficultés d'exprimer les plaisirs qu'on retrouve en travaillant, le plaisir de faire ce qu'on lui demande faire, d'être capable de répondre aux exigences institutionnelles. Or, le plaisir n'est pas complet s'il n'a pas de possibilité de respecter les règles du métier. Il y'a problème lorsque les règles sont décalées par rapport aux réalités de situation.

#### **4.1.7. Récit de vie professionnelle de P7**

P7 comme P5 et P6 se situe dans l'attitude détractrice polarisée négative. Le profil détracteur présente un rapport caractérisable et pose la limite du lien entre représentation de l'emploi et ses pratiques. P7 exprime des opinions négatives à propos de sa profession et même du contexte de la fonction publique. Il développe une opinion radicale vis-à-vis de la fonction publique. De son point de vue, les contractualisés sont des marginaux de la Fonction publique et de ce fait, leur investissement dans le travail, bien que bénéficiant d'une publicité de l'État doit être perçu comme tel c'est-à-dire marginal.

Dans son discours, il minimise son statut de contractuel. Il déclare « l'éducation de base ne va pas bien. Tout simplement parce que depuis qu'ils ont commencé avec ce projet, nous sommes marginalisés. Dans ce sens, nous n'avons pas le même traitement que les autres. Bien plus, certains de nos collègues fonctionnaires se moquent de nous, de notre statut, cela nous frustre. » De ce point de vue, l'on s'aperçoit qu'il ne convient pas de chercher à décrire le contexte ou les circonstances du vécu expérimentiel de la contractualisation. Cette description apparaît merveilleusement dans le discours, qui lui-même fait la description du vécu du présent dans sa dimension personnelle et professionnelle. Le vécu expérimentiel de la contractualisation semble composer de plusieurs couches et chacune d'elles se subdivisent encore en de nombreuses sous-couches distinctes et complémentaires ; par exemple le statut peut comprendre plusieurs aspects tel que la posture (ICO, ICI, IC2, IC3, IC4, IC5), le ressenti, profil modéré, enthousiaste, engagé, réservé. Les représentations qui relèvent du cognitif et qui peuvent être multiples et diverses comme des différents actes intellectuels relevant de la pratiques intellectuelles, mais aussi toutes les variétés d'actes perceptifs : voir ensemble, etc.

Oui, la contractualisation traduit l'accès à l'emploi, puisque je suis là, elle permet à bon nombre de camerounais de pouvoir se nourrir. Le terme contractualisation est une frustration de la part des personnels dans ce statut-là, et la différence de salaire, l'âge de la retraite 55 ans et 60 ans, plus de 50.000 FCFA de différence de salaire, pourtant sortis de la même école de formation et effectuant le même travail. C'est injuste.

La contractualisation n'est pas un objet de cohésion sociale mais la contractualisation se présente comme mécanisme de régulation des rapports sociaux. Ce thème est analysé sous l'angle des particularités qui freinent la contractualisation et impactent sur le bonheur professionnel à l'éducation de base. Il intègre le statut professionnel et traduit les activités pédagogiques. P1 avance : « c'est un facteur de cohésion ». P2 quant à elle, explique que :

Non, la contractualisation n'est jamais synonyme de professionnalisme, parce qu'on ne nous donne pas accès à évoluer, à faire d'autres mêmes d'autres concours, tu restes là avec le niveau que tu es sorti avec oui on a un matricule et un salaire, IC ce n'est pas contractuel ; nous sommes complètement bloqué, on commence là et on finit là.

Le terme « professionnalisme » est ambigu, car il désigne à la fois une exigence technique pour une expertise accrue et une maîtrise de la complexité de l'enseignement, ainsi qu'une revendication de statut professionnel et de promotion des enseignants au niveau de ce que les Anglo-Saxons appellent une « profession ». La définition sociologique d'une profession inclut certains critères, dont deux soulèvent explicitement la question de l'éthique professionnelle et d'un code de conduite : le contrôle par les pairs et l'utilité sociale désintéressée de l'exercice de la profession. Ce qui a conduit à un appel en faveur du développement de la « compétence éthique » des enseignants par le biais de la formation.

Les codes éthiques ont une dimension identitaire, car ils définissent non seulement des manières d'agir, mais expriment également une revendication de statut professionnel et des privilèges qui en découlent. L'éthique professionnelle est donc la marque distinctive d'une entreprise qui non seulement répond à des intérêts privés, mais qui est entrée dans la sphère de ce que Hegel appelle la « moralité objective », entre la famille et l'État.

Par ailleurs, P4 s'interrogeant à ce titre, dit :

Quelle paix, nous le collectif des instituteurs contractuels nous sommes de notre côté espérant qu'ils partent bientôt. Bien sûr que oui, je suis un facteur de paix dans mon lieu de service, malgré les difficultés connus, les problèmes avec l'administration ou on s'appuie sur Dieu pour faire notre travail.

L'exigence d'un comportement éthique et déontologique est une expression moderne du souci ancien des enseignants de suivre les règles morales et comportementales. Lorsque les règles sont hétéronomes, imposées par l'institution et contrôlées par la hiérarchie, il n'est pas nécessaire de penser à leur respect en termes d'éthique professionnelle et de déontologie. La pertinence de ces catégories pour les enseignants qui restent fonctionnaires, qui sont soumis à leur hiérarchie et qui n'ont aucun contrôle sur le recrutement de leurs pairs ou sur la manière dont chacun exécute sa tâche. Il n'existe pas d'ordre professionnel pour les enseignants, raison pour laquelle certains préfèrent les qualifier de « semi-professionnels ». Il est difficile de décider qui est autorisé à accepter les chartes proposées et qui veillera à leur bonne application. Les valeurs éthiques et déontologiques sont les deux axes de l'éthique professionnelle et qu'il ne peut y avoir de déontologie sans une réflexion éthique sur les fondements et les objectifs de la profession. Il ne peut y avoir d'éthique professionnelle sans le reflet des professionnels eux-mêmes ou sans leur participation aux principes de l'éthique professionnelle. Le facteur interne de la moralité contemporaine. L'existence de débats et de dilemmes moraux conduit à des choix moraux et à des décisions résultant de discussions et d'arguments. L'individualisation croissante des valeurs et des choix moraux peut conduire à la recherche d'un code d'éthique commun pour surmonter les problèmes qu'elle pose. Ce problème est particulièrement sensible dans le domaine de l'éducation en raison de l'institutionnalisation des écoles qui deviennent pluralistes en termes de normes et de valeurs.

P6 reconnaît :

La contractualisation devrait être un facteur de cohésion, déjà malgré la différence de traitement on est là à temps, déjà notre métier que chacun apporte du sien et l'on mette nos différences de côté et se met dans le sens de l'éducation et de l'acceptation de l'autre.

Cet accès à l'emploi est ainsi problématique puisque le participant est comme embrigadé dans une seule position. Un code de déontologie pourrait réintroduire l'unité et la cohérence dans la profession enseignante. L'intérêt d'un code de déontologie est d'être une force unificatrice pour une profession qui ne repose plus sur un habitus partagé ou sur un ensemble de règles incarnées de perception et d'action. En l'absence d'habitus partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe est établi par l'allégeance collective à un ensemble de principes et de règles qui définissent et précisent un comportement légitime. Dans un corps socioprofessionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques, l'énoncé explicite des règles semble être un exercice nécessaire pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle.

La référence à une éthique professionnelle objectivée par une charte déontologique ne serait pas un nouvel instrument de contrôle sur les enseignants, mais plutôt une opportunité de reconnaissance statutaire que la désinstitutionnalisation de l'école ne garantit plus a priori. La référence explicite à une éthique professionnelle apporterait également une certaine sécurité juridique, notamment si la charte définit les obligations de l'enseignant en termes de diligence et de moyens plutôt qu'en termes de résultats.

L'énoncé explicite des règles et la référence à une éthique professionnelle contribueraient non seulement à maintenir l'unité professionnelle, mais également à apporter une sécurité juridique et une reconnaissance aux enseignants. La demande d'un plus grand professionnalisme de la part des enseignants a conduit à mettre à nouveau l'accent sur l'éthique professionnelle.

Par ailleurs, l'entreprise, et plus généralement toutes les organisations, suscite la construction d'un imaginaire dont le management doit assurer la consistance et la permanence. L'imaginaire de l'individu devient l'objet principal du management avec pour objectif de canaliser ses aspirations sur des objectifs économiques. Deux processus majeurs provoquent la mobilisation psychique, d'une part, l'identification par introjection de l'organisation, image de toute-puissance et d'excellence, et par projection sur elle des qualités que l'employé voudrait pour son propre moi.

D'autre part, l'idéalisation par intériorisation de l'idéal de perfection et d'expansion que l'organisation propose. L'idéal du moi trouve ainsi dans l'entreprise multinationale, une formidable caisse de résonance pour élargir ses limites et satisfaire ses aspirations de reconnaissance et de toute-puissance. Le beau travail justifie les efforts réalisés. Ainsi, s'il est toujours éprouvant de travailler avec des usagers jugés difficiles, cette pénibilité peut-être

mieux supportée quand elle s'inscrit dans une action qui fait sens pour les professionnels concernés. Les discussions entre collègues alimentent la dimension symbolique du travail en faisant vivre la culture professionnelle du groupe. Les participants révèlent à cet effet ce que P1 affirme : « *La Contractualisation est un facteur de discrimination ; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre ; il y a trop de discrimination, pas d'avenir et de stabilité* ». De même, P3 avance que « *les fonctionnaires nous méprisent, il y a des frustrations entre nous. Ce n'est pas possible.* »

## **4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS**

L'analyse thématique permet la construction de l'arbre thématique, qui favorise un examen discursif des thèmes et des extraits correspondants. C'est ce qui leur fait dire que : « *Nous passons, par le fait même de la logique thématique à une logique interprétative* » (Paille & Mucchielli, 2013, p.291). Il ne s'agit pas seulement de relever les thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif.

### **4.2.1. Représentation partagée de la segmentation du marché du travail : souffrance ou malaise au travail des instituteurs contractualisés**

La contractualisation traduit l'accès à l'emploi, mais le malaise au travail laisse apparaître des formes d'insécurité, les signes de précarités. En effet ce thème permet de marquer la distance entre contractualisation et professionnalisme, puisque le professionnalisme doit aboutir à l'épanouissement. On a comme un mouvement de déception quant à dire que la contractualisation ne puisse pas conduire au professionnalisme. Le professionnalisme doit être généralisé à tout le corps des enseignants. Dans le même ordre, la contractualisation est une source de discrimination, et donne lieu à un statut. Ce qui fait dire à P2 :

Oui, c'est mieux que rien, nous n'allons pas dire que nous sommes au chômage, pourtant la contractualisation nous a permis de nous reverser comme fonctionnaire à travers une certaine périodicité.

La souffrance des enseignants traite de la relation entre la vie professionnelle et la vie personnelle des enseignants. Il affirme que l'enseignement est une profession qui exige un engagement et un dévouement forts, ce qui n'est pas pleinement expliqué par le concept traditionnel de vocation. Le niveau élevé d'implication professionnelle est plutôt dû principalement aux conditions pratiques du travail.

Quant à P4 :

La contractualisation traduit pour le commun l'accès à un emploi, étant donné que ça nous occupe, on n'est pas au quartier en train de tordre les coups aux gens en route ; Quel emploi, parce que moi je ne connais pas ce qu'est un contractuel dans l'administration, ce sont des titres qu'on donne comme ça, moi je ne connais pas.

Le sens du travail est en général une construction collective. Traditionnellement, chaque métier se caractérise par un savoir-faire reconnu, des règles et des valeurs qui définissent le travail et les efforts nécessaires pour y parvenir. Pour les ouvriers qualifiés, le « beau travail » c'est réaliser une certaine qualité, fiabilité, robustesse, esthétique. Ainsi, la construction collective du sens du travail ne peut être uniquement discursive car, il faut que les mythes, l'idéal, les valeurs, promus en parole s'accompagnent d'agencements organisationnels qui les rendent au moins partiellement possibles. Il s'agit de contrôler l'environnement afin de préserver une image de soi cohérente et positive. Ainsi, selon P5 :

Ce n'est pas un statut, ça n'obéit à aucun paramètre, on dirait un hors statut qu'on crée, ça n'obéit à rien, de deux tout ce qu'ils racontent maintenant, si c'était une fonction, pourquoi concourir encore, on se dit qu'on n'est pas encore ce que l'on doit être.

La souffrance des enseignants traite de la question récurrente de la profession enseignante, à savoir l'adéquation des activités pédagogiques au niveau et à la réussite des élèves. Les enseignants mesurent la qualité de leur travail en fonction de l'intérêt et de l'engagement de leurs élèves, ce qui est considéré comme un défi, en particulier lorsqu'il existe une distance culturelle et sociale importante entre les élèves et l'école. Cette difficulté à faire participer les étudiants peut également affecter les élèves les plus performants dans les classes préparatoires. La capacité de faire participer les élèves est essentielle pour que les enseignants éprouvent du plaisir dans leur travail. Lorsque les élèves participent et sont intéressés, les enseignants éprouvent un sentiment de satisfaction. Toutefois, lorsque les élèves sont indisciplinés, passifs et indifférents, les enseignants peuvent s'interroger sur le sens de leur travail.

De même P7 reconnaît que :

Oui, la contractualisation traduit l'accès à l'emploi, puisque je suis là, elle permet à bon nombre de camerounais de pouvoir se nourrir. Le terme contractualisation est une frustration de la part des personnels dans ce statut-là, et la différence de salaire, l'âge de la retraite 55 ans et 60 ans, plus de 50.000 FCFA de différence de salaire, pourtant sortis de la même école de formation et effectuant le même travail. C'est injuste.

La contractualisation n'est pas un objet de cohésion sociale mais la contractualisation se présente comme mécanisme de régulation des rapports sociaux. Ce thème est analysé sous l'angle des particularités qui freinent la contractualisation et impactent sur le bonheur professionnel de l'enseignement à l'éducation de base. Il intègre le statut professionnel et traduit les activités pédagogiques. P1 avance que : « *c'est un facteur de cohésion* ». P2 quant à elle, explique que :

Non, la contractualisation n'est jamais synonyme de professionnalisme, parce qu'on ne nous donne pas accès à évoluer, à faire d'autres concours, tu restes là avec le même niveau qu'à la sortie de formation ; Aussi vrai qu'on est tributaire d'un matricule et d'un salaire. L'IC n'est pas contractuel ; nous sommes complètement bloqués, on commence là et on finit là ».

L'intérêt et l'engagement des élèves, ainsi que leurs résultats scolaires, sont les critères permettant de mesurer l'efficacité de l'enseignement. L'analyse met également en lumière l'écart croissant entre le niveau des élèves et l'ambition culturelle des enseignants, ce qui ajoute à la difficulté d'enseigner et suscite des doutes quant à l'utilité sociale de la profession. Cela entraîne un sentiment d'épuisement moral, où les enseignants ont le sentiment d'avoir tout essayé sans succès. Même s'ils peuvent externaliser la responsabilité de cet échec, ils ressentent tout de même un sentiment personnel de défaite. Ce sentiment d'impuissance entraîne un sentiment d'échec, attribué aux étudiants. Ce sentiment d'impuissance est la ligne de démarcation entre la mobilisation positive des efforts et les souffrances paralysantes et inhibantes.

Par ailleurs, P4 s'interrogeant à ce titre, dit :



Quelle paix, nous le collectif des instituteurs contractualisés avons de notre côté espérer plus d'autonomie et de responsabilisation le plus tôt possible. Bien sûr aussi que, Oui, je suis un facteur de paix dans mon lieu de service, malgré les difficultés rencontrées. Par exemple, les problèmes avec l'administration ; ou on s'appuie sur Dieu pour faire notre travail.

La façon dont les enseignants construisent des équilibres toujours fragiles entre différentes grandeurs, appartenances et lieux interroge la capacité du métier à se concevoir comme créateur de ressources pour le professionnel et la personne.

P6 reconnaît que :

« La contractualisation devrait être un facteur de cohésion, déjà malgré la différence de traitement, on est là à temps, déjà notre métier que chacun apporte du sien et l'on met nos différences de côté et se met dans le sens de l'éducation et de l'acceptation de l'autre ».

Cet accès à l'emploi est ainsi problématique puisque le participant est comme embrigadé dans une seule position. L'entreprise, et plus généralement toutes les organisations, suscite la construction d'un imaginaire dont le management doit assurer la consistance et la permanence. L'imaginaire de l'individu devient l'objet principal du management avec pour objectif de canaliser ses aspirations sur des objectifs économiques. Deux processus majeurs provoquent la mobilisation psychique, d'une part, l'identification par introjection de l'organisation, image de toute-puissance et d'excellence, et par projection sur elle des qualités que l'employé voudrait pour son propre moi. D'autre part, l'idéalisation par intériorisation de l'idéal de perfection et d'expansion que l'organisation propose.

L'idéal du moi trouve ainsi dans l'entreprise multinationale, une formidable caisse de résonance pour élargir ses limites et satisfaire ses aspirations de reconnaissance et de toute-puissance. Le beau travail justifie les efforts réalisés. Ainsi, s'il est toujours éprouvant de travailler avec des usagers jugés difficiles, cette pénibilité peut être mieux supportée quand elle s'inscrit dans une action qui fait sens pour les professionnels concernés. Les discussions entre

collègues alimentent la dimension symbolique du travail en faisant vivre la culture professionnelle du groupe. Les participants révèlent à cet effet P1 affirment :

La Contractualisation est un facteur de discrimination ; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre ; il y a trop de discrimination, pas d'avenir et de stabilité. De même, P3 avance que les fonctionnaires nous méprisent, il y a des frustrations entre nous.

Ce n'est pas possible.

La souffrance des enseignants aborde la question de l'évaluation de la qualité du travail effectué par les enseignants. Le terme « qualité » peut avoir différentes significations selon la personne qui effectue l'évaluation. Les critères utilisés par les différentes parties pour juger de la qualité du travail ne sont pas toujours les mêmes. Cela soulève des questions quant au rôle du jugement dans l'évaluation du travail des enseignants et de leur relation avec leur travail. Bien que l'évaluation puisse potentiellement être une source de développement professionnel, l'expérience des enseignants peut être très différente. La difficulté de parvenir à un consensus sur ce qui constitue un bon travail, à la fois efficace et conforme aux règles techniques et éthiques de la profession, est un facteur majeur des difficultés professionnelles et des souffrances individuelles décrites et analysées.

#### **4.2.2. Transformation de la représentation partagée de la segmentation du marché du travail : l'absence de bonheur professionnel à l'éducation de base**

Quelle que soit la source de la reconnaissance, celle-ci est recherchée car elle donne du sens aux efforts fournis dans le travail et permet de conforter l'identité professionnelle. Or celle-ci ne se construit pas seulement dans le regard et la reconnaissance des autres, mais dépend également de la position et de la trajectoire sociale. Sur l'identité au travail rappelle que celle-ci s'élabore de façon complexe autour de trois dimensions : le conflit, l'interaction et la carrière. Une des premières façons de s'identifier, c'est de s'opposer collectivement à d'autres groupes : eux et nous. P4 déclare :

Par rapport à l'épanouissement professionnel, c'est toujours non. Ce statut ne saurait prévoir à notre endroit une carrière professionnelle.

L'enseignant contractualisé des écoles primaires est toujours considéré

comme le dernier de la société, on nous traite de riche alors que ce que nous percevons est très peu pour subvenir à l'essentiel.

Ce qui suppose peut-être l'existence des divisions internes, les contractualisés contre les fonctionnaires ou externes, les gens des salles de classe contre ceux des bureaux, et contre les administratifs. Dénigrer l'autre est une façon de valoriser ses propres qualités réelles ou supposées. Mais, c'est aussi un coût quand la critique détruit la solidarité, touche l'estime de soi, affaiblit les coopérations. L'autre source de consolidation de l'image de soi est ce qui est renvoyé par le regard, le jugement, les retours des autres. A l'école, ces autres peuvent être les collègues, les élèves, la hiérarchie, le public anonyme, voire « l'opinion publique » telle qu'elle est construite par les médias ou les sondages.

La qualité de l'attention que nous portons à nos expériences et notre capacité à leur donner un sens sont cruciales pour rendre le bonheur possible. À l'inverse, le malheur serait le signe d'une expérience insensée et absurde où rien ne serait lié à quoi que ce soit. Les analyses de l'éducateur pragmatiste, pour qui le concept de méliorisme, est l'idée que des conditions spécifiques peuvent être améliorées par des moyens pratiques. Le sentiment de bonheur survient lorsque nous faisons l'expérience de quelque chose qui a du sens pour nous esthétiquement ou éthiquement et qui peut être lié à d'autres expériences futures prometteuses. Travailler sur les expériences pour en faire des expériences heureuses en les reliant à d'autres expériences significatives.

La transcendance donc les catégories construites sur le conflit. Une organisation du travail qui multiplie les statuts, brouille les hiérarchies, renforce les collaborations formelles et marchandes au détriment des solidarités communautaires, risque donc d'exacerber les contradictions entre les deux logiques identitaires. Le paradoxe de l'autonomie contemporaine est qu'elle incite à l'investissement et à l'effort personnel tout en garantissant un mode de reconnaissance et de gratification lié à des arrangements collectifs (les hiérarchies professionnelles, les mondes sociaux de la création). Un besoin de reconnaissance est créé alors qu'il ne peut être satisfait pour tous. Dans les services et l'économie créative, l'incertitude et la difficulté à évaluer la valeur de ce qui est produit expliquent la difficulté à reconnaître le travail. L'ouvrier taylorisé ou l'artisan n'ont pas les mêmes attentes car leur identité est assurée par un cadre communautaire fort. Le management post-taylorien est pris dans un ensemble de contradictions entre la liberté et le contrôle, la créativité et l'efficacité, la reconnaissance et l'exploitation. L'injonction à l'autonomie elle-même est paradoxale.

L'expérience vécue par les enseignants peut avoir un impact significatif sur l'éducation contemporaine. Les enseignants apportent leurs propres expériences, perspectives et valeurs à la classe, ce qui peut influencer la façon dont ils enseignent et interagissent avec leurs élèves. Les enseignants qui ont vécu des expériences positives dans leur propre formation sont plus susceptibles de créer des environnements d'apprentissage positifs pour leurs élèves, tandis que les enseignants qui ont vécu des expériences négatives sont plus susceptibles de perpétuer des comportements négatifs. En outre, les enseignants qui ont des expériences et des antécédents divers peuvent apporter une richesse et une diversité de points de vue à la classe, ce qui peut améliorer l'expérience d'apprentissage de tous les élèves.

La notion de bonheur en tant que qualité de certaines expériences est liée à l'action humaine. Le bonheur est produit par l'activité humaine, notamment en travaillant sur nos expériences et notre capacité à leur donner un sens. Le bonheur est le produit de l'extension du sens des expériences et de la recherche d'une plus grande continuité entre les expériences. En ce sens, l'importance de l'expérience vécue dans la production du bonheur est la qualité de l'attention que nous portons à nos expériences et notre capacité à leur donner un sens cruciales pour rendre le bonheur possible.

À l'école contemporaine, la philosophie en matière d'éducation met l'accent sur l'importance de l'apprentissage par l'expérience, de la participation démocratique et de l'intégration de la théorie et de la pratique. Ces idées peuvent être pertinentes pour les discussions contemporaines sur le but et la nature de l'éducation de l'école contemporaine. L'analyse de l'expérience vécue et la représentation sociale de l'enseignant dans l'école contemporaine met l'accent sur l'importance de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage par l'expérience et de la participation démocratique. Ce qui permet de voir que l'expérience vécue et la représentation sociale de l'enseignant peuvent jouer un rôle dans la définition de l'environnement d'apprentissage et des relations entre les enseignants et les élèves.

#### **4.2.3. L'agencification et effets du New Public Management à l'éducation de base**

La contractualisation recherche l'amélioration de la qualité de l'offre éducative et c'est un facteur d'efficacité scolaire. Le thème portant sur le statut est corrélé à celui d'accès à l'emploi, il faut envisager l'amélioration de ce statut si l'on veut atteindre l'efficacité et l'efficience. L'efficacité doit s'observer autant chez les élèves, que chez les enseignants, il y a une remarque à faire qui remet en exergue le niveau réel de ces instituteurs qui savent définir les objectifs, suivant les propos, P6 qui dit que : « *la contractualisation assure le pourcentage*

*élevé de réussite des élèves au vue de ce que nous venons de vous dire. Non, ce n'est pas à nous de définir les objectifs d'apprentissage. »* Dans la même veine, P7 déclare que :

Oui, puisque la contractualisation permet de recruter les enseignants, de résoudre le problème de déficit en personnel enseignant. Oui, cela augmente le nombre de diplômés formés par an, puisque la plupart des salles de classes sont tenues par nous, puisque les enseignants sont formés, on devrait avoir une éducation de qualité, mais comme on nous frustre, on fait ce qu'on peut.

L'agencification vise à améliorer l'efficience, l'efficacité et la responsabilité dans la prestation des services publics en créant des entités plus flexibles et spécialisées. Les caractéristiques de l'agencification incluent la délégation du pouvoir décisionnel aux agences, l'établissement d'objectifs et d'indicateurs de performance et l'introduction de mécanismes orientés vers le marché. Ce qui implique souvent des changements dans les structures organisationnelles, les mécanismes de gouvernance et les pratiques de gestion afin d'améliorer l'autonomie et la responsabilité des agences, dans le cas spécifiques du Cameroun : PAEQUE puis le PAREC.

P4 vient à souligner que :

Oui, ça booste les élèves de voir un enseignant qualifié et ceux qui avaient déserté reviennent à l'école. Avant le taux de réussite était bas, avec les enseignants contractuels présents sur le terrain cela a changé positivement.

L'agencification sur la gestion du personnel par le biais des contrats de personnel peut varier en fonction du contexte et de la mise en œuvre de la réforme. Des facteurs tels que la nature des services faisant l'objet du contrat, les dispositions contractuelles en place et le cadre réglementaire régissant les contrats de personnel détermineront les résultats en matière de gestion du personnel.

Certains participants ont été butés à une réalité après leur formation et trouvent qu'ils ont choisi la contractualisation sans se rendre compte de ce que c'est que de ses méfaits ou ses désavantages. Ils trouvent d'ailleurs que la contractualisation n'a pas de sens et qu'elle serait à

l'origine des dérives observées dans le système éducatif camerounais. C'est dans ce sens que P1 dit que :

Dire que ça va bien avec la contractualisation au Cameroun c'est faux ; l'Education de Base ne va pas bien. Certains IC1 et IC0 ont d'abord fait 10 ans de vacation et maintenant ils sont contractualisés et ne sont ni contractuels ni fonctionnaires. Nous, nous demandons ce que tout cela veut dire ? Je dirais tout de suite non, je ne pense pas, il y a trop de dysfonctionnements, un manque de respect vis-à-vis des êtres humains que sont les contractualisés.

Par le discours de P7, on peut comprendre qu'il est difficile de parler de le bonheur professionnel dans l'éducation de Base, parce que ces instituteurs ne présentent que la facette des résultats, il affirme à cet effet que :

Puisque la plupart des salles de classes sont tenues par notre catégorie d'instituteurs ; Et puisque nous enseignants sommes formés, on devrait avoir une formation profession de meilleure de qualité, mais comme nous nous sentons frustrés, on fait ce qu'on peut. Oui, elle réduit le taux de redoublement et d'abandon par la présence massive de l'instituteur contractualisé consciencieux ».

La contractualisation est un élément favorisant l'efficacité, si on décide de s'arrêter à l'efficacité quantitative.

C'est à cet effet qu'P6 dit :

La contractualisation assure le pourcentage élevé de réussite des élèves au vue de ce que nous venons de vous dire. Non, ce n'est pas à nous de définir les objectifs d'apprentissage.

Les conditions de travail et de supervision précaires peuvent limiter l'autonomie professionnelle des enseignants, car ils peuvent avoir moins de contrôle sur leur travail et leurs processus décisionnels. Un soutien et des ressources inadéquats dans des conditions précaires

peuvent restreindre la capacité des enseignants à exercer leur autonomie dans leurs classes et dans l'élaboration des programmes. Le manque de sécurité de l'emploi et les contrats temporaires peuvent créer un sentiment d'insécurité et de dépendance, réduisant ainsi l'autonomie des enseignants dans l'élaboration de plans et de décisions à long terme. Les conditions de supervision qui privilégient la conformité et le contrôle plutôt que la croissance et le développement professionnels peuvent également limiter l'autonomie des enseignants et entraver leur capacité à innover et à adapter leurs pratiques pédagogiques. La combinaison de conditions de travail précaires et d'une autonomie limitée peut entraîner une démoralisation, une baisse de la satisfaction professionnelle et une baisse de l'éthique professionnelle globale des enseignants.

Sur cet avis, P7 rétorque :

Oui, puisque la contractualisation permet de recruter les enseignants, de résoudre le problème de déficit en personnel enseignant. Oui, cela élève le nombre de diplômés formés par an, puisque la plupart des salles de classes sont tenues par nous ; puisque les enseignants sont formés on devrait avoir une éducation de qualité, mais comme on nous frustrer on fait ce qu'on peut.

L'agencification, qui implique la création d'agences nationales indépendantes, peut avoir des implications pour l'autonomie professionnelle, bien que l'impact spécifique sur l'autonomie professionnelle ne soit pas abordé dans les sources fournies. La restructuration des services décentralisés et la marginalisation de l'administration locale traditionnelle peuvent entraîner des changements dans les processus décisionnels et la dynamique du pouvoir qui affectent l'autonomie professionnelle. Le passage aux appels à projets lancés par le gouvernement central peut également influencer le niveau d'autonomie des professionnels dans leur travail. Cependant, sans informations spécifiques provenant des sources, il n'est pas possible de fournir une réponse complète sur la manière dont l'agencification influence l'autonomie professionnelle.

P4 lui va dire que :

Ça booste les élèves de voir un enseignant qualifié et ceux qui avaient déserté reviennent à l'école. Avant le taux de réussite était bas, avec les

enseignants contractuels présents sur le terrain cela a changé positivement.

C'est surprenant que le niveau de scolarité, à lui seul, a cette force d'attraction. Ce qui est explicite chez P4 peut être implicite chez un autre cas. On comprend que l'efficacité qui est mis en exergue par les participants est plus axée sur l'acquisition des connaissances par les apprenants. L'efficacité doit s'observer autant chez les élèves, que chez les enseignants, il y a une remarque à faire qui remet en exergue le niveau réel de ces instituteurs qui savent définir les objectifs.

#### **4.3. ANALYSE DES PARCOURS PROFESSIONNELS**

Cette recherche aborde la problématique du bonheur professionnel qui induit le bonheur professionnel à l'éducation de Base au regard de l'expérience vécue de la contractualisation par les instituteurs contractuels. Il s'agit d'examiner comment la signifiante de l'expérience vécue peut amener un instituteur contractualisé à maintenir les bons résultats dans son service, à l'instar de sa salle de classe. Pendant le projet de contractualisation, les critères de sélection, les modalités de prise en charge ne sont pas assez connus, ainsi ces enseignants ayant la vocation ou pas vont se lancer dans cette promotion. En effet, il est question pour les décideurs du MINEDUB et l'État de mettre en exergue un ensemble de mécanismes, de modalités, des règles qui vont aider les instituteurs contractualisés à mieux s'investir dans son métier. C'est un ensemble d'instituteurs contractualisés qui ne bénéficient pas toujours des mêmes avantages que les enseignants fonctionnaires, mais qui de surcroît doivent produire le même travail que les autres.

Or, la communauté éducative en général et les acteurs du MINEDUB en particulier ne permettent pas toujours à ces derniers de travailler en harmonie avec les instituteurs fonctionnaires, ceux-ci se sentent marginaliser et frustrer. Ils se sentent sous-estimés et se sentent réduits à des personnes qui ne connaissent pas grand choses. Ainsi des sept cas de l'étude, aucun cas n'a bénéficié d'aucun accompagnement de la part de l'administration et de la part des enseignants fonctionnaires, ce qui créerait la mésestime, les frustrations, le manque d'engagement au travail. Ainsi, l'instituteur contractualisé pour qui la signifiante des représentations partagées est non effective ou celui pour qui la transformation de ces représentations reste non effective, et qui n'est pas soutenu par ses collègues fonctionnaires peut consciemment ou non adopter des comportements d'inefficacité leur permettant de masquer leur incapacité et de devenir des enseignants médiocres.



Les participants à cette recherche ont un âge compris entre 32 et 46 ans et ont tous subi le processus de contractualisation comme un projet qui ne mène pas à un emploi depuis au moins 09 ans pour la plupart. Les données analysées se résument à ce que les instituteurs contractualisés cherchent à concilier la reconnaissance professionnelle et accomplissement personnel. Cette conciliation pourrait s'établir sur d'une part, le fait de travailler sur le besoin de reconnaissance et d'autre part, celui de travailler sur le besoin d'accomplissement. En effet, pour le faire, les trajectoires que les instituteurs contractualisés pourraient choisir sont celle qui incite à travailler pour se conformer, travailler tout en se persuadant qu'il faut aller jusqu'au bout et travailler tout en s'assurant comme professionnel et rechercher à assouvir ses aspirations individuelles.

#### **4.3.1. Travailler en vue de se conformer**

L'analyse de l'efficacité à l'éducation de base via la contractualisation connote les facettes de précarité réelle. La contractualisation devrait désigner au sens large le recul de l'hétéronomie face à l'autonomie dans l'ordre juridique positif. La contractualisation déconstruit le droit. Le statut d'un travailleur renvoie à l'ensemble des dispositions législatives ou réglementaires relatives à la situation des travailleurs des collectivités publiques de l'État, des départements, des communes et du secteur nationalisé. Or, P1 remet en cause le fait que les gens pensent et, elle indique à travers son entretien que :

La contractualisation est un facteur de discrimination ; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre... On exerce le même travail, c'est le même salaire et le statut qui diffère. Tous, nous sommes au même pied d'égalité, c'est généralement au niveau des diplômes qu'il y a la différence.

Elle fait ainsi savoir que la contractualisation est un processus de laisser pour compte où l'instituteur n'a aucune garanti en dehors de son matricule. Si la hausse du chômage est un problème pour les salariés, elle est la solution pour le patronat. La capacité de résistance des salariés ayant été affaiblie par le chômage et la peur du chômage, les luttes pour la conquête de nouveaux droits ont été remplacées par des luttes pour la préservation des acquis sociaux. Ainsi, pour sécuriser la satisfaction de leurs besoins physiologiques, les salariés cherchent à obtenir un contrat de travail à durée indéterminée (CDI) ou de fonctionnaire. Ces emplois étant limités,

ils rentrent en compétitions les uns avec les autres pour les obtenir. Aussi, la peur de le perdre l'incite à se soumettre à sa direction, à accepter la flexibilité et l'intensification de son rythme de travail, à éviter de se syndiquer et de revendiquer l'amélioration de ses conditions de travail. Pour le conserver, il sera également capable de refouler ses valeurs morales, ses convictions et ses aspirations. Dans ce sens, P7 révèle que sous d'autres cieux lorsqu'on parle d'enseignants contractuels, il s'agit généralement des bénévoles qui n'ont pas reçu une formation pédagogique, alors qu'ici c'est tout le monde, c'est ce qui lui fait dire que :

Oui, la contractualisation traduit l'accès à l'emploi, puisque je suis là, elle permet à bon nombre de camerounais de pouvoir se nourrir ; elle n'est pas un statut professionnel, puisque quand on parle du contractuel, c'est le mon formé, ce qui veut dire que celui qui est formé ne devrait plus être contractuel malheureusement au Cameroun, c'est la triste réalité.

Un salarié devrait avoir la liberté d'accepter ou de refuser le contrat précaire et la dégradation des conditions de travail qui lui sont proposés. Si le droit du travail était démantelé, la compétition s'organiserait autour du taux de rémunération horaire et des conditions de travail. Le déséquilibre entre l'offre et la demande étant en faveur des employeurs, les salariés qui auront le privilège de trouver un emploi seront ceux qui accepteront la rémunération la plus basse et les conditions de travail les plus dégradantes, précaires et serviles. Par rapport aux indicateurs relatifs à la transformation de la représentation partagée des instituteurs contractuels tous les indicateurs trouvent bel et bien les défaillances. A cet effet, P6 pense que même si c'est l'accès à un emploi, la contractualisation n'est pas un motif de fierté, de motivation ou d'estime de soi tous ces facteurs remettent en question l'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité ne semble pas tenir une place essentielle dans l'existence des instituteurs contractuels. Ainsi, les croyances d'efficacité personnelle des instituteurs ont une grande influence sur nombre de leurs actes, à travers leurs pensées, leur motivation, leurs sentiments et leurs comportements c'est dans ce sens que P6 affirme : *« au-delà du fait d'avoir un emploi, ce n'est ni un motif de fierté, ni celui d'estime de soi. A part si on nous demande de spécifier, je n'en connais pas qui serait fier de se présenter comme contractuel, on préfère se présenter tout simplement comme instituteur de l'enseignement primaire public »*.

Les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation ; aussi lorsqu'un instituteur contractuel se lance dans une activité qui est en adéquation avec son système de valeur, il devient efficace. En effet la contractualisation est entourée de plusieurs mesquineries, dérapages et inventions de la part de la hiérarchie et des instituteurs fonctionnaires. C'est la raison pour laquelle P6 souligne :

Disons que à bien regarder les autres enseignants ne revendiquent pas beaucoup, c'est nous, donc je pense chacun gère son couloir. Les fonctionnaires, les leurs et nous les autres parce que nous sommes nourri d'espoir. Cela va s'en dire que même si la contractualisation nous plonge dans le milieu professionnel, il y a des points à améliorer par rapport à l'emploi.

Certains participants, loin d'être dans une situation fatale, vont essayer de travailler pour se transformer.

#### **4.3.2. Travailler tout en se persuadant qu'il faut aller jusqu'au bout**

Comme le fait remarquer (Laborit, 2011) : « *L'homme est un être de désir. Le travail ne peut qu'assouvir des besoins. Rares sont les privilégiés qui réussissent à satisfaire les seconds en répondant au premier. Ceux-là ne travaillent jamais.* » Certains salariés éprouvent le goût du travail bien fait et le besoin de s'impliquer dans un projet. Pour eux, l'activité professionnelle apparaît comme un moyen de s'accomplir, de se réaliser. La satisfaction qu'ils éprouvent provient davantage de l'intérêt du métier qu'ils exercent, du projet qu'ils réalisent, des responsabilités qu'ils assument ainsi que de l'utilisation de savoirs, de savoir-faire et de compétences spécifiques que de leur niveau de rémunération et de statut hiérarchique.

Relever ainsi le défi de l'accès à l'emploi ou d'un statut professionnel pouvant conduire au professionnalisme, c'est faire en sorte que chacun puisse avoir du travail sans être obligé d'accepter n'importe quel emploi, à n'importe quelle condition. Dans ce sens, la posture de P5 se trouve renforcé dans la présence non effective des éléments de la transformation de la représentation partagée des instituteurs contractuels. P5 dans cette perspective, pense que la contractualisation ne saurait être un objet d'auto-efficacité, ceci parce que pour elle l'auto-efficacité s'exprime toujours en référence à des situations et des contextes précis. Les croyances

d'efficacité devraient être mesurées en termes d'évaluation particularisée de capacités pouvant varier en fonction du domaine d'activité, du niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur d'un domaine d'activité donné et des circonstances. Le participant a l'impression qu'il y a trop d'amalgame dans la manière de réfléchir de leurs chefs qui attendent d'eux une certaine efficacité. Déjà, c'est un style d'enseignant en qui on n'a pas confiance, puisqu'il ne peut résoudre aucun problème professionnel, il n'est plus capable de trouver les moyens d'obtenir ce qu'il veut malgré toute la bonne volonté. Les propos de P5 sont les suivants :

Quand on parle de l'efficacité du personnel, moi je peux dire qu'à l'heure actuelle, le terme contractualisation décourage plutôt puisqu'on se disait que l'État allait respecter le statut de contractuel, mais de nos jours, on se rend compte que ça va de mal en pis, ce qui veut dire qu'elle ne peut en aucun cas être source de motivation les aspects sus évoqués.

P5 va renchérir en disant :

Le fait d'être contractuel fait de nous membre d'une classe sociale bien définie, il y a une distinction bien définie ; d'abord, à l'école par rapport à ceux qui sont fonctionnaires et même dans la société, le contractuel est influencé par rapport aux autres classes administratives, un contractuel ç 'est comme si à un moment donné vous êtes révocables.

En effet, P5 pense que l'efficacité perçue des enseignants devrait être un élément organisateur et mobilisateur de l'action enseignante. Elle devrait en lieu et place favoriser la régulation, l'insertion professionnelle. Dans la conduite de son activité professionnelle, l'enseignant contractuel devrait faire des choix implicites ou explicites. Dans la phase de conception de l'action, il devrait avoir une perception de la situation de départ et effectuer une sélection des différentes finalités et possibilités didactiques, ce qui n'est pas le cas ici. L'activité des instituteurs contractuels ne devrait pas reposer uniquement sur un raisonnement rationnel mais aussi sur un jugement de valeur et sur des procédures formalisées comme les routines. La contractualisation doit d'abord être réfléchie en termes d'action avant de se traduire en acte par les cadres du ministère.

Toutefois P5 pense que même si la contractualisation n'est pas objet d'auto efficacité, de motivation ou même d'estime de soi, il reste que la contractualisation permet d'appartenir à

une classe sociale et, est un indicateur à une insertion professionnelle. Ainsi, la contractualisation leur permet d'appartenir à une classe sociale tout comme leur collègue fonctionnaire et c'est dans ce sens qu'elle reste l'issue à une insertion professionnelle certaine, d'autant qu'elle affirme qu'ils bénéficient de certaines formations, mais sans rétributions réelles ce qui apparaît dans son discours en ces termes :

Certainement, la contractualisation est une ouverture à un certain professionnalisme on fait déjà corps avec les autres quoique le mot contractuels pour certains est dénigrant. Oui, pour les formations, celles-ci par le passé avec les autres, on ne s'attend souvent à rien à la fin de ces formations. Il y a des formations pédagogiques sans per-diem, c'est que nous appelons « auberge espagnol » c'est-à-dire que quand on t'invite mets tes milles francs dans la poche. Le MINEDUB exagère quand il s'agit de nous les enseignants sans carrière. On ne prévoit même pas un quart de pain.

Son discours permet de comprendre que malgré tout l'instituteur contractuel est marginalisé, dénigré, c'est quelque fois un laisser pour compte. De ce fait, il n'a pas accès à un certain niveau de choses. Par ailleurs, P5 affirme que la contractualisation a permis d'améliorer le niveau de scolarisation, ainsi que le taux d'achèvement. Il faut souligner que ces enseignants sous contrat ont des qualifications moindres et sont employés dans des conditions moins favorables que les enseignants titulaires. Leurs salaires sont considérablement plus faibles que dans la fonction publique, et ils bénéficient rarement des mêmes droits au travail (perspectives de carrière plus incertaines voire inexistantes et de moins d'avantages sociaux). P5 atteste que cette réforme portant sur la contractualisation est utile dans la mesure où, elle a permis de booster le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire tout en réduisant les inégalités dans l'accès à l'éducation élémentaire. Le moins qu'on puisse retenir de son discours sur la politique de recrutement d'enseignants non-fonctionnaires est que sur le plan quantitatif, elle a permis des avancées remarquables de la scolarisation. Ces analyses sont renforcées par qui dit :

Oui, le passage à la contractualisation améliore le niveau d'aptitudes de l'enseignement dans les établissements et on peut dire que certains

contractuels forment la lourde chaîne de l'Education de Base ; la contractualisation augmente le nombre de diplômés par an, le redoublement devient rare, les enseignants contractualisés sont trop dévoués. Dans le cas où ça permet à l'enfant de ne plus échouer, la contractualisation assure le pourcentage de réussite.

L'implication du salarié n'est donc plus motivée par le devoir, l'obéissance ou la simple nécessité de gagner sa vie, mais par la volonté de se dépasser, de s'accomplir, de se réaliser. Désormais, souhaiter travailler pour gagner sa vie ne suffit plus pour postuler à un emploi d'instituteur. Non seulement, le candidat doit prouver qu'il a les compétences requises pour le poste, mais en plus, il doit montrer que cet emploi répond à sa vocation et que sa personnalité et ses attentes s'accordent avec les valeurs de l'entreprise. L'idée trop largement répandue, la réalisation de soi n'est pas synonyme d'ascension hiérarchique ou de réussite professionnelle. Les instituteurs confondent souvent la réalisation de soi avec le plaisir d'exercer des responsabilités et de mener à terme une mission. Même si ces formes de « réussite » peuvent satisfaire le besoin d'estime, procurer des plaisirs secondaires et permettre à l'individu de développer ses facultés, ce qui n'a rien à voir avec la réalisation de soi. En effet, il est important de préciser que se réaliser consiste à poser des actes en accord avec les aspirations de sa structure intérieure. Par conséquent, si le métier qu'exerce un travailleur ne correspond pas à sa vocation, il n'accédera pas à la réalisation de soi. Ainsi, travailler sur le besoin de s'accomplir, c'est satisfaire les besoins psychosociaux et de réalisation. En construisant sa carrière au sein de la même organisation, les salariés ont les moyens de créer des liens sociaux, d'intégrer le rythme du collectif de travail, de se distinguer les uns des autres et de gravir les échelons hiérarchiques. Lorsque les besoins d'appartenance et d'estime étant satisfaits, le travail est considéré comme une contrainte et un simple moyen de gagner sa vie. Aspirant à se réaliser, les instituteurs contractualisés cherchent enfin à assouvir leurs besoins professionnels et leurs aspirations personnelles.

#### **4.3.3. Travailler tout en s'assurant comme professionnel ou chercher à assouvir ses aspirations individuelles.**

Axel Honneth (2000) a tenté de théoriser le besoin de reconnaissance comme élément de clé de la construction de l'identité. Il existe d'après lui trois formes complémentaires de validation de soi par les autres. Tout d'abord la « sphère de l'amour » où de l'amitié dans

laquelle des êtres concrets se portent une estime réciproque, particularisée et affective. Ensuite la « sphère du Droit », inscrit la personne dans une affirmation formelle de ses droits, à égalité avec les autres, qui justifie les luttes collectives pour leur respect (condamnation des privilèges, défense des minorités, etc.). Enfin, la « sphère de l'estime sociale » renvoie à la possibilité, pour les individus, de se rapporter positivement à leurs capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de leur identité culturelle. Tout ce qui explique pourquoi les attentes en matière de reconnaissance s'inscrivent dans des configurations souvent paradoxales et peuvent prendre des formes différentes suivant les contextes, les types d'activité, les cultures professionnelles, etc.

La contractualisation des instituteurs contractuels a été un grand atout pour l'éducation de base puisqu'on a eu un plus grand nombre d'enseignants dans les systèmes éducatifs au Cameroun. De ce fait, il apparaît bien que avant, il y'avait des établissements sans enseignants, mais dès lors, il est observable des salles de classe ayant trois enseignants. Les participants admettent ainsi que, même si la contractualisation ne traduit pas l'accès à un emploi, il reste qu'elle est un statut professionnel qui suppose le professionnalisme. Ces indicateurs sont manifestent dans son discours de P6 qui dit :

Déjà il faut reconnaître que le statut de contractuel à celui de fonctionnaire est placé en dehors de l'équité, mais quand même l'emploi est là, nous sommes protégés par un contrat, même s'il est léger. C'est un emploi si on peut le dire stable, c'est vrai qu'il y a des améliorations à apporter dans le contexte du métier, il y a trop de remous. Etant donné que le statut est clair pour tous, mais c'est sur le coup que l'on va faire la différence qui existe entre les deux types de sous-statuts existants à l'éducation de base.

La contractualisation a permis de résorber le chômage de milliers de jeunes camerounais diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire et du supérieur. Cette enseignante relève néanmoins qu'il existe une différence de considération entre les instituteurs contractuels et les enseignants titulaires de la fonction publique, il y a une injustice. Le travail doit être facteur de production, essence de l'homme, système de distribution des revenus, des droits et des protections employés. Le travail doit être abordé comme un objet porteur d'enjeux vitaux communs à tous les membres de la société. Il s'agit donc d'envisager le travail comme support

privilegié d'inscription dans une structure sociale. Elle déplore une certaine injustice dans la gestion des enseignants contractuels. Les propos de P6 sont les suivants :

Etant donné que le statut est clair pour tous, mais c'est sur le coup que l'on va faire la différence qui existe entre les deux types de sous-statuts existants à l'éducation de base... Non, pas du tout la différence est criarde sur la rémunération déjà, la longévité au poste, nous on va à la retraite à 55 ans et eux fonctionnaires à 60 ans. Les primes sont inéquitables.

Toujours dans le même ordre, elle révèle que l'instituteur contractuel ne peut pas accéder à certains privilèges notamment la construction d'une carrière professionnelle. Il subit le caprice du pouvoir politique en place. De la sorte, le travail se doit d'assurer l'intégration sociale des individus et leur égalité fondamentale dans une société démocratique. Toutefois, cette égalité ne va pas de soi. Faire le constat d'inégalités est une évidence. On constate des inégalités salariales, des inégalités de niveau de vie, des inégalités de conditions de logement, des inégalités de droits. En fin de compte, le sentiment d'injustice semblerait aller de soi, tellement il paraît évident que nous vivons dans une société inégalitaire ; c'est dans ce sens que P6 affirme : « *les concours internes sont fermés aux contractualisés et même l'entrée à l'école normale supérieure de Bertoua et d'ailleurs si on n'a pas l'autorisation de concourir et j'en fais partie* ».

La contractualisation pour cette enseignante traduit le professionnalisme, puisque pour être contractuel au Cameroun, il faut être un produit de l'ENIEG, c'est à dire avoir bénéficié d'une formation d'aptitude pédagogique. Le professionnalisme tient à la massification de l'enseignement primaire a considérablement affecté les conditions d'exercice de l'activité des instituteurs. Le professionnalisme tient à la prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire, à laquelle se superpose une hétérogénéité des personnels : la diversification de formations et des réalités d'exercice professionnel s'accompagne, malgré la mise à parité des niveaux de recrutement, d'une perte de références communes. L'expertise ne doit pas être prescriptive. Les experts externes doivent prendre part au dialogue, en tant que partenaires, sur pied d'égalité avec les experts internes, partageant les connaissances et l'expérience technique acquise dans d'autres pays et à l'écoute des contraintes que vivent les enseignants



contractualisés. Les décisions doivent toujours être prises par les instituteurs contractuels et instituteurs fonctionnaire qui conduisent le projet. C'est ce qui faire dire à P6 :

Professionnalisme, je dirai oui, dans le sens que nous sommes membres d'une profession à part entière. Avant tout recrutement, on doit montrer un diplôme qui est le CAPIEMP et qui témoigne du professionnalisme. En dépit des manquements relevés à cause du Code du Travail, mais nous avons à cœur de faire notre métier bien que les frustrations soient nombreuses.

La participante pense que la contractualisation au vu du professionnalisme devrait nécessairement sous-tendre la cohésion sociale. La cohésion sociale ici est le résultat de plusieurs facteurs. Elle repose sur le partage de valeurs communes entre les membres d'une collectivité ou d'un corps professionnel. Elle est liée à la qualité des interactions et des liens prenant place entre les divers niveaux de régulation d'une société. La cohésion sociale dépend aussi du niveau de confiance que les instituteurs contractuels ont dans les institutions, ce qui constitue une condition pour l'efficacité individuel avec le collectif. A l'engagement l'instituteur contractuel avec sa collectivité, il faut ajouter l'engagement mutuel entre les communautés formant une société. Or, la contractualisation stipule un enseignant qui n'a pas de statut et qui n'est pas comme les autres, mais qui toutefois ne devrait pas rester à ce niveau, sans aspiration future. C'est l'accès à un emploi, la contractualisation n'est pas un motif de fierté, de motivation ou d'estime de soi, tous ces facteurs remettent en question l'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité ne semble pas tenir une place essentielle dans l'existence des instituteurs contractuels. Ainsi, les croyances d'efficacité personnelle des instituteurs ont une grande influence sur nombre de leurs actes, à travers leurs pensées, leur motivation, leurs sentiments et leurs comportements, c'est dans ce sens que P6 affirme qu'

Au-delà du fait d'avoir un emploi, ce n'est ni un motif de fierté, ni celui d'estime de soi. A part si on nous demande de spécifier, je n'en connais pas qui serait fier de se présenter comme contractualisé, on préfère se présenter tout simplement comme instituteur de l'enseignement primaire publique.

Les croyances d'efficacité jouent un rôle central dans la régulation cognitive de la motivation ; Aussi, lorsqu'un instituteur contractuel se lance dans une activité qui est en adéquation avec son système de valeur, il devient efficace. En effet la contractualisation est entourée de plusieurs mesquineries, dérapages et inventions de la part de la hiérarchie et des instituteurs fonctionnaires. C'est la raison pour laquelle P6 rétorque :

Disons que à bien regarder les autres enseignants ne revendiquent pas beaucoup, c'est nous, donc je pense chacun gère son couloir. Les fonctionnaires les leurs et nous les autres parce que nous sommes nourri d'espoir. Cela va s'en dire que même si la contractualisation nous plonge dans le milieu professionnel, il y a des points à améliorer par rapport à l'emploi.

P6 préfère parler du droit d'assister aux journées pédagogiques, ce qui sous-tend que la contractualisation n'est pas une insertion à une profession certaine. Encore que ceux-ci ne bénéficient pas du tout des formations et des rétributions correspondantes à leurs statuts. Ces instituteurs ne reçoivent pas de formation continue, on comprend que l'auto-efficacité est un élément majeur ici. Les inconvénients de la contractualisation portent essentiellement sur la qualité de l'enseignement dispensé. En effet, une part importante des contractuels ne sont pas assez qualifiés et n'ont pas la vocation d'enseigner pour certains. Il s'y ajoute le fait qu'ils ne bénéficient pas du tout des formations continues. C'est une politique du chiffre qui peut avoir des conséquences désastreuses à long terme avec une population supposée être instruite mais qui ne l'est pas en réalité. C'est dans ce sens que P6 dit :

Oui, évidemment nous avons droit d'assister aux journées pédagogiques, car ce sont les besoins de la pédagogie ; nous y avons droit sans aucune discrimination. On est obligé de nous nommer parce que les fonctionnaires sont tous entrain de partir à la retraite. Le personnel de l'Education de base dans l'ensemble est contractualisé. Nous, on ne reçoit pas les formations continues parce qu'il faut être

dans les réseaux sans partage. Cela est fait à tous les niveaux à défaut on peut te poursuivre.

Une telle politique est susceptible d'accroître l'efficacité du système éducatif. La contractualisation n'est acceptable que dans une logique temporaire. C'est-à-dire qu'à terme, les contractualisés doivent être titularisés et intégrés au corps des enseignants. Par ailleurs, les enseignants ne semblent pas avoir l'impact voulu sur l'apprentissage, autrement dit, leur enseignement est inefficace, ce qui s'explique par le fait qu'ils ont du mal à écrire que c'est eux qui doivent définir les objectifs d'apprentissage et opérationnaliser le programme. C'est l'un des facteurs qui a de multiples conséquences sur l'exercice de la profession enseignante : la formation ou plutôt l'insuffisance et l'inadéquation de la formation. Elle permet de comprendre qu'une forte proportion des enseignants du primaire ne possède pas un niveau adéquat de qualifications académiques, de formation et de maîtrise des contenus. Cette insuffisance de la formation générale et pédagogique oblige souvent les enseignants à l'emploi de méthodes et de procédés pédagogiques traditionnels. C'est vrai que cette participante pense que la contractualisation a permis une amélioration du niveau surtout dans les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) avec un pourcentage plus ou moins élevé de la réussite. Ces enseignants sont responsables de l'efficacité précaire constatée à l'éducation de Base au Cameroun. P1 dit à ce propos :

La contractualisation ne saurait être un facteur de formation de qualité à cause de la pression morale qui pèse sur nous. Oui, dans les villes, c'est différent, puisqu'ici c'est trop difficile. Le directeur est seul enseignant, donc les contractuels. C'est les enseignants de brousse. Nous avons le programme officiel qui dégage les objectifs pédagogiques, c'est la même chose pas de différence et nous enseignons dans les mêmes classes que les instituteurs fonctionnaires. Non, rien de tout cela, pas d'harmonie, pas de cohésion, pas de vivre ensemble.

Pour travailler sur le besoin de reconnaissance, l'appartenance à une entreprise donne au salarié les moyens de se socialiser, d'intégrer le rythme d'un collectif de travail, de trouver sa place dans la société et de structurer son identité. Elle lui procure également les moyens de

s'exprimer, d'être écouté et soutenu, d'avoir une place et un rôle à jouer et de recevoir la preuve de sa propre existence. Tant que le besoin d'appartenance n'est pas satisfait, le salarié rentre en compétition pour le satisfaire. Lorsqu'il est satisfait, la motivation de satisfaire le besoin d'estime devient plus forte. La satisfaction du besoin d'estime de soi est indispensable au développement des facultés d'un individu. Pour nourrir l'estime qu'il a de lui, le cadre a besoin de recevoir des récompenses et de la reconnaissance de la part de sa direction. Les primes, l'avancement, la voiture de fonction ou les stock-options qu'il obtient lorsqu'il a atteint ses objectifs le motivent à s'investir toujours plus. Pour satisfaire son besoin d'estime, le cadre a également besoin de faire un travail utile, visible et varié, de participer à la définition de ses objectifs et d'être apprécié par ses supérieurs. Le besoin de se sentir utile n'est pas un simple désir altruiste. Il relève du souci de se sentir solidaire, d'avoir une place, un rôle reconnu et d'éprouver sa propre nécessité. Tant que le besoin d'estime n'est pas satisfait, le cadre rentre en compétition pour le satisfaire. Dès qu'il est satisfait, le besoin de réalisation de soi émerge à la conscience. Dans cet ordre, P2 déplore le fait que les gens les stigmatisent sous le prétexte d'être moins compétents que les fonctionnaires. Ce qui fait dire P2 :

Les fonctionnaires estiment qu'ils sont supérieurs à nous car ils ne cessent de nous rabâcher qu'avant ce n'était pas n'importe qui que l'on prenait à l'école annexe. Il y a une petite hypocrisie bien que cela ne soit pas visible... Non, c'est ce que les gens disent et pensent. Mais, on est ni plus, ni moins efficace que les fonctionnaires, puisque l'école s'apprend tous les jours.

La reconnaissance par les pairs est très importante. C'est d'abord de leurs collègues que beaucoup de salariés attendent la reconnaissance de leur capacité à faire un « beau travail ». En effet, ceux qui font le même métier sont les mieux placés pour en connaître les difficultés, pour apprécier le savoir-faire et la créativité mis en œuvre. Ceux qui sont extérieurs au métier risquent de n'en percevoir que les aspects les plus visibles, mais parfois secondaires. De plus, la reconnaissance interne renforce la solidarité du groupe, l'entraide, le partage des « ficelles du métier ». Ce qui a pour effet de rehausser l'estime de soi de celui qui aide ; de créer un système de don et de contre-don qui installe les liens entre collègues dans la durée et facilite la résolution des problèmes. Cet entre soi produit un sentiment de sécurité et une identité stable. Mais cette reconnaissance par les collègues n'est pas toujours possible. Certaines activités

professionnelles s'exercent de façon isolée plutôt qu'en équipe. L'absence de régulation entre les enseignants puisque les fonctionnaires est déploré par P2 qui dit : « *le gap est grand aujourd'hui comparativement aux fonctionnaires qui nous marginalisent. Par exemple, la prise de décision n'est pas de notre ressort* ».

La quête de reconnaissance recouvre des significations variées. Pour certains, c'est la crainte d'être « remercié », « jeté comme un kleenex », après de nombreuses années de bons et loyaux services rendus à l'entreprise ; pour d'autres il s'agit d'un sentiment d'anonymat dans une organisation qui serait insensible aux problèmes des individus tandis que beaucoup de salariés dénoncent le manque de réalisme des systèmes d'évaluation du travail ou encore la faiblesse des rémunérations (Loriol, 2011, p 43-67). P3 déclare dans cet ordre : « *Dans cette situation, il faut être malhonnête, cela ne motive pas vraiment à travailler, ou à me sentir bien, ou à être en paix avec moi-même. Oui, je sens que j'appartiens à une classe sociale différente de celle des fonctionnaires*».

Ce discours permet de comprendre que non seulement les instituteurs contractuels ont des problèmes d'estime de soi, mais aussi, ils ne sont pas motivés ; ils ont du mal à penser que la contractualisation les hisse dans un domaine précis leur permettant d'appartenir à une classe sociale. Il devient dès lors délicat de s'inscrire dans ce métier sans vie et sans carrière. Cet enseignant craint d'ailleurs que la situation évolue peu, il ne se sent pas en mesure d'influencer le cours des choses, tout comme ses collègues qui connaissent une plus grande satisfaction liée à leur exercice professionnel. L'efficacité perçue pour se positionner face à des partenaires notamment autres, est faible : l'attitude consiste alors à se contenter d'une position d'observateur et à retarder le moment de l'action.

Parfois, les instituteurs contractuels ayant décidé d'agir n'obtiennent pas les satisfactions souhaitées. La reconnaissance par les collègues peut aussi être défailante quand l'ambiance de travail est mauvaise ou quand il n'existe pas de fierté partagée pour l'activité réalisée. La reconnaissance par les pairs ou par le collectif de travail peut donc prendre des formes et des dimensions variables ; elle peut aussi être insuffisante dans les milieux de travail trop atomisés, isolés ou divisés, laissant la place ou plutôt appelant la recherche de la valorisation de soi par d'autres voies (Loriol, 2011, p 43-67).

Néanmoins, la contractualisation suppose être de temps en temps un facteur de cohésion, qui amène les instituteurs de plusieurs ordres à vivre ensemble. Ce qui ne suppose en rien la

fabrication de la carrière. La cohésion sociale reverrait à la valeur sociale qui vise un vivre-ensemble harmonieux en société entre ses multiples composantes sociales et culturelles, bénéfique à tous par la sécurité, la stabilité et la paix sociétale qui en découlent. C'est ce qui fait dire à P4 :

Quelle paix, nous le collectif des instituteurs contractuel, nous sommes de notre côté espérant qu'ils partent bientôt: Bien sûr que oui, je suis un facteur de paix dans mon lieu de service, malgré les difficultés connus, les problèmes avec l'administration ou on s'appuie sur Dieu pour faire notre travail. Un comme moi, je suis ponctuel et régulier, je prends rarement les permissions d'absence, je vais rester à la maison faire quoi ? On accepte tout ça mais c'est difficile.

La cohésion est dans ce sens la caractéristique d'une société lorsque ses multiples composantes sociales et culturelles vivent ensemble en bon entendement et font le choix de la convergence afin de prévenir l'insécurité, l'instabilité, voire la désagrégation. La reconnaissance extérieure ou sociétale est primordiale. D'autres formes de reconnaissance peuvent alors être attendues et espérées. La première, la plus générale est celle «de la société» (Loriol, 2011, p 43-67). Certains métiers, comme les pompiers ou les infirmières, jouissent d'une très bonne image et en tirent motivation et satisfaction. A l'inverse, ceux qui pensent que leur action n'est pas toujours bien perçue par le public, comme les policiers, vont valoriser la solidarité interne. De façon plus locale, la reconnaissance par le client représenté par les élèves dans le cas d'espèce, ou le destinataire du service permet de renforcer la satisfaction professionnelle (Loriol, 2011, p 43-67).

#### **4.3.4. Analyse du New Public Management à l'éducation de base**

La nouvelle gestion publique (NPM) a introduit des réformes dans le secteur public qui menacent l'autonomie des professionnels qui l'ont acquise grâce à leur expertise, à leur qualité de service et à leur éthique professionnelle personnelle et collective. Cette analyse vise à débattre de ce point de vue et à suggérer des pistes d'analyse, ainsi qu'à encourager la poursuite des recherches sur le sujet.

Les réformes du système éducatif varient d'un pays à l'autre, et il existe des différences dans les trajectoires suivies par les différents pays pour réformer leur système éducatif. Le contrôle de la profession enseignante s'accroît grâce à des techniques et à des dispositifs qui visent à soumettre les enseignants à une obligation fondée sur les résultats. Cependant, l'équilibre entre autonomie professionnelle et standardisation des pratiques, pression sur la performance et modes de coordination au travail varie fortement en fonction de l'idéologie du moment, de l'histoire des institutions éducatives, des capacités d'action collective des syndicats et des transformations du modèle professionnel. Malgré ces différences, le Nouveau management public (NPM) met à l'épreuve la profession enseignante et l'organisation administrative, planifiée et hiérarchique, dans laquelle un groupe professionnel dépend d'un statut unique pour remplir ses missions.

Les enseignants comme en France, peuvent gagner en autonomie professionnelle ou devenir dépendants d'un processus de déprofessionnalisation. La liberté d'enseigner, dont ils font souvent état, devrait être réglementée par de nouvelles normes régissant leurs activités professionnelles. Il est possible que les cadres de compétences redéfinissent leurs missions et leur évolution de carrière. L'accent mis sur le rôle du directeur de l'école dans la gestion pédagogique et la suppression progressive de l'inspection disciplinaire pourraient bouleverser l'équilibre traditionnel entre pédagogie et administration. Les formes de coordination transversale et les fonctions intermédiaires imposées par le développement de l'évaluation et des environnements de travail numériques pourraient redistribuer les rôles et les responsabilités. Ces changements représenteront un défi majeur pour les enseignants qui ont fait leur carrière selon l'ancien modèle professionnel, mais ils devraient être acceptés par la jeune génération, qui est plus réceptive au changement et à l'innovation. Certains enseignants peuvent trouver des opportunités d'autonomie dans des initiatives qui leur étaient auparavant refusées, tandis que d'autres peuvent ressentir un déclin de leur profession et un déclassement professionnel.

Bien qu'il soit vivement contesté, le tournant néo-managérial qui entraîne une profonde mutation de la fonction publique de l'État semble irréversible. Selon la classification de Christopher Pollitt des réformes des NPM, l'Angleterre entre dans la catégorie des « concurrents » qui donnent la priorité à la concurrence dans le secteur public et promeuvent les quasi-marchés, les contrats à grande échelle, la rémunération basée sur les performances et l'effacement des frontières entre le public et le privé. La France, quant à elle, appartient à la catégorie des « modernisateurs » qui croient au rôle de l'État mais préconisent également des changements significatifs dans les systèmes administratifs, notamment des réformes

budgétaires axées sur la mesure des résultats et des performances, la flexibilité de la réglementation des services publics, la décentralisation ou la déconcentration des ministères et l'amélioration de la qualité des services publics.

Le marché et la concurrence jouent un rôle moindre, tout comme les stratégies de privatisation. Les sociologues ont critiqué le concept idéalisé de professionnalisme dans l'enseignement, qui ne correspond pas aux pratiques réelles des enseignants. Les enseignants possèdent des compétences comportementales et cognitives qui sont négligées par les approches managériales, telles que les aspects émotionnels et éthiques, la motivation, les croyances et l'évaluation implicite. Différents rôles et responsabilités sont reconnues dans le système éducatif, y compris les responsables enseignants qui améliorent les performances de leurs collègues et collaborent avec eux. Des praticiens experts sont recrutés en tant que consultants pour la mise en œuvre de stratégies nationales d'alphabétisation et de numératie. Les enseignants et les conseillers pédagogiques dotés de compétences avancées sont reconnus pour leur expertise et leurs activités pédagogiques indépendantes, tandis que les responsables pédagogiques et les coordinateurs disciplinaires sont censés faire preuve de compétences en leadership dans divers domaines d'action.

A Les enseignants du système français sont évalués en fonction des progrès des élèves, de la gestion de la classe, du développement professionnel, du respect des directives et de leur volonté d'assumer des responsabilités supplémentaires, l'avancement professionnel et la rémunération variant en fonction de ces facteurs. L'affectation d'une activité à l'une des trois régulations (collective, marchande, hiérarchique) n'est pas un fait naturel, mais plutôt un produit stabilisé localement des relations sociales. Pour survivre, les professions doivent faire face à des pressions internes et externes, telles que la concurrence interne, l'invasion extérieure et la tentation d'imposer une réglementation du marché ou hiérarchique. Les récentes réformes majeures ont déstabilisé les fondements des universités en tant que bureaucraties professionnelles, amenant les professionnels à participer activement à la reconstruction de leurs justifications et réglementations (Bezel & al, 2011).

#### **4.4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

L'analyse des données obtenues au travers du focus group discussion et des entretiens semi-directifs confirme l'ambiguïté du problème dilemmatique, posé d'entrée de jeu dans cette thèse. Notamment le lien entre la politique de contractualisation et l'implication



professionnelle des instituteurs dans un marché de travail camerounais en l'éducation. Aussi, l'analyse du parcours des instituteurs au Cameroun montre que ces derniers sont le plus souvent dépourvus d'expérience au bonheur au métier. Cette absence du bonheur au métier est due à une expérience peu enrichissante du système éducatif qui offre un cadre limité en autonomie professionnelle et éthos professionnel de qualité. Ce cadre favorise par devers des malaises au travail et des discriminations vécues par la différence de statut et la précarité du travail.

La philosophie de l'éducation basée sur l'expérience et ses implications pour les politiques et les pratiques éducatives, pourraient trouver ancrage dans les théories de la gestion et de l'administration de l'éducation. En effet, la création d'environnements d'apprentissage inclusifs, démocratiques et socialement responsables peut contribuer au bien-être des élèves et des enseignants. Ainsi, en promouvant la justice et l'équité sociales et en créant des environnements d'apprentissage qui favorisent le développement du potentiel de l'apprenant et le bien commun, les enseignants peuvent éprouver un plus grand sentiment d'utilité et d'épanouissement dans leur travail. Ces idées peuvent avoir des implications pour la gestion et l'administration de l'enseignement, notamment en termes de création de politiques et de pratiques qui soutiennent la création de tels environnements d'apprentissage.

Les analyses de l'éducateur pragmatiste proposent des conditions spécifiques pour améliorer l'éducation par des moyens pratiques. Ainsi, le sentiment de bonheur qui survient lorsque nous faisons l'expérience de quelque chose, a du sens pour nous esthétiquement ou éthiquement et peut-être lié à d'autres expériences futures prometteuses. C'est à cet effet que travailler sur nos expériences pour en faire des plus heureuses en les reliant à d'autres significatives est important puisque le bonheur dépend de la croissance du sens (Fabre, 2023 ; Point, 2023). L'expérience du bonheur est reconnue par la qualité de ce que nous apprenons en le vivant. L'interaction entre les expériences présentes et les projections futures, est cruciale. En associant l'expérience du bonheur au méliorisme, c'est l'indication d'un succès ou de l'amélioration de notre compréhension de l'expérience que nous vivons actuellement.

Penser que le bien-être des autres, ainsi que le nôtre, dépend de l'expansion et de l'approfondissement des perceptions qui donnent un sens à nos activités et favorisent la croissance éducative, soutient que rendre les autres heureux en les faisant participer à des activités qui élargissent le sens de la vie est une proposition politique d'une grande importance. Ne pas le faire leur est préjudiciable et ne sert notre plaisir que sous prétexte d'exercer une vertu particulière. Le bonheur en tant que qualité de certaines expériences est le résultat d'un double

effort : étendre le sens de l'expérience et rechercher une plus grande continuité entre les expériences. Cette extension du sens et de la continuité est à la fois esthétique et éthique, allant au-delà de la réalisation de l'expérience et tournée vers l'avenir. Le bonheur est une qualité de notre libre arbitre, produite par notre activité visant à donner du sens à nos expériences. Pour atteindre le bonheur, nous devons travailler sur nos expériences et sur la qualité de l'attention que nous leur portons, c'est-à-dire sur notre capacité à leur donner un sens.

En revanche, le malheur (malaise ou souffrance), est le signe d'une expérience vide de sens, où rien n'est lié à rien d'autre. Le malheur, dans ce sens pragmatique, est l'état dans lequel un individu vit une expérience en rupture complète avec d'autres expériences présentes ou futures, ne s'ouvrant à aucune croissance ni à de nouvelles possibilités. L'importance du libre arbitre dans l'expérience du bonheur, est réalisée par les êtres humains et nécessite des efforts et de l'espoir. Ainsi, la quête d'un plus grand sens et d'une continuité de l'expérience se traduit par la mise en œuvre de projets, et se projeter dans le futur revient à rechercher de nouvelles interactions avec d'autres expériences à venir, ce qui, nous l'espérons, accroîtra le sens et la valeur de nos expériences présentes. Le dernier terme, croissance du sens, est important pour comprendre le concept de bonheur (Point, 2023).

Le bonheur est le signe d'une qualité particulière d'expériences vécues par les humains. Le bonheur n'est pas une caractéristique d'un sujet ou d'un certain type d'objet, mais il émerge et colore certaines interactions du sujet avec son environnement. Le bonheur provient de la pleine participation de toutes nos forces à l'effort visant à extraire de chaque situation changeante de l'expérience sa propre signification pleine et unique. C'est penser également que la foi dans les possibilités variées d'expériences diversifiées s'accompagne de la joie de découvrir et de grandir constamment. Une telle joie est possible même au milieu de difficultés et de défaites lorsque les expériences de vie sont traitées comme des révélations potentielles de significations et de valeurs qui devraient être utilisées comme des moyens pour une expérience future plus complète et plus significative. Quoiqu'il en ressorte des réformes du système éducatif mises en œuvre à l'aune du NPM, qui fait ressortir plusieurs statuts et catégories d'enseignants. Bien que l'objectif de contrôle de la profession enseignante se soit accru grâce à des techniques et à des dispositifs qui visent à soumettre les enseignants à une obligation fondée sur les résultats, induisant une perte d'équilibre entre autonomie professionnelle et standardisation des pratiques.

## **CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES**

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, dans celui-ci il convient de donner un sens et une direction à l'analyse en se référant au cadre théorique qui a été choisi pour tirer les questions de recherche. La fonction de ce chapitre va répondre à la question de savoir si les assertions sus évoquées peuvent être validées au regard des données empiriques.

Ce chapitre a donc pour fonction de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Il faut déterminer si le but fixé au départ a été atteint et expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les questions de recherche et appuient le cadre théorique. Quelques soit le devis ou le type de recherche adopté, l'interprétation constitue l'une des étapes les plus difficiles en ce sens qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de toute la recherche. C'est ce qui fait dire à Fortin et Gagnon, ce qui suit « l'interprétation des résultats regroupe les aspects suivants : 1) la crédibilité des résultats ; 2) la signification des résultats ; 3) la généralisabilité ou la transférabilité des résultats ; 4) les implications pour la pratique ; et 5) les conclusions » (Fortin et Gagnon, 2016, P. 445).

### **5.1.RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES**

#### **5.1.1.Rappel des données empiriques**

Au terme de l'analyse des données récoltées sur le terrain, il ressort ces principaux points : les instituteurs contractuels en service dans les établissements primaires présentent pour la plupart les critères d'une efficacité scolaire défailante. Pour l'instituteur contractuel, la fréquence de l'offre dans un environnement de rude concurrence, de frustration est susceptible d'influencer la nature de l'efficacité à l'éducation de base. C'est dû aux incohérences du système de rémunération, de gestion du personnel qui semble mieux traiter les instituteurs fonctionnaires que contractuels. Ces enseignants vivent dans un état d'inquiétude de peur, caractérisé par un sentiment de danger plus ou moins diffus et permanent. Il importe de se rendre compte que ces enseignants ne restent pas dans l'institution par nécessité ou par besoin. Cette dimension rejoint des versions comportementales internes du bonheur professionnel à l'éducation de base, avec des investissements engageant, peu à peu, l'enseignant contractuel. Il faut dire que ceux-ci ne représente qu'une minorité, qui soutiennent que l'état psychologique

qui sous-tend l'efficacité ne doit pas être restreint à la seule congruence de valeurs et d'objectifs tel que le présument initialement l'école. L'efficacité requiert que les acteurs de l'établissement disposent de procédures leur permettant de savoir l'usage qu'ils peuvent faire de leur évaluation. Les instituteurs contractuels doivent être capables de prendre des décisions au niveau de l'établissement et de la classe. Ce qui suppose à la fois un desserrement des contraintes que les niveaux supérieurs font peser sur lui, mais aussi que puissent être prises au niveau de l'établissement des décisions qui s'imposent ensuite à ses acteurs, ce qui constitue l'attachement affectif et émotionnel envers son métier de telle sorte que l'individu fortement engagé s'identifie, s'implique et privilégie son appartenance à cette dernière. En effet, l'efficacité externe particulièrement des expériences de travail qui combleraient les besoins de l'employé ou s'avéreraient compatibles avec ses valeurs. L'instituteur contractuel devrait s'identifier aux valeurs du système éducatif. Il devrait être engagé ; c'est le cas de P7 et d'P6. La plupart des résultats du terrain indiquent que les instituteurs contractuels s'appuient sur leurs intérêts personnels, mettant de côté l'intérêt collectif.

Aussi, certains instituteurs se caractérisent par une efficacité interne défaillante ; c'est-à-dire qu'ils sont là parce qu'ils ne trouvent pas mieux à faire ailleurs. Les instituteurs contractuels sont comme obligés d'agir en fonction des exigences du système éducatif, même s'ils ne l'éprouvent pas. Il semble agir pour le système et ne pas en tirer de profits majeurs. On comprend par-là que ce n'est pas un choix pour l'enseignant, mais une obligation qui semble s'imposer à celui-ci. Tous les cas de l'étude ont d'ailleurs partagé cet avis.

### **5.1.2. Rappel des données théoriques**

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, la théorie de l'expérience vécue de (Moscovici 1976 ; Doise 1982 ; 1990, Guimelli 1998, Garfinkel, 1967 ; Jodelet, 1982 ; 1983 ; 2006) stipule que la représentation sociale d'un objet résulte de l'expérience vécue de cet objet. C'est cette expérience qui va les emmener une expérience positive ou négative, laquelle pourra aider à réaliser le bonheur professionnel. La représentation que les instituteurs contractuels ont du processus de contractualisation va les emmener à adopter une attitude négative vis-à-vis de leur emploi.

L'expérience vécue se réfère à une attitude naturelle qui structure la représentation de l'individu. L'expérience est directement associée à la dimension du vécu par le sujet qui peut être envisagé à des niveaux plus ou moins abstraits. C'est une dimension de la conscience. Cette dimension de conscience est importante à souligner, d'autant que l'expérience vécue dans sa

réaction au monde peut impliquer, à un niveau plus concret, le ressenti (Jodelet, 1982, 1983) réfère à l'équité perçue des rapports qu'entretient l'employé dans l'entreprise avec les différents partenaires. Il s'agit de la conscience que le sujet a du monde où il vit, ou dans le cas échéant il s'agit de la relation de l'instituteur contractuel entretient avec les autres. L'équité perçue des échanges prenant place dans une organisation, qu'ils soient sociaux ou économiques et impliquant l'individu dans sa relation avec ses supérieurs, ses subordonnés, ses collègues et avec le système éducatif.

L'expérience vécue est définie par rapport aux dimensions qui la composent. L'expérience vécue constitue en quelque sorte pour l'instituteur contractuel ce qui va pousser les individus à se comporter de manière à entretenir un système de coopération et assurer la pérennité du système éducatif. L'organisation doit être indulgente et permettre une implication réelle à l'effet de favoriser le bonheur professionnel à l'éducation de Base. Le bonheur professionnel à l'éducation de Base peut être entendu comme étant un état émotionnel positif ou plaisant qui résulte de l'évaluation que fait l'individu de l'organisation de son expérience vécue au travers de son travail et de ses expériences de travail. Il s'ensuit comme une évaluation de la distance entre les représentations perçues des aspects du métier d'instituteur contractuel valorisé par lui-même et par les autres.

La théorie de l'expérience vécue est définie comme le champ de l'enquête psychologique qui s'intéresse à la représentation sur le lieu de travail (Jodelet ; 2006). Il faut d'abord dire que l'expérience est directement associée à la dimension du vécu par l'instituteur contractuel qui peut être envisagé à des niveaux plus ou moins abstraits.

## **5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans cette section, les résultats de l'étude sont interprétés à la lumière de la théorie de la structuration qui veut s'intéresser « non à l'expérience de l'acteur individuel ou l'existence de totalités sociétales » mais à « l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps ». Dans cette perspective, l'analyse adopte une définition des systèmes sociaux comme étant des modèles régularisés de relations sociales dotés de propriétés structurelles qui sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive.

Comme nous l'avons présenté tout au long de cette thèse, la théorie de la structuration ont mis en exergue l'antagonisme classique qu'il y a entre intérêts individuels et collectifs. L'orientation donnée est de considérer cette opposition comme l'élément structurant, le résultat

consécutif à toute relation ou action. De cette optique, toute synthèse compromissive va structurer les éléments constitutifs tels que : les connaissances, les comportements, la compétence. Ces apports vont éclairer les nouveaux défis de la fonction « personnel ».

### **5.2.1. De la signifiante de la souffrance des enseignants ou du malaise au travail par les instituteurs contractualisés au sentiment de flottement**

La signifiante de l'expérience vécue de la contractualisation inscrit les instituteurs contractuels dans une trajectoire de non engagement. Or, les représentations partagées supposent une satisfaction à l'égard du résultat, elles s'appuient sur la régulation sociale, la coordination et la gestion du conflit entre l'employeur et l'employé. Les représentations partagées renvoient une sorte d'écho de tout l'organisme ou de toute la société à sa propre réaction. Les représentations partagées ont toujours été présentées et définies comme des formes de connaissance du sens commun et, en tant que telles, comme des connaissances élaborées pour faire face à la vie de tous les jours (Moscovici, 1961, 1984). Les représentations partagées sont des formes de représentation sociale qui concernent le savoir de sens commun mis en œuvre dans l'expérience quotidienne. Ces représentations s'appuient sur l'idée des représentations sociales en tant que formes de connaissance de sens commun, qui a été largement développée et sert d'outil réel au monde du travail. Pour ce qui est de la contractualisation le commun des mortels affirme que c'est une profession, un emploi, même s'il est précaire, c'est le cas de P1 qui dit : « *c'est vrai que quand tu es contractuelle, tu as un matricule, l'État te connaît, mais nous sommes différents en terme de salaire, différents avec les instituteurs fonctionnaires. La promesse d'intégration progressive n'a jamais été effective ; si tu n'as pas quelqu'un tu ne peux pas être fonctionnaire* ». La simple référence au sens commun est-elle suffisante pour rendre compte de la pertinence de la théorie vis-à-vis de la quotidienneté, Jodelet (2004). Puisqu'avoir un matricule ne garantit en rien le professionnalisme, puisque c'est un personnel sur qui on ne compte pas beaucoup, on le discrimine, ce qui pourrait impacter sur l'efficacité à l'éducation de base.

Les représentations incluent l'objectivation, la familiarité et le partage. Selon les mêmes auteurs, la réalité quotidienne est connotée par la familiarité comme caractéristique dominante aussi bien sur le plan affectif que cognitif, car le quotidien renvoie à ce secteur de réalité qui est à tous, plus familier justement parce qu'elle est organisée autour de l'ici de notre corps et du maintenant du temps présent. L'instituteur contractuel se laisse appréhender, se compare plus aux proches que sont les instituteurs-fonctionnaires qu'aux autres fonctionnaires d'autres corps plus distants. La réalité quotidienne est une réalité répétitive, organisée en actions qui

tendent à se reproduire et à se consolider en routines stables. Routines, rituels et règles sont des pratiques sociales (Abric, 1994) qui contribuent à rendre concrète et objective la réalité et en constituent l'étayage de base du quotidien dans chaque contexte de vie. Or, la signifiante des représentations partagées sur la contractualisation ne permettent pas d'appréhender la réalité de manière objective puisque les instituteurs c'est ce qui fait dire à P2, P5 ce qui suit :

Ce n'est pas le statut d'un enseignant, puisque le travail abattu est grand, nos patrons ne nous prennent pas au sérieux, ils nous prennent comme les objets, il y a eu le concours l'intégration lancé en décembre 2016, on a cru qu'on devait nous privilégier, on s'est mis le doigt dans l'œil, même le concours professionnel, tu ne passes pas. Vous ne pouvez pas être dans une école de formation et abattre le travail alors que la rémunération ne suit pas. Moi je pense qu'on ne peut pas donner ce qu'on ne paye pas. On doit être payé à la hauteur de la tâche.

Ce qui revient à dire que la nécessité du quotidien est due au fait que ce domaine d'existence garantit cohérence et stabilité à l'identité personnelle et favorise l'efficacité sur le système éducatif en termes : objets, gestes, pratiques et significations qui constituent un point de référence et un lieu d'ancrage dans la construction d'un ordre symbolique de la contractualisation qui contribue à définir l'identité de chacun. Dès lors que la vie quotidienne des instituteurs contractuels est caractérisée par l'absence des routines qui favorisent les relations entre les instituteurs contractuels et par des rituels n'ayant pas un sens affectif, les instituteurs contractuels démontrent une estime de soi plus faible relayant en arrière-plan l'inefficacité ainsi on peut entendre de P2 :

Je ne me sens pas épanoui parce que les contractuels ne peuvent pas prétendre à certains postes, les petits postes comme directeurs : les postes comme inspecteurs, ou un cadre dans une délégation régionale, on se sent toujours rejeté. Ils n'ont pas prévu cela pour nous, cela n'est pas automatique puisque l'on monnaie tout. Tous les enseignants jouent ce rôle, cette école a beaucoup de réfugiés et les élèves issus des

différents tribus. Les fonctionnaires estiment qu'ils sont supérieurs à nous car ils ne cessent de nous rabâcher qu'avant ce n'était pas n'importe qui que l'on prenait à l'école annexe. Il y a une petite hypocrisie bien que cela ne soit pas visible... Non, c'est ce que les gens disent et pensent.

De plus, le quotidien est une réalité intersubjective, un monde partagé avec d'autres et l'intersubjectivité est la condition qui permet aux personnes de transcender les mondes privés. C'est une réalité partagée, elle n'est pas seulement individuelle. Au sein d'une épistémologie dialogique, le thème du partage est transformé dans un processus nécessaire et inévitable de co-construction de la réalité sociale (Markova, 2003). Ils se comparent d'autant plus qu'ils ont l'impression que l'état de faits, est modifiable. Les représentations partagées de la contractualisation s'accompagnent alors souvent de plusieurs réactions proportionnelles à leur ampleur : l'instituteur contractuel trouve qu'il est désavantagé par rapport aux autres, c'est la raison pour laquelle il éprouve de la colère et un désengagement par rapport à son emploi. Cette représentation partagée défailante de la contractualisation au sein du système éducatif camerounais doit provoquer de la part du système une volonté de rééquilibrer la situation et d'assurer une signifiante plus positive.

La signifiante des représentations partagées de la contractualisation par les instituteurs contractuels dévoile deux causes à savoir : la cause cognitive où l'iniquité bouleverse les modèles de relations prédictibles des instituteurs contractuels, menaçant ainsi toute la logique de coordination des comportements ; une cause normative dans laquelle l'iniquité est lue comme une menace pour l'intégrité et l'identité d'ego de chaque instituteur contractuel (Palareti et Emiliani, 2003). Les représentations partagées doivent être un essai de régulation entre deux tendances contradictoires : celle consistant à s'approprier le maximum de biens possibles et celle exigeant la collaboration pour maximiser les biens à disposition. La pondération des diverses contributions des instituteurs contractuels (Statut + Investissement + Prestations) ne fait pas forcément consensus au sein du système éducatif.

Ainsi la signifiante des représentations partagées stipule que les instituteurs et les autres membres de la communauté éducative aient une signifiante positive capable de donner une estime aux contractuels. De ce fait, nous pouvons dire que la conclusion est que la contractualisation a affecté négativement la qualité de l'enseignement et des apprentissages, directement à travers les prestations des contractuels et indirectement en sapant le moral des



titulaires, or ils ont reçu la même formation professionnelle. Les instituteurs contractuels sont arrivés dans l'enseignement parce qu'ils ne trouvaient pas un emploi, malgré leur diplôme élevé ; alors que les titulaires sont pour la plupart des personnes qui avaient souhaité être enseignants et qui, après le BEPC, sont entrées à l'Ecole Normale. On peut s'interroger sur la motivation de certains contractuels quand on sait qu'ils sont devenus enseignants malgré eux. La satisfaction ou l'insatisfaction des maîtres n'est pas facilement, ni directement, mesurable. (Palareti et Emiliani, 2003 ; Jodelet ; 2006).

Le constat majeur tient à l'absence d'effet clair du statut. Le statut semble s'inscrire dans une dynamique complexe avec d'autres facteurs comme la formation professionnelle mais aussi probablement des aspects de motivation des enseignants. En effet, parmi les facteurs considérés comme déterminants de l'efficacité des maîtres, figure l'accès à l'emploi précaire, à une pratique pédagogique fragile, à un statut pas du tout réconfortant et à un professionnalisme supposé et la littérature abonde sur ce sujet. Les uns pensent qu'il faut augmenter les salaires pour motiver les enseignants ; d'autres pensent qu'il faudrait plutôt agir sur les conditions de travail pour amener les instituteurs à bien exercer leur métier. Cette représentation partagée n'est pas sans incidence sur le bonheur professionnel du système éducatif. En réalité, il s'agit de deux phénomènes liés par la « loi de cause à effet ». Le système éducatif se doit de chercher à mettre en œuvre des pratiques de gestion des ressources humaines qui favorisent l'efficacité du système éducatif des personnes (De Ketele et Gérard, 2007, Palareti et Emiliani, 2003 ; Jodelet ; 2006).

Globalement, les questions d'efficacité en éducation se rapportent à l'évaluation du système. Elles correspondent aux mesures de réalisation des objectifs internes et/ou externes en éducation. C'est une question de rapport ou de degré de conformité entre les résultats obtenus et les effets attendus sur le terrain (De Ketele et Gérard, 2007). La plupart des instituteurs ayant participé à la recherche estiment fournir un effort élevé, mais trouvent que leur salaire est dérisoire, c'est-à-dire qu'il n'est pas équitable à leur effort. C'est la raison pour laquelle ils ne fournissent pas d'effort au travail. Les analyses ont d'ailleurs révélé que l'effort déployé dans le travail est tributaire de la mauvaise rémunération, et du statut non considéré. Ce qui suggérerait l'idée d'une réponse de façade si l'on ne considérait pas les données sur l'efficacité du système éducatif qu'organisent les établissements scolaires ainsi que la loyauté dans l'application des décisions prises par les managers du système éducatif. Les représentations partagées de la contractualisation du salaire semble établie à travers des attitudes compensatrices de retrait par rapport aux activités de l'établissement, de l'absence de

l'épanouissement, de la défaillance dans la cohésion, on peut d'ailleurs écouter P2, P3, P4 en ces termes : poste si l'employeur venait à améliorer les conditions de vie de l'instituteur contractuel et à adopter un style de management plus participatif.

Explorer le lien essentiel entre le concept d'autonomie et le rôle et les missions de l'enseignant en trois étapes : la première étape met l'accent sur l'autonomie de l'enseignant au service de l'exercice de l'autonomie des élèves ; la deuxième étape examine le lien essentiel entre l'acte d'apprendre et le concept d'autonomie, à la fois pour l'enseignant et l'élève, ainsi qu'au sein de l'établissement d'enseignement ; la troisième étape examine les conséquences des deux premiers points sur la mise en œuvre des différentes étapes du processus d'apprentissage.

L'analyse d'une pédagogie qui vise véritablement l'exercice et la culture de l'autonomie à la formation de l'individu, au-delà des tensions entre le groupe et l'individu fait référence la disposition qui souligne l'importance de la liberté pédagogique et de l'autonomie des enseignants. La disposition stipule que chaque enseignant a droit à la liberté pédagogique, ce qui signifie qu'il est autonome pour faire ses propres choix en matière d'enseignement dans le cadre des directives, des orientations académiques et des objectifs scolaires du ministère de l'Éducation. Cependant, la disposition souligne également que cette autonomie doit être exercée de manière à contribuer à l'autonomie des élèves. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de placer les élèves au centre de leur enseignement, de les considérer comme des individus capables d'apprendre et de progresser, et de les guider pour qu'ils deviennent des participants actifs à leur propre éducation.

L'enseignant doit agir avec équité envers tous les élèves, en reconnaissant et en respectant leur diversité et en étant attentif à leurs difficultés. Ce qui implique que l'autonomie de l'enseignant ne doit pas être exercée de manière à entraver l'autonomie des élèves ou à limiter leur capacité à apprendre et à progresser. C'est important de créer un environnement d'apprentissage qui favorise l'autonomie, dans lequel les élèves sont encouragés à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et de leur développement. C'est aussi de la nécessité pour les enseignants d'être conscients des différents styles d'apprentissage et des besoins de leurs élèves et d'adapter leurs méthodes d'enseignement en conséquence.

L'autonomie de l'enseignant doit être exercée de manière à promouvoir les objectifs généraux de l'éducation, tels que le développement de la pensée critique, la stimulation de la créativité et la promotion du développement social et émotionnel. C'est de trouver les concepts

ou éléments fondamentaux de l'enseignement, plutôt que de se concentrer sur les prérequis ou les concepts avancés.

Le concept d'enseignant autonome est discuté en insistant sur le lien essentiel entre l'autonomie et le rôle de l'enseignant. L'autonomie, dans ce contexte, va au-delà de la simple indépendance et est étroitement liée à l'idée de liberté et de maturité. Il s'agit d'une pédagogie de la liberté qui aide les enseignants à comprendre que la vraie liberté ne réside pas dans le pouvoir de faire ce que l'on veut, mais plutôt dans une forme de liberté plus mature et plus authentique.

Le manque de soutien des institutions et des politiques d'enseignement peut entraver l'autonomie des enseignants. Les programmes prescriptifs et les tests standardisés peuvent limiter la liberté des enseignants de prendre des décisions concernant leurs méthodes d'enseignement et leur contenu. La lourde charge de travail et les tâches administratives peuvent accaparer une grande partie du temps et de l'énergie d'un enseignant, laissant moins de place à la prise de décision autonome. Les opportunités limitées de développement professionnel et le manque d'accès aux ressources peuvent restreindre la capacité des enseignants à explorer des approches pédagogiques innovantes et à faire preuve d'autonomie dans leurs classes.

La perte d'autonomie des enseignants peut être source de frustration et d'insatisfaction dans leur carrière. Lorsque les enseignants ont le sentiment que leur autonomie est limitée, cela peut entraver leur capacité à prendre des décisions et à mettre en œuvre leurs propres méthodes d'enseignement, ce qui peut entraîner un manque d'épanouissement dans leur profession. Leur carrière peut être remise en question lorsque les enseignants ont le sentiment que leur jugement professionnel et leur expertise ne sont pas valorisés ou respectés, et qu'ils sont incapables de s'engager pleinement dans des pratiques pédagogiques significatives. L'imposition de programmes prescriptifs et de tests standardisés peut également contribuer à la perte d'autonomie des enseignants, car elle limite leur flexibilité et leur créativité en classe, ce qui peut entraîner un sentiment de désillusion et une remise en question de leurs choix de carrière.

La formation initiale fournit aux enseignants les connaissances et les compétences nécessaires pour s'acquitter efficacement de leurs rôles, ce qui peut renforcer leur autonomie en classe. Conséquences des évaluations standardisées et du manque d'autonomie des enseignants pour évaluer librement. Les évaluations standardisées ont leurs limites et peuvent ne pas fournir une compréhension complète de l'apprentissage et des progrès des élèves. Les évaluations standardisées peuvent conduire à se concentrer uniquement sur la préparation aux tests et à

l'enseignement dispensé jusqu'au test, négligeant potentiellement d'autres aspects importants de l'enseignement. Le manque d'autonomie des enseignants pour évaluer librement peut entraver leur capacité à adapter les évaluations aux besoins et aux capacités spécifiques de leurs élèves. Ce qui peut limiter la créativité et l'innovation des enseignants dans la conception d'évaluations qui favorisent l'esprit critique et les compétences en résolution de problèmes. Le jugement professionnel et l'expertise des enseignants peuvent être minés, car ils peuvent être contraints de respecter strictement des critères d'évaluation normalisés. Le manque d'autonomie en matière d'évaluation peut contribuer à une approche universelle, qui risque de négliger les forces et les faiblesses de chaque élève.

Les programmes de formation qui mettent l'accent sur l'importance de l'autonomie et proposent des stratégies pour la promouvoir peuvent donner aux enseignants les moyens de prendre des décisions indépendantes concernant leurs méthodes d'enseignement et leur contenu. Les opportunités de développement professionnel continu permettent aux enseignants de se tenir au courant des nouvelles approches pédagogiques et des nouvelles recherches, ce qui peut renforcer leur confiance et leur autonomie dans la mise en œuvre de pratiques innovantes.

Les programmes de formation qui favorisent la pratique réflexive et encouragent les enseignants à analyser de manière critique leur propre enseignement peuvent promouvoir l'autonomie en permettant aux enseignants de prendre des décisions éclairées fondées sur leur propre jugement professionnel. Les activités de développement professionnel collaboratives, telles que l'observation par les pairs et la planification de cours en collaboration, peuvent également contribuer à l'autonomie des enseignants en offrant des opportunités de prise de décision partagée et de croissance professionnelle.

La souffrance des enseignants est d'aborder la souffrance comme une analyse sociale de l'érudition actuelle. Elle se penche sur les activités quotidiennes de l'enseignement (routines, relations avec les élèves, rencontres avec les parents sur des commentaires parfois meurtriers des camarades ou de l'administration etc.). En mettant en évidence les difficultés qu'elle peut engendrer et les diverses « souffrances communes » qui sont communes à tous les enseignants ordinaires. Cette souffrance prouve, que l'enseignement traverse une phase de profonde redéfinition, au cours de laquelle les repères communs, les sécurités et les identités établies se brouillent et se confondent, tandis que les enseignants éprouvent le sentiment que leur propre travail leur échappe largement.

Ce sentiment de culpabilité est renforcé par la dictée de l'activité à l'encontre des institutions éducatives contemporaines (notamment à travers la Nouvelle Administration Publique) et la critique des enseignants, qui émane de l'institution éducative ainsi que de la société et des parents. Ces diktats et critiques placent les enseignants dans un système permanent de légitimité, mais une légitimité aujourd'hui privée des principes traditionnels de légitimité : démocratisation de l'école, du savoir, de l'autorité, etc.

Le processus de recrutement par contractualisation est une politique publique, qui s'appuie sur les Conventions. Cette convention établit les règles et les droits des employés, ainsi que les obligations de l'employeur. Le cas échéant, le job-posting mis en place, est une Convention qui est une exigence des Partenaires Techniques et Financiers, imposée pour bénéficier de leurs appuis. Or, les Conventions sont par essence arbitraires voire unilatérales, injonctives.

Les Partenaires Techniques et Financiers proposent au Cameroun, voire impose de s'arrimer au Programme National de Gouvernance dans la Gestion Axée sur les Résultats dans le New Public Management, visant l'optimisation des ressources. Ce qui n'est pas nécessairement applicable dans le secteur de l'éducation. Il faut chercher à adapter aux besoins de la société.. Nos systèmes ont besoin d'être pragmatique. En effet, il faut construire le sens de la contractualisation en fonction des besoins spécifiques du pays au lieu de s'aligner aveuglement auxdites exigences. Ce qui en conséquence, nécessite les transformations de cette politique en processus (en questionnement permanemment le sens pour éviter par exemple la juxtaposition des statuts dans un même corps de métier comme on peut l'observer à l'éducation de base.

### **5.2.2. De la signifiante de l'absence du bonheur professionnel par les instituteurs contractualisés au sentiment de flottement à l'Éducation de base**

Les résultats de cette étude ont permis de dégager les quatre (4) points d'ancrage sur lesquels repose la transformation de la représentation partagée des instituteurs contractualisés à l'égard du processus décisionnel proprement dit : la contractualisation comme un objet d'auto-efficacité, la contractualisation comme objet de régulation des rapports avec les autres enseignants, comme ouverture à une insertion professionnelle et comme objet permettant de bénéficier des formations et des rétributions correspondants à un statut. Ces résultats soulèvent, non seulement l'exigence d'adopter des processus décisionnels conformes à la transformation de la représentation partagée de la contractualisation des instituteurs contractuels ci-dessus

évoqués, mais également l'importance d'en fournir la preuve aux instituteurs concernés. Autrement dit, la fonction publique, en collaboration avec le MINEDUB doit fournir à ces instituteurs contractuels suffisamment d'informations au sujet de toutes les étapes du processus décisionnel de contractualisation en vue de les amener à développer une efficacité scolaire réussie et les inciter, conséquemment, à adopter les conduites d'implications actives et productifs. Par exemple, la participation des employés à la collecte de données leur permet de s'assurer personnellement de la fiabilité des informations sur lesquelles reposera la prise de décision (Cloutier, 2003; Cohen, 1985; Jodelet, 2004).

La transformation de la représentation désigne le fait que la représentation n'est pas un objet stable ou un système clos, mais une configuration absorbante, essentiellement dynamique capable d'intégrer des informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations mémorisées, capables de dériver des opinions particulières d'attitudes déjà installées (Rouquette, 1998 ; Jodelet, 2004). La représentation sociale est une structure dynamique, devant se transformer et évoluer, pour aider le sujet humain. La transformation de la représentation constitue le noyau central qui fonde et organise toute la représentation. Elle constitue la partie stable, c'est-à-dire qu'elle détermine le poids, la valence et les relations que l'individu tissera avec les autres constituants de la représentation, notamment les autres au sujet de la contractualisation des instituteurs.

C'est vrai que, quand tu es contractuel, tu as un matricule, l'État te connaît, mais nous sommes différents en terme de salaire, différents avec les instituteurs fonctionnaires. La promesse d'intégration progressive n'a jamais été effective si tu n'as pas quelqu'un tu ne peux pas être fonctionnaire... Je ne me sens pas épanoui parce que les contractuels ne peuvent pas prétendre à certains postes, les petits postes comme directeurs : les postes comme inspecteurs, ou un cadre dans une délégation régionale, on se sent toujours rejeté.

En effet, l'indifférence ostensible affichée par les instituteurs contractuels face aux activités scolaires, assimilable à un désengagement professionnel, pourrait se comprendre comme une réaction de résistance face à un style de management désapprouvé (manière dont les décisions sont prises, vacances non payées, absence d'assurance maladie...). L'équilibre

recherché à travers les attitudes de retrait semble induit par une représentation défailante de la contractualisation dont les effets ont un pouvoir diluant sur la satisfaction, la motivation et, évidemment, sur l'implication dans le travail tel que reflété par les résultats.

Ainsi, la représentation partagée de la contractualisation, dans notre cas, procéderait du mécanisme d'évaluation croisée que les gens ont à propos des instituteurs contractuels au sein du système éducatif camerounais (salaire, avantages divers, statut, conditions de travail). De plus, la réticence à appliquer certaines normes serait la résultante d'une frustration engendrée par les conditions de leur adoption, puisque les gens disent que les instituteurs contractuels ne sont pas toujours associés aux décisions les concernant ; ce qui, du point de vue psychologique, peut être perçu comme dévalorisant et sujet à des attitudes de désengagement et donc d'inefficacité. Certains résultats indiquent, par ailleurs, un effort élevé malgré une désapprobation des différentes formes de rétribution. A l'exemple des cas P5, P6 qui affirme :

Déjà malgré la différence de traitement, on est là à temps, déjà dans notre métier, que chacun apporte du sien et l'on met nos différences de côté et se met dans le sens de l'éducation et de l'acceptation de l'autre (...). Un comme moi je suis ponctuel et régulier, je prends rarement les permissions d'absence, je vais rester à la maison faire quoi ? On accepte tout ça ; mais c'est difficile.

Ceci montre que les contractuels sont marginalisés. En fait, tout individu éprouve du plaisir dans l'accomplissement de son travail, ce qui se traduit par une motivation de ce travail. Il s'agit là d'une motivation intrinsèque non induite par la satisfaction liée à la justesse des rétributions perçues, mais le plaisir tiré de l'exercice professionnel ; l'implication se justifierait alors par une satisfaction morale, la conscience d'un travail bien fait, même si on n'y gagne rien. On pourrait également comprendre cette efficacité par l'expectation d'être maintenu au

L'institution d'un comité consultatif formé de représentants des instituteurs contractuels, dont le mandat consisterait à identifier les critères d'évaluation pertinents, pourrait s'avérer un moyen efficace de démontrer à ceux-ci que toutes les dispositions ont été prises pour assurer l'exhaustivité des critères d'évaluation. En effet, cette transformation de la représentation propose une analyse du traitement de l'information fondée, à la fois, sur une conception cognitive et motivationnelle de la persuasion au sujet de la contractualisation des

instituteurs. Nos résultats ont, en effet, démontré que l'opinion des individus à l'égard des représentations partagées (impartialité, compétence et influence des représentants) contribuent à modifier les représentations partagées de justice à l'égard du processus décisionnel. Les résultats mettent ainsi en évidence l'exigence de mettre l'accent sur l'instituteur lui-même, et la nécessité de diffuser à leur sujet. L'information susceptible d'inspirer confiance aux individus. Par exemple, le choix des délégués de la-direction se portera incontestablement sur les experts de l'organisation dans le domaine en question. Quant aux représentants des instituteurs contractuels, la fonction publique et le MINEDUB pourrait s'efforcer, par exemple, d'identifier les instituteurs contractuels qui jouissent d'une bonne crédibilité auprès de leurs collègues et les encourager à poser leur candidature et ce, de façon à accroître les probabilités que ces instituteurs contractuels soient reconnus comme des décideurs compétents une fois sortie des écoles de formation.

Ainsi, (Schütz, 1987 ; Schütz et Luckmann, 1974 ; Garfinkel, 1967 ; Jodelet, 1982 ; 1983 ; 2006) précisent qu'il s'agit là d'une opération cruciale puisque l'exclusion d'un groupe d'intérêts contribue à perpétuer la transformation de la représentation de la contractualisation par les instituteurs contractuels. D'après le modèle structurel de la signification de l'expérience vécue de (Schütz, 1987 ; Schütz et Luckmann, 1974 ; Garfinkel, 1967 ; Jodelet, 1982 ; 1983 ; 2006), les instituteurs contractuels transformeraient la contractualisation en évaluant par eux-même les représentations partagées à partir de plusieurs facteurs proposées. Souvent ils sont considérés comme des moins enseignants et sont pas du tout motivés, c'est dans ce sens que les participantes Felicia et P2 affirment :

C'est même quoi le contractuel ? C'est un enseignant ; il y a des contractuels qui occupent les postes de directeur, surtout dans les brousses comme ici à coté... On ne nous considère pas. C'est le chef qui prend la décision au sein du service, il émet les idées pour marquer la dictature. La contractualisation est un facteur de discrimination ; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre.

L'exclusion des enseignants aux prises de décisions les concernant explique leur réticence à être efficace. L'attitude adoptée, en suite à ce mode de traitement, sera stable dans



le temps, permettra de prédire d'éventuels comportements futurs, et sera peu sensible aux contre  
*« je l'ai dit plus haut qu'elle n'est pas bonne. L'estime de soi ne peut venir que par rapport à  
l'exercice de ce métier que j'ai aimé et non par rapport à la contractualisation. »*

Les analyses de ces données permettent de comprendre que le bonheur professionnel est un leurre et que les instituteurs contractuels sont obligés de bricolés en fonction. La transformation de la représentation doit prendre appui sur la reconstruction du réel. A cet effet, les représentations vont guider dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours ; dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de la défendre. Ceci se justifie par les dires des participants tels P2 et P5 :

Oui, les notes des enfants qui achèvent le cycle sont suffisamment élevées, même si certains aspects culturels exposent à la résistance... Je ne crois pas que ceux qui sont formés, forment bien à leur tour, déjà le problème part des écoles primaires, des écoles de formation ou de l'ENIEG qui est devenue le dépotoir de ratés, ça fait qu'il y a des enfants qui ne viennent pas à l'école et on nous oblige à leur attribuer les notes. Le taux d'abandon est réduit parce qu'on les fait indûment avancer. Les filles continuent de quitter l'école, mais ce n'est plus trop accentué, c'est malheureux, beaucoup parmi nous avons les licences ; mais tout le monde vient à nous demander si on nous a demandé de fréquenter autant.

Par ailleurs, les analyses révèlent que la transformation des représentations dote les acteurs sociaux, d'un savoir qui est commun, donc partagé, ce qui facilite la communication. Cette fonction de communication va permettre de comprendre et d'expliquer la réalité. La représentation ne s'articule pas en cohérence et ne permet pas à l'enseignant d'être autonome. Puisque la transformation des représentations partagées doit offrir aux instituteurs contractuels un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière

univoque les acteurs du système éducatif et de leur histoire individuelle ou collective (Moscovici, 1961). Les transformations des représentations partagées devraient permettre à l'instituteur contractuel d'avoir des connaissances pratiques, permettant à celui-ci de se situer dans son environnement et de le maîtriser. C'est dire le contractuels devraient se situer effectivement dans le projet de contractualisation et maîtriser les rouages. Il s'agit là d'une dimension plus concrète que les précédentes, parce que la maîtrise de l'environnement devrait renvoyer en partie, à l'utilité sociale de la notion de représentation de la contractualisation. C'est la raison pour laquelle d'entrée de jeux tous les participants ont admis que l'éducation de base s'est effrité avec le processus de la contractualisation. Les représentations doivent doter les acteurs sociaux, d'un savoir qui est commun, donc partagé, ce qui facilite la communication. Cette fonction de communication va permettre de comprendre et d'expliquer la réalité.

Inversement, si l'individu n'est pas ou peu motivé et/ou capable de traiter de manière approfondie les arguments présentés, son jugement va alors, s'orienter vers des indices. La représentation de la situation induite par le contexte de la contractualisation peut agir sur les transformations des représentations sociales, et comment des apprentissages peuvent réussir mais aussi pourquoi ils peuvent échouer. La situation de réversibilité perçue par les instituteurs devrait donc ralentir les processus de transformation de la représentation, et on devrait constater l'apparition dominante de schèmes étranges ne représentation sociale ne se transforme véritablement que lorsque son noyau central change. Les transformations doivent préserver la stabilité et le bien-être du sujet. Or, les représentations transformées par les instituteurs les exposent à la vulnérabilité et à la précarité dans un cadre où ils ne parviennent pas à s'exprimer en toute autonomie. Ils sont exposés et diminués. Ils ont eux-mêmes l'impression qu'ils ne maîtrisent pas les outils adéquats pour être autonomes, c'est dans ce sens P3 affirme :

Non, je ne peux pas parler d'efficacité personnelle parce que, d'un je ne peux pas être à l'aise, je ne peux pas me prendre en charge, même pas boire un verre d'eau après le soit disant salaire. Mais, comme le Seigneur est grand on parvient à joindre les deux bouts. Ça ne motive pas. Par conséquent, l'estime de soi est de côté. Dans cette situation, il faut être malhonnête, cela ne motive pas vraiment à travailler, ou à me sentir bien, ou à être en paix avec moi-même.

Par ailleurs, l'instituteur contractuel peut repérer d'éventuels obstacles, comme la question elle-même de la gestion des aléas économiques qui est a priori contradictoire avec la double certitude que, d'une part, le futur ne peut pas être connu, et que d'autre part, ces aléas sont consubstantiels à l'économie de marché et donc que rien ne peut véritablement les limiter. On peut alors suggérer que ce probable obstacle pourrait être travaillé préalablement à toute autre activité d'enseignement-apprentissage : la transformation de la représentation. La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée (Jodelet 1989).

L'explication du triptyque de Marcel (2023) évoque l'idée que le bonheur d'un enseignant est étroitement lié au bonheur et au développement de ses élèves. Deux indicateurs de ce bonheur sont mentionnés : voir le bonheur dans les yeux des élèves lorsqu'ils arrivent en classe et voir leurs sourires. Parmi les autres indicateurs, citons le plaisir d'apprendre et la motivation, ainsi que l'engagement et l'activité des élèves dans leur propre apprentissage. Le bonheur d'un enseignant est également lié à la confiance de ses élèves, ainsi qu'à leurs aspirations de croissance et de développement. L'autonomie est un aspect important du développement des élèves, et les enseignants trouvent le bonheur d'aider leurs élèves à devenir plus indépendants et plus compétents.

Selon Marcel (2023), la relation entre l'enseignant et l'élève est cruciale, et les enseignants trouvent du bonheur dans les liens qu'ils établissent avec leurs élèves et dans les progrès qu'ils les voient réaliser. Tous les types d'élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, sont inclus dans cette idée du bonheur des enseignants, et les enseignants éprouvent de la joie à voir tous leurs élèves progresser. Les enseignants devront peut-être déployer des efforts supplémentaires pour concevoir des leçons et des activités qui répondent aux besoins de tous les élèves, mais le bonheur qu'ils ressentent lorsqu'ils constatent des progrès et de la compréhension en vaut la peine. Les enseignants trouvent du bonheur dans ces moments « ah » lorsqu'un élève comprend soudainement quelque chose et que ses yeux s'illuminent d'excitation.

La contribution du groupe de classe à la progression des élèves, explique en outre qu'il est crucial de transmettre des valeurs d'empathie en classe afin de créer une atmosphère agréable

dans laquelle les élèves apprennent et grandissent ensemble. Il est important les moments où toute la classe félicite un élève qui a atteint un objectif, car cela renforce le lien entre les élèves et crée un sentiment d'appartenance à une communauté. Ces moments de réussite collective sont puissants et contribuent à la progression globale de la classe. Le groupe de classe joue un rôle vital dans la croissance scolaire et personnelle des élèves, et qu'il est essentiel de favoriser un environnement positif et favorable pour faciliter cette croissance.

Marcel (2023) met en exergue le rôle de la communauté dans le domaine de l'éducation. L'aspect relationnel du métier est mis en avant et la communauté est considérée comme une source de bonheur au travail. La diversité de la communauté est reconnue comme une source potentielle de bonheur, les élèves, les parents, les collègues et même les inspecteurs étant mentionnés. Le bonheur issu de la communauté s'exprime et se ressent principalement au niveau humain, à travers le partage et l'interaction. Les expériences quotidiennes du travail sont influencées par les relations positives avec les autres, ce qui fait que certaines journées ressemblent à des vacances. La communauté est perçue comme une source de bonheur lorsqu'elle est impliquée, mobilisée, responsable, coopérative et confiante.

La confiance et le soutien des familles sont particulièrement importants pour créer un environnement de travail positif. Les relations avec les élèves, les collègues et les parents sont considérées comme essentielles au bonheur au travail, et la communauté est reconnue comme un aspect vital de la profession.

Marcel (2023), considère comme troisième critère la réalisation personnelle. Le concept de « réalisation personnelle » ou d'épanouissement personnel en relation avec le « bonheur du métier » ou le bonheur dans sa profession d'enseignant du primaire, soutient que l'épanouissement personnel est un élément crucial du bonheur professionnel et que cet épanouissement est souvent lié à la joie, à la satisfaction et au plaisir que les enseignants éprouvent dans leur travail. Le contexte de l'école est également considéré comme important pour permettre l'épanouissement personnel, car il offre un espace d'apprentissage, de partage de connaissances et d'établissement de relations avec les élèves.

Cependant, le fait de disposer de ressources et d'un pouvoir de décision adéquats est également nécessaire pour être heureux dans sa profession, en particulier dans un contexte de réforme de l'enseignement et de changement institutionnel. L'épanouissement personnel et le bonheur dans la profession sont étroitement liés au sentiment d'indépendance, de confiance et

de reconnaissance au sein du système éducatif, ainsi qu'à un engagement commun envers des valeurs telles que l'éducabilité.

Marcel (2023) souligne que le « bonheur du métier » ou le bonheur au travail est corrélé à l'efficacité de l'enseignant à guider les élèves vers leurs objectifs d'apprentissage tout en étant explicite sur leurs enseignements et leurs codes de respect d'autrui. Cette efficacité est en partie liée au concept d'auto-efficacité, tel que théorisé par Bandura en 2003. Le bonheur au travail est également lié à la capacité de l'enseignant à assumer pleinement l'utilité sociale de son métier. L'enseignant du primaire est considéré comme le fondement du développement et son bonheur au travail provient du sentiment d'être utile aux autres et à la société.

Les missions de l'enseignant du primaire, telles que l'apprentissage, le partage, l'accompagnement, l'éducation et la croissance des enfants, sont considérées comme ambitieuses et attrayantes, suscitant un sentiment de fierté et d'épanouissement dans leur travail. Ces missions dépassent le cadre professionnel et obligent l'enseignant à s'investir pleinement dans son travail. Malgré les difficultés, les contraintes et les exigences du travail, la passion de l'enseignant pour son travail suscite le désir d'aller en classe, le plaisir de vivre des situations d'apprentissage et le sourire lorsqu'il pense à son travail.

Les analyses révèlent que le bonheur professionnel ne peut être possible si la contractualisation est objet d'auto-efficacité, c'est-à-dire de la motivation ou de l'estime de soi c'est ce qui fait P4 ce qui suit :

Je dis non, la contractualisation ne fait pas l'objet d'efficacité personnel. C'est par le souci des générations futures que je parviens à me mettre à l'œuvre. Elle n'est non plus source de motivation, je ne crois pas que si cela était motivant, je dirais comme.

Le milieu professionnel est en effet crucial pour l'intégration sociale et le sentiment d'utilité dans la société. Les enseignants, en particulier ceux de l'éducation de base, occupent des postes essentiels à l'arrière-pays, tels que la direction et la gestion de classe. Ils considèrent que leur environnement professionnel devrait favoriser leur développement personnel et professionnel. L'emploi revêt donc une grande importance pour la croissance individuelle, le renforcement des liens sociaux et la sécurité de l'emploi. Cependant, il est paradoxal que l'emploi d'enseignant ne soit plus un lieu de rencontres, de création de liens et d'appartenance

à un corps. Le milieu professionnel est souvent marqué par un sentiment d'insécurité et un travail négatif, ce qui peut entraîner un mal-être au travail. Il est essentiel de trouver un équilibre entre les exigences professionnelles et le bien-être des enseignants pour préserver leur santé mentale et leur satisfaction au travail.

Le métier est un cadeau de l'évolution humaine. C'est un patrimoine qu'il faut préserver. Le métier génère ainsi des formes de frustrations qui génèrent des innovations allant à la déprofessionnalisation. Cette situation nécessite en même temps la reprise en main entraînant la reprofessionnalisation dans la perspective de garantir le soi professionnel.

Quand cette situation n'est pas bien cernée, elle peut être une source de mal-être au travail. Les métiers sont ouverts aux mutations. Les règles-convention cristallisent un savoir dont les individus font l'apprentissage. Elles ont donc une dimension cognitive et permettent une économie de savoir. Il n'est nul besoin de prévoir à l'avance l'ensemble des états de la nature.

L'éthique professionnelle représente un tel objet collectif. Relevant de l'attente réciproque, elle assure l'efficacité routinière de la relation en lui fournissant objectivité, validité et stabilité. Dans le même cadre, les règles de statut, l'existence de corporations ou de syndicats, et, plus généralement, les « droits d'autorégulation » garantissent, aux yeux des enseignants, leur juste rétribution. Ces conventions d'activité, pour être viables, doivent être acceptées non seulement à l'intérieur de l'organisation, mais aussi à l'extérieur. Elles doivent subir une épreuve de réalisation. Tel est l'objet des conventions de qualité.

### **5.2.3. Des effets du NPM au sentiment de flottement**

Les principes du NPM mettent l'accent sur les approches axées sur le marché, la mesure de la performance et la responsabilité dans la gestion du secteur public. Ces principes sont considérés comme une menace pour l'autonomie et l'identité professionnelle des enseignants, car ils privilégient l'efficacité et la rentabilité par rapport aux objectifs et aux valeurs pédagogiques. La tension entre le modèle scolaire polyvalent et les principes du NPM reflète des débats plus larges sur le rôle des services publics et la nature du professionnalisme dans les sociétés contemporaines. La Troisième Voie est considérée comme un domaine expérimental de la NPM dans l'éducation et dans d'autres domaines de l'action publique. Le Cameroun n'est pas à l'abri de ces changements, et des changements notables sont en cours dans la gouvernance du système éducatif et le travail des enseignants. Ces changements incluent la libéralisation de la carte scolaire, une nouvelle politique d'éducation prioritaire axée sur les résultats et l'introduction PNG. Il est facile de supposer que ces défis menacent l'identité professionnelle

des enseignants et entraînent leur déprofessionnalisation. Ces réformes correspondent à une évolution du modèle professionnel qui établit de nouvelles règles de la profession tout en recomposant l'organisation du travail dans les écoles. Les réformes transforment les mécanismes de contrôle qui s'appuient moins sur des ordres bureaucratiques et davantage sur l'évaluation des activités et des personnes.

Cette transformation peut avoir des conséquences négatives, telles que la pression pour obtenir des résultats aveugles qui nuisent à l'émergence d'un nouveau professionnalisme. Cependant, le nouveau règlement a également des effets positifs sur la définition des responsabilités, la reconnaissance des compétences, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et le partage d'informations. Les réformes créent de nouvelles normes de socialisation et d'intégration professionnelle mais également de nouveaux espaces d'autonomie et de subjectivité pour les enseignants.

Bezel et al. (2011) citant Dubet (2009) pour étayer cet argument, décrivent les changements survenus dans la profession enseignante en raison de la mise en œuvre des nouveaux principes de gestion publique (NPM). Ces changements redéfinissent progressivement l'identité de la profession enseignante et les limites de son travail, les analyses ont critiqué l'approche NPM en raison de l'accent mis sur la performance, le contrôle des coûts et l'efficacité. Ce nouveau régime de performance a entraîné une restructuration de la profession enseignante. Le NPM a transformé les rôles et les responsabilités des enseignants dans les écoles, ainsi que les conditions d'accès à la profession et de formation. Les comparaisons entre la situation d'une économie libérale et les réformes en cours dans une économie socialiste, a permis de lire qu'en économie libérale, la réforme a été confrontée à une remise en question de sa culture et de son identité professionnelle. Les droits de négociation collective ont été supprimés et les conditions de rémunération et d'avancement professionnel ont été révisées, ce qui a entraîné une restructuration de la profession.

Les syndicats d'enseignants se sont opposés au contrôle accru de la profession, à l'allongement du temps de travail et à l'individualisation des parcours professionnels, mais n'ont pas pu arrêter la restructuration. Dans le même temps, un système de gestion de la performance a été introduit avec deux objectifs : améliorer l'excellence des écoles et développer la concurrence pour améliorer la qualité. L'évaluation transparente des résultats des élèves visait à orienter les choix des familles et à contribuer à une meilleure répartition des fonds publics.

La définition du contenu pédagogique a été centralisée et confiée à une agence nationale qui a fixé les normes à atteindre. La pédagogie en classe a été alignée sur les tests administrés aux élèves, et les directeurs d'école ont assumé des fonctions de gestion et ont rendu compte de leurs actions aux conseils d'administration, avec des pouvoirs étendus impliquant les parents et les entreprises.

Les différentes réactions des enseignants aux réformes inspirées par la doctrine de la nouvelle gestion publique (NPM), ont réagi indifféremment, malgré un sentiment commun d'anomie et de déprofessionnalisation. Un groupe d'enseignants, qualifiés de « militants », se font membres de syndicats et sont affiliés au parti s'apparent à un parti travailliste. Ils sont fermement opposés aux réformes et aux modifications de leurs conditions de travail, protestant contre la création de fonctions intermédiaires dans les écoles. Ils restent attachés aux principes d'égalité des chances et de méritocratie promus par le modèle scolaire polyvalent. Un autre groupe d'enseignants, qualifiés de « traditionalistes », s'opposent à l'action syndicale et soulignent l'importance de la sélection des étudiants et de la transmission des connaissances académiques. Ils défendent le maintien de l'autorité en classe et critiquent les pédagogues. Une minorité d'enseignants sont toutefois opposée à la fois aux grèves et aux actions collectives et jette les bases d'une nouvelle culture professionnelle. Ces derniers « entrepreneurs » ont accepté à contrecœur les principes du NPM et l'extension de leurs responsabilités au-delà de la salle de classe.

L'hétérogénéité du phénomène professionnel au sein du secteur public nécessite de multiples études de cas afin de développer des propositions analytiques qui tiennent compte à la fois des différences interprofessionnelles et intra-professionnelles. Les professions ne sont pas des entités clairement définies et sont soumises à des changements et à des influences extérieures, y compris le mécanisme national de prévention, qui n'est qu'une composante du contexte dynamique dans lequel elles évoluent. La profession est une catégorie historique et relationnelle, et il est essentiel de reconnaître qu'être un professionnel est un processus plutôt qu'un statut. Ainsi, la fragilité du phénomène professionnel explique pourquoi la protection et les attaques contre les professionnels du secteur public entraînent souvent d'intenses conflits dans la sphère publique. A cet effet, la compréhension de ce phénomène et à encourager les analyses sociologiques qui mettent en lumière les relations complexes entre les NPM et les professions.

Le passage d'un modèle professionnel traditionnel à un modèle professionnel plus organisationnel dans le contexte de la politique de performance. Le premier modèle repose sur



une logique où un groupe professionnel a une autorité collective dans l'école et où la confiance régit les relations entre pairs. Ce modèle repose sur un haut niveau d'autonomie et de jugement discrétionnaire, notamment dans l'évaluation des étudiants. Le travail est guidé par une identité sociale forte et un code d'éthique largement développé par les professionnels eux-mêmes. Le second modèle implique un renforcement du contrôle managérial sur le travail selon une ligne de commande hiérarchique, ainsi qu'un partage horizontal des rôles et des responsabilités au sein de l'école. Ce modèle implique la mise en œuvre de procédures internes et externes normalisées de régulation et d'évaluation de la qualité au moyen d'instruments tels que des indicateurs et des points de référence ou par le biais de certains professionnels tels que les auditeurs, les inspecteurs et les superviseurs.

Les tâches et les activités professionnelles des enseignants sont modifiées car ils sont appelés à s'engager dans différentes actions en dehors de la classe pour travailler en équipe avec leurs collègues. Le passage au modèle professionnel organisationnel a des implications pour l'autonomie des professionnels et leur capacité à exercer un jugement discrétionnaire dans leur travail. Ce qui implique également de mettre davantage l'accent sur les procédures normalisées et les formes externes de régulation et d'évaluation. La tension entre le modèle professionnel traditionnel et le modèle professionnel organisationnel est une question clé dans le contexte de la politique de performance et a des implications pour le travail des professionnels de divers secteurs, dont l'éducation.

La différenciation des rôles et des responsabilités dans le secteur de l'éducation a conduit à la reconnaissance de plusieurs postes intermédiaires, dont celui d' « enseignant de compétences avancées » et de « responsable pédagogique ». Le professeur de compétences avancées est un praticien possédant une vaste expérience qui contribue à améliorer les performances de ses collègues ou collabore avec eux sur des projets. Ils encadrent également les jeunes enseignants en observant leurs pratiques pédagogiques en classe. Le responsable pédagogique est chargé de diriger la gestion des programmes et des ressources pédagogiques. Ils sont censés exercer un leadership en matière de planification stratégique, de développement de la discipline scolaire, d'évaluation de l'enseignement, de gestion d'équipes et d'allocation de ressources.

La centralisation des règles fait référence au renforcement des modèles de gouvernance centralisés dans les systèmes éducatifs, où le pouvoir décisionnel est concentré aux niveaux d'autorité supérieurs. Ce qui peut se traduire par une approche descendante de l'éducation, où les enseignants ont une autonomie limitée dans la prise de décision et la conception des

programmes. La logique du marché dans l'éducation fait référence à un recours excessif aux approches fondées sur le marché, telles que les indicateurs de concurrence et de performance, pour améliorer les résultats scolaires. Ce qui peut conduire à mettre l'accent sur des tests et des résultats standardisés, négligeant potentiellement les besoins individuels et les divers styles d'apprentissage des élèves. La combinaison de la centralisation des règles et de la logique du marché peut porter atteinte à l'autonomie professionnelle des enseignants et limiter leur capacité à adapter les méthodes pédagogiques aux besoins de leurs élèves.

L'agencification fait référence au processus de transformation des fonctions ou services gouvernementaux en agences distinctes ou en organisations semi-autonomes. Ce qui implique la création d'agences spécialisées dotées d'un certain degré d'indépendance par rapport au gouvernement central. Ces agences sont généralement dotées de mandats et d'objectifs spécifiques, ce qui leur permet de se concentrer sur la fourniture de services spécifiques ou la mise en œuvre de politiques.

L'agencification, qui implique la création d'agences spécialisées dotées d'un certain degré d'indépendance, peut contribuer à analyser l'autonomie professionnelle de la manière suivante :

- pouvoir décisionnel accru : l'agencification délègue le pouvoir décisionnel aux agences, ce qui permet aux professionnels de ces agences d'avoir une plus grande autonomie dans la prise de décisions liées à leurs domaines de spécialisation ;
- spécialisation et expertise : en créant des agences spécialisées, l'agencification permet aux professionnels de se concentrer sur des fonctions ou des services spécifiques, leur permettant ainsi de développer une expertise et d'exercer leur autonomie professionnelle dans leurs domaines respectifs ;
- mécanismes de responsabilisation : l'agencification introduit souvent des objectifs et des indicateurs de performance, qui peuvent fournir un cadre pour évaluer l'autonomie professionnelle. Les professionnels sont responsables de l'atteinte de ces objectifs tout en ayant la liberté d'exercer leur expertise dans les limites des paramètres définis ;
- structures organisationnelles et modalités de gouvernance : l'agencification implique des changements dans les structures organisationnelles et les modalités de gouvernance, ce qui peut avoir une incidence sur le niveau d'autonomie professionnelle. La conception

de ces structures et arrangements peut soutenir ou restreindre l'autonomie professionnelle au sein des agences.

L'agencification peut avoir un impact sur l'éthique professionnelle, qui fait référence aux valeurs, aux normes et aux standards professionnels qui guident le comportement et la prise de décision des professionnels au sein d'une organisation. La création d'agences spécialisées par le biais de l'agencification peut affecter l'éthique professionnelle des manières suivantes :

- harmonisation des objectifs : l'agencification peut entraîner une modification des objectifs et des priorités des professionnels au sein des agences, car ils alignent leur travail sur les mandats et objectifs spécifiques de l'agence ;
- changements dans la culture organisationnelle : la création d'agences dotées de leurs propres structures de gouvernance et pratiques de gestion peut influencer la culture organisationnelle et l'éthique professionnelle au sein de ces agences.

L'agencification peut améliorer ou restreindre l'autonomie professionnelle, en fonction de la conception de l'agence et du niveau de pouvoir décisionnel accordé aux professionnels. Cela peut influencer la mesure dans laquelle les professionnels peuvent défendre leur éthique professionnelle.

L'effet de l'agencification sur l'éthique professionnelle peut varier en fonction du contexte spécifique et de la mise en œuvre de la réforme. Il est important de tenir compte de l'interaction entre les structures organisationnelles, les mécanismes de gouvernance et les valeurs et normes des professionnels concernés. L'agencification peut avoir des impacts à la fois positifs et négatifs sur l'autonomie professionnelle et l'éthique professionnelle.

L'agencification peut influencer l'éthique professionnelle en alignant les objectifs sur les mandats et objectifs de l'agence, ce qui peut modifier les valeurs et les normes des professionnels. En outre, les changements de culture organisationnelle résultant de l'agencification peuvent également avoir un impact sur l'éthique professionnelle.

L'agencification peut affecter la gestion du personnel par le biais des contrats de personnel des manières suivantes :

- recours accru aux contrats de personnel : l'agencification implique souvent l'externalisation de certaines fonctions à des sous-traitants externes, ce qui entraîne une dépendance accrue à l'égard des contrats de personnel pour la fourniture de services

- changements dans les relations de travail : les contrats de personnel peuvent entraîner le passage des relations de travail traditionnelles aux arrangements contractuels, ce qui peut avoir des répercussions sur la sécurité de l'emploi, les avantages sociaux et les opportunités de développement professionnel pour le personnel ;
- flexibilité et rentabilité : l'agencification et les contrats de personnel peuvent offrir aux agences une plus grande flexibilité dans la gestion de leurs effectifs et peuvent être considérés comme une approche rentable de la gestion du personnel ;
- difficultés en matière de coordination et de supervision : le recours à des contrats de personnel peut présenter des difficultés en matière de coordination et de supervision du travail du personnel contractuel, car les chaînes hiérarchiques et les mécanismes de responsabilisation peuvent être différents ;
- impact potentiel sur l'éthique professionnelle : le recours aux contrats de personnel peut influencer l'éthique professionnelle du personnel, car celui-ci peut avoir des attentes et des obligations différentes de celles du personnel employé directement.

La création d'agences nationales indépendantes comme preuve de l'agencification, qui contribue à la marginalisation de l'administration locale traditionnelle. Il est indiqué que la restructuration des services décentralisés par le gouvernement central a entraîné l'élimination des espaces de négociation entre le centre et la périphérie. L'influence des élus locaux sur les décisions nationales a été minimisée grâce à l'agencification. Le remplacement des contrats territoriaux par des appels à projets lancés par le gouvernement central est cité comme autre exemple d'agencification.

L'agencification et la mise en œuvre de programmes nationaux ont entraîné une restructuration des services décentralisés, marginalisant ainsi l'administration locale traditionnelle. La création d'agences nationales indépendantes a réduit l'influence des élus locaux sur les décisions nationales, diminuant ainsi le rôle souverain de l'État. L'élimination des espaces de négociation entre le gouvernement central et la périphérie mine encore davantage le rôle souverain de l'État, car elle limite la capacité des acteurs locaux à participer aux processus décisionnels. Le remplacement des contrats territoriaux par des appels à projets initiés par le gouvernement central organise les relations entre le centre et le local, réduisant potentiellement l'autonomie des gouvernements locaux et centralisant le pouvoir au sein de l'État.

L'agencification et la restructuration des services décentralisés ont probablement eu un impact sur la gestion du personnel embauché dans les missions souveraines, bien que les conséquences spécifiques ne soient pas mentionnées dans les sources fournies. La création d'agences nationales indépendantes et la centralisation des processus décisionnels peuvent avoir entraîné des changements dans le recrutement, la sélection et la gestion du personnel dans ces missions.

Le passage à la spécialisation dans l'administration publique est étayé par la mention du mouvement d'agencification, qui implique le démantèlement des organes multifonctionnels de l'administration publique et est décrit comme un aspect clé de la transformation de l'administration publique. Le programme New Management Public (NMP) est mentionné comme l'une des forces motrices du mouvement d'agencification, dans le but de désagréger les unités du secteur public. La diffusion d'autres réformes organisationnelles inspirées du NMP, telles que le renforcement de l'autonomie managériale et l'introduction de contrats de performance, est mentionnée comme preuve de l'impact de l'agencification. L'émergence d'une tendance à la consolidation dans les récentes réformes organisationnelles dans de nombreux pays européens est mentionnée comme une tendance opposée au mouvement de spécialisation et d'agencification.

Le débat entre consolidation et spécialisation dans l'administration publique est un thème de longue date de la pensée administrative. Au cours des dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle, on a assisté à une évolution vers la spécialisation, avec l'émergence du mouvement d'agencification impliquant le démantèlement des organes multifonctionnels de l'administration publique. L'agencification était un aspect clé du programme de nouvelle gestion publique (NMP), qui visait à désagréger les unités du secteur public et à introduire des réformes organisationnelles telles que le renforcement de l'autonomie managériale et des contrats de performance. Cependant, les récentes réformes organisationnelles dans de nombreux pays européens laissent entrevoir une tendance à la consolidation, avec l'élimination ou la fusion d'organismes publics.

L'agencification, en tant qu'aspect clé du programme de nouvelle gestion publique (NMP), a eu un impact significatif sur l'organisation de l'État et de l'administration publique. Ce qui a entraîné le démantèlement des organes multifonctionnels de l'administration publique, ce qui s'est traduit par une approche plus spécialisée et ciblée de la gouvernance. L'agencification a permis la diffusion d'autres réformes organisationnelles inspirées du NPM,

telles que le renforcement de l'autonomie managériale et l'introduction de contrats de performance comme principal outil de gouvernance de l'administration gouvernementale.

Cette évolution vers l'agencification visait à améliorer l'efficacité, la responsabilité et l'efficacité du secteur public en créant des agences plus autonomes et axées sur les performances. Cependant, les récentes réformes organisationnelles dans de nombreux pays européens laissent entrevoir une tendance à la consolidation, avec l'élimination ou la fusion d'organismes publics, ce qui indique un éventuel abandon de l'approche d'agencification. L'agencification a eu un impact significatif sur l'organisation et le fonctionnement de l'État et de l'administration publique, en promouvant la spécialisation et l'autonomie, mais également en faisant face à des défis potentiels et à une récente tendance à la consolidation.

L'agencification, dans le cadre de programmes nationaux tels que la nouvelle gestion publique (NPM), a eu un impact sur le rôle souverain de l'État. L'agencification a entraîné la spécialisation et la fragmentation de l'administration publique, réduisant potentiellement le contrôle direct de l'État sur divers services et fonctions. L'introduction de contrats de performance et l'augmentation de l'autonomie managériale grâce à l'agencification ont déplacé le pouvoir décisionnel de l'État, ce qui pourrait avoir un impact sur son rôle souverain. Cependant, il est important de noter que l'agencification n'est pas nécessairement un transfert complet de souveraineté, car l'État conserve la responsabilité globale et le contrôle de ces agences.

L'agencification et l'introduction du recrutement contractuel dans la gestion du personnel éducatif ont eu plusieurs conséquences. Le recrutement contractuel permet une plus grande flexibilité dans le recrutement et le licenciement du personnel, ce qui permet aux établissements d'enseignement de s'adapter à l'évolution des besoins et des demandes. Ce qui peut conduire à une responsabilisation accrue et à des évaluations basées sur les performances, car les contrats incluent souvent des objectifs et des indicateurs de performance. Le recrutement contractuel peut également entraîner une précarité de l'emploi et un manque d'engagement à long terme de la part du personnel, ce qui peut affecter le moral et la satisfaction au travail. La gestion du personnel éducatif contractuel nécessite des systèmes de suivi et d'évaluation efficaces pour garantir le respect des obligations contractuelles et des attentes en matière de performance. Il est important de trouver un équilibre entre flexibilité et stabilité dans la gestion du personnel éducatif recruté par contrat, compte tenu de l'impact potentiel sur la qualité de l'enseignement et le bien-être du personnel.

Les enseignants sont la force motrice du système éducatif mondial, interagissant avec les élèves et établissant des relations avec les parents. Les enseignants ont de multiples responsabilités et jouent un rôle essentiel dans le façonnement de la vie des élèves. Les enseignants inspirent, motivent et guident les élèves pour qu'ils aient un impact positif sur le monde qui les entoure.

L'individu construit du sens dans son travail en fonction de ses aspirations individuelles, des contraintes du travail et de la structure qui l'emploie, mais dans une quête croissante de conciliation entre ses sphères de vie. Les individus perçoivent leur travail à la croisée de leurs aspirations individuelles et de leurs valeurs personnelles. Comment ces éléments d'ordre personnel se conjuguent-ils avec des évolutions organisationnelles, collectives et sociétales. Pour les agents du service public de tous âges et de tous statuts indiquent éprouver « régulièrement » ou « très fréquemment » une perte de sens dans leur travail. Les raisons invoquées résideraient dans une désillusion ressentie par rapport au fait de servir un intérêt général ainsi que dans un déficit de vision et un manque de moyens pour réaliser leurs missions.

Ces questionnements sur le sens trouvé au travail sont partagés par un certain nombre de travailleurs. Dans un contexte économique mondialisé, incertain et mouvant, l'interrogation sur le sens du travail devient crucial aussi bien pour les individus eux-mêmes que pour les organisations qui les emploient. Le travail est-il voué à occuper à l'avenir une place aussi centrale que jusqu'ici. S'interroger sur le sens du travail devient crucial aussi bien pour les individus eux-mêmes que pour les organisations qui les emploient, ces dernières faisant face aux questions de fidélisation des salariés et d'attractivité, qu'enfin pour les décideurs amenés à concevoir les politiques publiques au niveau socio-économique. Si le travail est organisé autour de principes d'évaluation individuelle des performances du travailleur et de rentabilité, cela est susceptible de venir émailler le rapport subjectif de l'individu au travail et de générer de la souffrance au travail<sup>1</sup>. Le sens se construit à la croisée de l'individuel et du collectif<sup>1</sup>. En résumé, l'aspiration du salarié est liée à sa vocation et a également beaucoup à voir avec le projet professionnel que, qu'il en soit conscient ou non, chacun mène à bien tout au long de sa carrière. Les aspirations des employés doivent être considérées comme un élément qui va au-delà du travail.

Le New Public Management ouvre au dialogue, à la réflexion et à l'abstraction. La mise en œuvre de cette réforme dans l'éducation, permet de sortir de la forme dogmatique qui fige le processus administratif et la pratique. En effet, si la réforme n'appelle pas au dialogue, à la réflexion et à l'abstraction, le basculement se fait ressentir très rapidement d'une part, sur

la rigidité administrative, la recherche de la rentabilité, ou d'autre part, sur le relâchement, le laxisme, le laisser-aller dans la pratique. Les Conventions restent nécessaires bien qu'elles semblent rigides et aléatoires. Cette nouvelle forme de réforme nécessite donc un encadrement qui s'appuie sur le dialogue, la réflexion et l'abstraction. Les règles-convention assurent à l'éducation, une rationalité commune aux enseignants du primaire pour avoir une dimension collective différente du simple jeu des intérêts individuels.

Toutefois, sans épreuve de la réalité, les conventions d'activité ne pourraient pas perdurer. Il s'ensuit alors une tension entre, d'une part, les conventions d'activité : l'enseignant a droit à des prérogatives (rémunération et garantie d'indépendance) indépendantes du résultat et, d'autre part, l'exigence de qualité exprimée par les élèves et la tutelle de l'éducation sans qu'il soit possible de connaître à l'avance le contenu pédagogique. Ce sont les conventions de qualité qui règlent cette tension. En traduisant la qualité du service fourni, différemment suivant les principes de légitimité (et leur intensité), elles permettent d'éviter la remise en cause des conventions d'activité.

En somme, Le gouvernement camerounais sous l'impulsion des Partenaires Techniques et Financiers ont prôné la contractualisation et la réduction de la rémunération comme solution pour remédier à la crise déficitaire du personnel enseignant à l'éducation de base. Elle a lancé d'années en années, par la planification d'un recrutement par cohorte des instituteurs. Cette initiative est efficace par les résultats statistiquement observés. Mais l'aspect qui semble échapper, c'est celui de la modification du paradigme du travail à vie d'un paradigme ancien à celui nouveau du paradigme de l'entrepreneuriat à l'employabilité.

L'appropriation par l'État des principes du NPM devrait ainsi s'ouvrir au dialogue, à la réflexion et à l'abstraction. La mise en œuvre de cette réforme dans l'éducation, permet de sortir de la forme dogmatique qui fige le processus administratif et la pratique. En effet, si la réforme n'appelle pas au dialogue, à la réflexion et à l'abstraction, le basculement se fait ressentir très rapidement d'une part, sur la rigidité administrative, la recherche de la rentabilité, ou d'autre part, sur le relâchement, le laxisme, le laisser-aller dans la pratique.

Les Conventions restent nécessaires bien qu'elles semblent rigides et aléatoires. Cette nouvelle forme de réforme nécessite donc un encadrement qui s'appuie sur le dialogue, la réflexion et l'abstraction. Les règles-convention assurent à l'éducation, une rationalité commune aux enseignants du primaire pour avoir une dimension collective différente du simple jeu des intérêts individuels. Toutefois, sans épreuve de la réalité, les conventions d'activité ne pourraient pas perdurer. Il s'ensuit alors une tension entre, d'une part, les conventions d'activité



: l'enseignant a droit à des prérogatives (rémunération et garantie d'indépendance) indépendantes du résultat et, d'autre part, l'exigence de qualité exprimée par les élèves et la tutelle de l'éducation sans qu'il soit possible de connaître à l'avance le contenu pédagogique. Ce sont les conventions de qualité qui règlent cette tension. En traduisant la qualité du service fourni, différemment suivant les principes de légitimité (et leur intensité), elles permettent d'éviter la remise en cause des conventions d'activité.

### **5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET MANAGÉRIALES**

#### **5.3.1. Perspectives théoriques**

La stratégie en tant que pratique dynamique implique de comprendre l'interaction entre les facteurs individuels et structurels dans les organisations et de reconnaître que chaque employé contribue à façonner la stratégie. Il est essentiel de reproduire la stratégie de bas en haut pour avoir un impact positif sur l'organisation, car trop de structure peut rendre une organisation rigide et inflexible. La théorie de la structuration fournit un cadre pour comprendre la nature pratique des organisations et peut être appliquée dans divers domaines tels que la gestion du changement et le leadership. La gestion et la stratégie sont perçues comme des processus plutôt que comme des objets, et les décisions sont influencées par un contexte plus large et dynamique.

Le bonheur et sa relation avec la profession enseignante et l'autonomie des enseignants peuvent être compris car, il a été démontré que l'autonomie des enseignants, qui fait référence à la liberté et à l'indépendance dont ils disposent pour prendre des décisions concernant leurs pratiques pédagogiques, a un impact positif sur la satisfaction professionnelle et le bien-être général des enseignants. Lorsque les enseignants ont un sentiment d'autonomie dans leurs classes, ils sont plus susceptibles d'éprouver de la satisfaction au travail, ce qui peut contribuer à leur bonheur général. L'autonomie permet aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins de leurs élèves, favorisant ainsi un sentiment d'épanouissement et d'accomplissement.

Les enseignants qui ont un niveau d'autonomie plus élevé ont tendance à ressentir moins de stress et d'épuisement professionnel, ce qui se traduit par une plus grande satisfaction et un plus grand bonheur au travail. Cependant, il est important de noter que si l'autonomie peut contribuer au bonheur des enseignants, elle doit être contrebalancée par la responsabilité et le respect des objectifs et des normes pédagogiques .

L'autonomie dans l'éducation, notamment en ce qui concerne l'acte d'apprendre est un véritable apprentissage qui ne se produit que lorsqu'il y a un acte d'apprentissage conjoint entre l'enseignant et l'élève, au cours duquel ils participent activement au processus. Le concept d'« acte » et de « potentiel » est introduit, pour expliquer les conditions de possibilité de mouvement et de changement. Tout processus qui produit un changement doit avoir un agent (la cause du changement) et un patient (la chose qui est modifiée).

Appliquée à l'acte d'enseigner et d'apprendre, cette théorie suggère que seul l'acte d'enseigner est une action au sens strict, tandis que l'apprentissage n'est que l'effet de cette action. Ce qui implique que l'enseignant est l'agent actif du processus d'enseignement, tandis que l'étudiant est un destinataire passif des connaissances. Cependant, le véritable apprentissage nécessite de l'autonomie de la part de l'étudiant, qui s'engage activement avec le matériel et s'approprie son propre apprentissage. L'autonomie dans l'apprentissage implique à la fois les objectifs et les modalités essentielles du processus d'apprentissage.

L'acte d'apprendre n'est pas simplement une réception passive des connaissances, mais un engagement actif avec le matériel qui oblige l'étudiant à assumer la responsabilité de son propre apprentissage. Ce qui implique uniquement les concepts d'acte et de puissance, ne peut pas expliquer complètement comment l'enseignement et l'apprentissage se produisent. Le processus d'enseignement et d'apprentissage implique deux actes distincts : l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Ces deux actes sont différents en ce sens qu'ils ne signifient pas exactement la même chose et ne concernent pas le même sujet. Ils sont essentiellement liés les uns aux autres et ne peuvent être compris séparément. L'apprentissage et l'enseignement ne sont pas des processus mécaniques, mais plutôt des actes qui nécessitent de l'autonomie et une réflexion personnelle de la part de l'apprenant. L'autonomie de l'apprenant est une condition essentielle à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. La complexité du processus d'enseignement et d'apprentissage nécessite une compréhension plus nuancée de la relation entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que du rôle de l'autonomie dans cette relation.

Un enseignant ne peut pas apprendre ce qu'il enseigne en même temps qu'il l'enseigne, car apprendre implique d'acquérir des connaissances pour la première fois. Enseigner implique de pouvoir transformer ses propres connaissances en quelque chose qui peut être enseigné et appris par d'autres, ce qui est la forme de connaissance la plus aboutie. Pour ce faire, un enseignant doit être capable de se souvenir de son propre processus d'apprentissage de la matière qu'il enseigne et de se mettre à la place de l'élève qui apprend. L'enseignement et l'apprentissage sont des processus différents, mais ils sont interconnectés et font partie du même

parcours d'acquisition de connaissances. L'élève est un enseignant potentiel, car il a la capacité d'apprendre et d'enseigner. Même s'ils n'en sont qu'au début de leur parcours et qu'ils ont beaucoup à apprendre, leur ignorance est un potentiel de connaissance et de croissance.

En apprenant, l'élève est capable d'actualiser des connaissances qui n'étaient auparavant que potentielles, tout comme l'enseignant est capable d'actualiser ses connaissances en les enseignant à d'autres. C'est la relation entre l'apprentissage et l'enseignement afin de devenir un enseignant et un apprenant efficace.

La tension est particulièrement évidente dans le système éducatif, qui doit à la fois se concentrer sur la formation des individus tout en promouvant la cohésion sociale. La tension entre individualisme et cohésion sociale crée une « diplopie » ou une double vision, dans laquelle la société est considérée à la fois comme un ensemble d'individus indépendants et comme un tout cohérent. Le système éducatif doit surmonter cette tension en promouvant l'autonomie individuelle tout en favorisant le sentiment de responsabilité sociale et de connexion. En mettant l'accent sur le lien entre autonomie et apprentissage, il sera peut-être possible de remédier à la crise de l'école et de promouvoir une approche plus équilibrée de l'éducation qui reconnaît à la fois les besoins individuels et sociaux. Le concept d'autonomie est important dans le contexte de l'éducation car il nous permet de comprendre l'enseignement comme la conjonction et la coexistence de deux pouvoirs d'apprentissage : la nouvelle individualité de l'élève et l'autorité adulte de l'enseignant.

L'autonomie nous aide à faire la distinction entre l'individu atomistique et le sujet véritablement libre, permettant aux individus d'enrichir leur compréhension d'eux-mêmes en tant que citoyens, personnes et êtres rationnels. L'autonomie pédagogique de l'enseignant doit servir à l'exercice autonome des facultés physiques, intellectuelles, sensibles et rationnelles de l'étudiant. Cette approche peut aider à éviter la contradiction entre la formation des individus tout en reconnaissant leur demande de reconnaissance, ce qui peut nuire à la possibilité de les former. La réflexion sur l'autonomie peut aider à relever le défi de l'éducation d'aujourd'hui : orienter les individus vers le désir de vivre ensemble plutôt que vers le refus de se former. Ce faisant, les individus peuvent s'ouvrir à tout ce qui ne les concerne pas uniquement, ce qui leur permet de grandir et de se développer au-delà du narcissisme.

Les interprétations de la situation des enseignants qui ne peuvent pas jouer pleinement leur rôle en raison des conditions de travail ou des difficultés rencontrées sont en résumé en ce que ces enseignants confrontés à des conditions de travail difficiles ou à des difficultés peuvent

se sentir frustrés et démotivés, ce qui les empêche de jouer pleinement leur rôle d'éducateurs. L'insuffisance des ressources, comme le manque de matériel pédagogique ou la vétusté des installations, peut nuire à l'efficacité des enseignants et limiter leur capacité à fournir un enseignement de qualité. Les ratios élèves/enseignant élevés peuvent empêcher les enseignants d'accorder une attention individuelle à chaque élève, ce qui a un impact sur leur capacité à répondre aux divers besoins de leurs élèves.

Les enseignants confrontés à une charge de travail excessive, à de longues heures de travail ou à un manque de soutien de la part de l'administration peuvent être victimes d'épuisement professionnel, ce qui peut affecter leur enthousiasme et leur efficacité en classe. Des opportunités de développement professionnel limitées ou une formation insuffisante peuvent entraver la capacité des enseignants à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement ou à répondre aux besoins évolutifs des élèves.

Les récentes réformes des programmes de formation des enseignants visent à développer une profession qui valorise le modèle du praticien réflexif. Un praticien réflexif est une personne qui s'engage dans l'autoréflexion et l'analyse critique de ses pratiques pédagogiques. Ils sollicitent activement les commentaires des étudiants, des collègues et d'autres parties prenantes afin d'améliorer leurs méthodes et approches pédagogiques. Les praticiens réfléchis sont ouverts aux nouvelles idées et s'efforcent continuellement d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Ils adaptent leurs stratégies d'enseignement pour répondre aux divers besoins de leurs élèves et créer un environnement d'apprentissage favorable.

Les enseignants confrontés à des conditions de travail difficiles ou à des difficultés peuvent se sentir frustrés et démotivés, ce qui les empêche de jouer pleinement leur rôle d'éducateurs. L'insuffisance des ressources, comme le manque de matériel pédagogique ou la vétusté des installations, peut nuire à l'efficacité des enseignants et limiter leur capacité à fournir un enseignement de qualité. Les ratios élèves/enseignant élevés peuvent empêcher les enseignants d'accorder une attention individuelle à chaque élève, ce qui a un impact sur leur capacité à répondre aux divers besoins de leurs élèves. Les enseignants confrontés à une charge de travail excessive, à de longues heures de travail ou à un manque de soutien de la part de l'administration peuvent être victimes d'épuisement professionnel, ce qui peut affecter leur enthousiasme et leur efficacité en classe. Des opportunités de développement professionnel limitées ou une formation insuffisante peuvent entraver la capacité des enseignants à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement ou à répondre aux besoins évolutifs des élèves.

Les évaluations standardisées ont leurs limites et peuvent ne pas fournir une compréhension complète de l'apprentissage et des progrès des élèves. Les évaluations standardisées peuvent conduire à se concentrer uniquement sur la préparation aux tests et à l'enseignement dispensé jusqu'au test, négligeant potentiellement d'autres aspects importants de l'enseignement. Le manque d'autonomie des enseignants pour évaluer librement peut entraver leur capacité à adapter les évaluations aux besoins et aux capacités spécifiques de leurs élèves.

Ce qui la peut limiter la créativité et l'innovation des enseignants dans la conception d'évaluations qui favorisent l'esprit critique et les compétences en résolution de problèmes. Le jugement professionnel et l'expertise des enseignants peuvent être minés, car ils peuvent être contraints de respecter strictement des critères d'évaluation normalisés. Le manque d'autonomie en matière d'évaluation peut contribuer à une approche universelle, qui risque de négliger les forces et les faiblesses de chaque étudiant.

Les comparaisons, l'évaluation standard et les résultats des examens sont mentionnés comme ayant leurs limites, mais aucune preuve ou exemple spécifique n'est fourni pour étayer cette affirmation. L'importance de l'auto-évaluation et de l'évaluation diagnostique pour développer un aspect formatif et permettre le suivi et la remédiation est mentionnée, mais aucune preuve ou exemple spécifique n'est fourni. La nécessité d'un équilibre entre les évaluations internes et externes est soulignée, mais aucune preuve ou exemple précis n'est donné.

L'importance de former les enseignants à l'analyse des données et à l'utilisation de l'évaluation comme outil de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement est mentionnée, mais aucune preuve ou exemple spécifique n'est fourni. La qualité de l'enseignement et son organisation sont au cœur du système éducatif, mais aucune preuve ou exemple spécifique n'est fourni pour étayer cette affirmation.

Une réflexion sur l'évaluation peut aider les équipes pédagogiques et les professionnels à s'aligner sur les ambitions affichées, mais aucune preuve ou exemple spécifique n'est donné.

Les récentes réformes des programmes de formation des enseignants visent à promouvoir l'autonomie professionnelle des enseignants du primaire. L'accent est mis sur le développement d'une profession qui valorise la pratique réflexive et l'autonomie dans la prise de décision. L'autonomie professionnelle permet aux enseignants de contrôler leurs méthodes d'enseignement, la conception des programmes et les stratégies d'évaluation. Il permet aux enseignants d'adapter leurs approches pédagogiques pour répondre aux besoins de leurs élèves

et créer un environnement d'apprentissage propice. Cependant, la centralisation des règles et le recours à des approches fondées sur le marché dans le système éducatif peuvent porter atteinte à l'autonomie professionnelle des enseignants du primaire.

### **5.3.2. Perspectives managériales**

L'éthique professionnelle dans l'enseignement, qui inclut à la fois des valeurs fondamentales (axiologie) telles que l'égalité de traitement et la croyance en l'éducabilité des élèves, ainsi que des obligations concrètes (déontologie) telles que le devoir de discrétion et l'obligation d'informer les parents. La profession enseignante dans le contexte de l'individualisme démocratique contemporain, qui appelle à une professionnalisation basée sur le modèle des professions libérales. Cela implique une auto-organisation au sein de la profession enseignante et un développement collectif de ses valeurs et normes. Les défis liés à la mise en œuvre d'un cadre d'éthique professionnelle dans l'enseignement, car il devrait apporter plus de clarté et de cohésion aux pratiques devenues floues et diversifiées en raison de la décentralisation des écoles.

Le concept d'éthique professionnelle dans l'enseignement est influencé par l'individualisme démocratique contemporain, qui préconise une professionnalisation basée sur le modèle des professions libérales. La mise en œuvre d'un cadre d'éthique professionnelle dans l'enseignement vise à apporter plus de clarté et de cohésion aux pratiques devenues floues et diversifiées en raison de la décentralisation des écoles. L'éthique professionnelle de l'enseignement a un impact sur l'élaboration des valeurs et des normes de la profession, dans le but d'apporter clarté et cohésion à des pratiques diverses et décentralisées. La perspective individualiste et démocratique de la société contemporaine appelle à la professionnalisation de l'enseignement sur le modèle des professions libérales.

L'auto-organisation de la profession enseignante et le développement collectif de valeurs et de normes sont des aspects essentiels de l'éthique professionnelle. La frustration et les interrogations des enseignants peuvent découler des défis liés à la mise en œuvre d'un cadre d'éthique professionnelle dans l'enseignement, car cela nécessite de clarifier et d'aligner les pratiques devenues floues et diversifiées en raison de la décentralisation des écoles. La décentralisation des écoles et la désinstitutionnalisation de l'enseignement contribuent aux brouilles et à la diversité des pratiques, ce qui peut entraîner des frustrations et des interrogations chez les enseignants.

L'éthique professionnelle de l'enseignement peut contribuer au bonheur des enseignants en fournissant un cadre de valeurs et de normes qui orientent leur pratique. Les valeurs fondamentales de l'éthique professionnelle, telles que l'égalité de traitement pour les élèves et la croyance en leur capacité d'éducation, peuvent donner aux enseignants un sentiment d'utilité et d'épanouissement. Le développement collectif de valeurs et de normes par le biais de l'auto-organisation au sein de la profession enseignante peut favoriser un sentiment d'appartenance et une identité professionnelle, ce qui peut avoir un impact positif sur le bonheur des enseignants.

Les défis liés à la mise en œuvre d'un cadre d'éthique professionnelle, en particulier dans le contexte de pratiques diverses et décentralisées, peuvent également entraîner de la frustration et des interrogations chez les enseignants. Les brouilles et les pratiques divers résultants de la désinstitutionnalisation de l'enseignement peuvent contribuer davantage à la frustration des enseignants et avoir un impact sur leur bonheur.

L'exigence d'un comportement éthique et déontologique est une expression moderne du souci ancien des enseignants de suivre les règles morales et comportementales. Lorsque les règles sont hétéronomes, imposées par l'institution et contrôlées par la hiérarchie, il n'est pas nécessaire de penser à leur respect en termes d'éthique professionnelle et de déontologie. La pertinence de ces catégories pour les enseignants qui restent fonctionnaires, qui sont soumis à leur hiérarchie et qui n'ont aucun contrôle sur le recrutement de leurs pairs ou sur la manière dont chacun exécute sa tâche. Il n'existe pas d'ordre professionnel pour les enseignants, raison pour laquelle certains préfèrent les qualifier de « semi-professionnels ». Il est difficile de décider qui est autorisé à accepter les chartes proposées et qui veillera à leur bonne application.

Les valeurs éthiques et déontologiques sont les deux axes de l'éthique professionnelle et qu'il ne peut y avoir de déontologie sans une réflexion éthique sur les fondements et les objectifs de la profession. Il ne peut y avoir d'éthique professionnelle sans le reflet des professionnels eux-mêmes ou sans leur participation aux principes de l'éthique professionnelle. Le facteur interne de la moralité contemporaine. L'existence de débats et de dilemmes moraux conduit à des choix moraux et à des décisions résultant de discussions et d'arguments. L'individualisation croissante des valeurs et des choix moraux peut conduire à la recherche d'un code d'éthique commun pour surmonter les problèmes qu'elle pose. Ce problème est particulièrement sensible dans le domaine de l'éducation en raison de l'institutionnalisation des écoles qui deviennent pluralistes en termes de normes et de valeurs. Le pluralisme des valeurs et des objectifs de l'éducation crée un « polythéisme des valeurs » tel que décrit par Weber.

Le terme « professionnalisme » est ambigu, car il désigne à la fois une exigence technique pour une expertise accrue et une maîtrise de la complexité de l'enseignement, ainsi qu'une revendication de statut professionnel et de promotion des enseignants au niveau de ce que les Anglo-Saxons appellent une « profession ». La définition sociologique d'une profession inclut certains critères, dont deux soulèvent explicitement la question de l'éthique professionnelle et d'un code de conduite : le contrôle par les pairs et l'utilité sociale désintéressée de l'exercice de la profession. Ce qui a conduit à un appel en faveur du développement de la « compétence éthique » des enseignants par le biais de la formation.

Les codes éthiques ont une dimension identitaire, car ils définissent non seulement des manières d'agir, mais expriment également une revendication de statut professionnel et des privilèges qui en découlent. L'éthique professionnelle est donc la marque distinctive d'une entreprise qui non seulement répond à des intérêts privés, mais qui est entrée dans la sphère de ce que Hegel appelle la « moralité objective », entre la famille et l'État.

L'exigence d'exigences éthiques et déontologiques est une expression moderne du souci ancien des enseignants de respecter les règles morales et comportementales. La demande d'autonomie est le cadre moderne dans lequel cette exigence est formulée. Si les règles sont hétéronomes, imposées par l'institution et contrôlées par la hiérarchie, il n'est pas nécessaire de penser à leur respect en termes d'éthique professionnelle et de déontologie. Ce qui pose toutefois le problème de la pertinence de ces catégories pour les enseignants qui restent fonctionnaires, qui sont soumis à leur hiérarchie et qui n'ont aucune maîtrise sur le recrutement de leurs pairs ou sur la manière dont chacun exécute sa tâche. Il n'y a rien chez les enseignants qui ressemble à un ordre professionnel. Il est difficile de décider qui est autorisé à accepter les chartes proposées et qui veillera à leur bonne application. Les valeurs et les obligations constituent les deux axes de l'éthique professionnelle. Il ne peut y avoir de déontologie sans une réflexion éthique sur les fondements et les objectifs de la profession. Il ne peut y avoir d'éthique professionnelle qui ne résulte pas du reflet des professionnels eux-mêmes ou des principes auxquels ils participent.

L'idée d'allégeance collective et consensuelle qui sous-tend le concept d'éthique professionnelle et de déontologie peut ne pas exister si les règles que les enseignants doivent suivre sont élaborées en dehors d'eux et relèvent du registre de l'hétéronomie. L'émergence actuelle de la question de l'éthique professionnelle de l'enseignement est liée à la crise d'autorité qui touche le système scolaire et les autres structures de pouvoir dans les sociétés démocratiques. Le lien entre la moralité professionnelle et la crise d'autorité existe à deux



niveaux. Tout d'abord, le besoin croissant de cohérence entre les équipes pédagogiques face aux comportements des étudiants que les forces de l'établissement ne sont plus en mesure de réguler. Cela nécessite un accord sur les principes éthiques et les obligations déontologiques qui inspirent les actions des enseignants.

Deuxièmement, la juridicalisation croissante de l'espace scolaire résultant de la désacralisation de son autorité invite à définir explicitement l'aspect déontologique de la moralité professionnelle. Cela inclut le code des obligations effectives, notamment en ce qui concerne les moyens par lesquels les enseignants ont l'intention d'imposer leur autorité, tels que les réprimandes et les sanctions. L'institution officielle d'une éthique professionnelle et l'adoption d'un code de déontologie devraient protéger les enseignants dans un environnement scolaire de plus en plus incriminant sur le plan juridique. Une charte déontologique définirait des critères objectifs permettant de déterminer si un enseignant a échoué dans une situation d'accident ou d'échec donnée. Cela éviterait également de remettre systématiquement en cause la responsabilité des enseignants impliqués dans de telles situations.

Une charte déontologique serait significative et cohérente pour des chercheurs comme Eirick Prairat, qui a mené des recherches approfondies sur les sanctions scolaires et les problèmes posés par l'entrée de normes juridiques dans le système scolaire.

L'avenir de l'éthique professionnelle dans l'enseignement et soulève des questions quant à sa faisabilité. S'il existe des raisons de soutenir l'éthique professionnelle dans l'enseignement, il n'est pas nécessairement possible de les mettre en œuvre.

À l'ère de la démocratie, les valeurs ont tendance à être diverses et peuvent entraîner des désaccords entre les enseignants sur les principes et les objectifs qui devraient guider leur action éducative. L'avenir de l'éthique professionnelle dans l'enseignement peut dépendre de la recherche d'un terrain d'entente sur les valeurs et les normes susceptibles de guider les actions des enseignants. L'incertitude qui entoure l'utilisation d'un code de déontologie dans la profession enseignante. Les valeurs fondamentales sous-tendent la décision de devenir éducateur, telles que l'égalité de traitement pour tous les enfants et la croyance en l'éducabilité de tous les élèves, il n'est pas clair si un code d'éthique est nécessaire ou efficace pour promouvoir ces valeurs. Le gouvernement a le droit d'exiger le respect de ces valeurs fondamentales et peut interdire aux personnes qui ne les partagent pas d'accéder à la profession.

Les enseignants, en tant que fonctionnaires, n'ont pas le même niveau d'autonomie et de contrôle sur leur mission et leurs méthodes que ces professions. Un code de déontologie peut

être contradictoire dans la mesure où il cherche à traiter de l'individualisation des pratiques pédagogiques résultant de la décentralisation de l'enseignement, mais renforce également cette décentralisation en promouvant une profession enseignante mieux organisée. En fin de compte, l'auteur suggère que l'efficacité d'un code de déontologie dans la profession enseignante est incertaine et peut être limitée par le contexte institutionnel et politique dans lequel il fonctionne.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

L'objectif poursuivi tout au long de la réalisation de cette recherche était d'analyser comment la politique de contractualisation rend-compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés à l'éducation de base dans une Zone d'Education Prioritaire au Cameroun. À la recherche du bonheur professionnel qui réduit la souffrance des enseignants dans un environnement néo-libérale du marché du travail, dans lequel le Cameroun, avec l'appui de ses Partenaires au Développement, s'est engagé dans une opération de contractualisation en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. L'orientation prise s'inspire du projet de société énoncé par la loi d'orientation du 14 avril 1998. La loi d'orientation dans son accent novateur place l'enseignant au cœur de la réalisation du type d'hommes à former. Elle stipule en son article 37 que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. De ce point de vue, le système éducatif a pensé garantir l'orthodoxie des pratiques par, non seulement la formalisation de la formation, mais surtout, le recrutement des produits formés. Cette option gouvernementale a permis de mettre ensemble dans un même champ professionnel des acteurs appartenant à des catégories différentes. Ce qui en tout état de cause, a permis à l'éducation de base d'améliorer certains indicateurs tels que le taux de rétention, le taux d'achèvement et le taux d'abandon scolaire.

Or, Les conditions de travail précaires, telles que les contrats temporaires et le manque de sécurité d'emploi, peuvent avoir un impact négatif sur l'éthique professionnelle des enseignants. Des ressources inadéquates, une charge de travail élevée et un soutien limité dans des conditions précaires peuvent entraîner une démoralisation et une baisse de l'engagement et du dévouement des enseignants. L'incertitude et l'instabilité des contrats précaires peuvent entraver le développement d'une identité professionnelle forte et d'un sentiment d'appartenance au sein de la profession enseignante. Les conditions de travail précaires peuvent également compromettre la capacité des enseignants à remplir efficacement leurs obligations professionnelles et à respecter les normes éthiques. Le stress et la tension causés par les conditions précaires peuvent potentiellement mener au burnout et à une baisse de la qualité de l'enseignement et des résultats des élèves.

Le décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des corps de l'Education nationale, stipule en ses articles et dispositions transitoires qu'en fonction des catégories, sont intégrés les contractuels conformément aux dispositions particulières. On s'aperçoit que les systèmes éducatifs oscillent entre deux modèles de gestion, dont l'un paraît dominant : à regarder de près cette profession, une dialectique semblable, uniformité contre diversité culturelle saute aux yeux. Dans les politiques d'éducation actuelles, On observe que

la tendance qui emporte de nos jours, est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme celui du modèle à compétence minimale. Suivant ce modèle, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment ce doit l'être, sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences. Le modèle à compétence minimale requiert un entraînement initial afin d'instituer un haut niveau de connaissance du sujet et des compétences didactico-pédagogiques (Perrenoud, 1996).

Le second modèle du rôle de l'enseignant, identifié par le terme de professionnalisme ouvert, situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de et du bonheur des élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage en pratique de classe.

Pour ces théories, l'approche classique des représentations sociales postule que la représentation sociale est un savoir de sens commun se distinguant des connaissances scientifiques par son origine, très souvent spontané. Elle est issue de processus génératifs de la pensée sociale qui sont au cœur même de son élaboration. La représentation sociale a un contenu et des fonctions.

La théorie de la structuration peut aider à diagnostiquer ou à expliquer des problèmes dans des organisations concrètes en fournissant un cadre permettant de comprendre l'interaction entre les actions individuelles et les structures organisationnelles. En analysant les règles et les ressources qui façonnent le comportement organisationnel, la théorie de la structuration peut identifier les domaines dans lesquels des changements peuvent être nécessaires pour améliorer les performances organisationnelles. De plus, la théorie de la structuration peut aider à identifier les sources de pouvoir et d'influence au sein d'une organisation, ce qui peut être utile pour comprendre les conflits ou la résistance au changement. La théorie de la structuration fournit une lentille utile pour diagnostiquer et expliquer les problèmes dans des organisations concrètes.

La théorie de la structuration et les représentations sociales expliquent la transformation des représentations individuelles et collectives partagées en mettant l'accent sur le rôle des

boucles de rétroaction entre les actions individuelles et les structures sociales. Selon la théorie de la structuration, les structures sociales sont à la fois le support et le résultat de l'action sociale, et elles sont constamment reproduites par les actions des individus. Les représentations sociales, qui sont des significations partagées et des normes culturelles, constituent une composante importante des structures sociales et elles sont façonnées par les règles et les ressources du système social. Lorsque les individus agissent au sein de ce système, ils reproduisent et transforment les structures sociales, y compris les représentations sociales.

Ce qui signifie que l'expérience individuelle et collective des individus qui partagent des représentations sociales évolue constamment, à mesure que les structures sociales se reproduisent et se transforment au fil du temps. La théorie des représentations sociales met également l'accent sur le rôle des significations partagées et des normes culturelles dans la formation du comportement social, et suggère que ces représentations peuvent être transformées par des processus d'influence sociale et de persuasion. Dans cette optique, les deux théories suggèrent que la transformation des représentations individuelles et collectives partagées, est un processus dynamique et continu qui est façonné par l'interaction entre les actions individuelles et les structures sociales.

De ces analyses, a découlée la question de recherche suivante : comment les facteurs tels que le malaise au travail, l'absence de bonheur professionnel et les effets du New Public Management rendent-ils compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés à l'éducation de Base ? Pour répondre à cette question, la recherche s'est inscrite dans une approche compréhensive et a adopté une démarche qualitative. Les données ont été collectées à travers les focus group et les entretiens auprès des instituteurs contractualisés exerçant dans une Zone d'Education Prioritaires de Mandjou dans la Région de l'Ouest du Cameroun obtenus par choix raisonné typique. Après un premier focus group discussion réalisé auprès d'une dizaine d'instituteurs, une série de quatre entretiens a été réalisée auprès de sept instituteurs. Les contenus de ces entretiens ont été transcrits, traités et analysés par la méthode de l'analyse de contenu thématique. Le traitement et l'analyse de ces données ont permis d'obtenir les résultats suivants :

Premièrement, la contractualisation bien qu'elle ait améliorée certains indicateurs de l'éducation de base, n'a pas été pour les enseignants un facteur de développement personnel et professionnel. Cette situation s'explique par le fait que la contractualisation traduit certes l'accès à un emploi, mais l'expression instituteur contractualisé marque la différence avec l'instituteur fonctionnaire, introduit de ce fait, subtilement des frustrations. P1 affirme : *La*

*Contractualisation est un facteur de discrimination ; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre ; il y a trop de discrimination, pas d'avenir et de stabilité. De même, P3 avance : les fonctionnaires nous méprisent, il y a des frustrations entre nous. Ce n'est pas possible.*

En effet, « La souffrance des enseignants » traite du travail des enseignants et de la façon dont ils sont souvent confrontés à des défis et à des difficultés dans leur profession. Cependant, il est important de noter que leur travail n'est pas défini par la souffrance et que la plupart du temps, les enseignants sont en mesure de surmonter ces défis et de trouver de la satisfaction dans leur travail. Lantheaume et Helou (2009) soulignent que « *dans l'activité de tout travail on peut trouver beaucoup de plaisir, on peut ressentir beaucoup de désagrément, on peut angoisser avant le cours, on peut ruminer après, ce qu'on a fait, ce qu'on n'a pas pu faire, ce qu'on aurait bien voulu faire, ...* », ils explorent ce qui apporte du plaisir au travail des enseignants, car l'absence de ce plaisir peut entraîner des difficultés et parfois même des souffrances. Le plaisir que les enseignants tirent de leur travail est souvent lié à des éléments apparemment insignifiants, mais en réalité, ces éléments sont des indicateurs de l'organisation du travail, des objectifs et des valeurs, des projets professionnels et sociétaux. Ces éléments donnent du sens à la profession. Malgré de multiples défis, les enseignants sont en mesure de trouver des solutions au quotidien.

Les implications pratiques de cette analyse sont qu'il met en évidence la nécessité d'accorder une plus grande attention à la question des souffrances des enseignants dans le domaine de l'éducation. En mettant en lumière les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur travail quotidien et l'impact des pressions sociétales et institutionnelles sur leur bien-être, ce peut contribuer à éclairer les politiques et les pratiques visant à soutenir les enseignants et à améliorer leurs conditions de travail. Parmi les implications pratiques de ce document, citons :

- Encourager les écoles et les établissements d'enseignement à fournir davantage de ressources et de soutien aux enseignants qui rencontrent des difficultés ou souffrent.
- Sensibiliser les décideurs politiques et le public aux défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur travail et à l'importance de les relever.
- Influencer l'élaboration de programmes de formation et d'opportunités de développement professionnel pour les enseignants qui mettent l'accent sur les stratégies d'adaptation et le bien-être.

- Fournir une base pour de nouvelles recherches sur la souffrance des enseignants et son impact sur la qualité de l'enseignement.

Deuxièmement, l'absence de bonheur professionnel des instituteurs ayant vécu le processus de la contractualisation, au lieu d'être un facteur de cohésion sociale induit plutôt des conflits des représentations du statut d'enseignant. Ils sont tous acteurs, agents publics au service de l'éducation, assumant les mêmes obligations, mais les privilèges et les droits sont différents. P4 raconte à ce sujet :

Zéro, ce statut de contractuel n'est pas un statut professionnel, nous ne sommes pas classés comme des fonctionnaires, et n'avons pas la même masse salariale. Bien sûr que je suis nanti des aptitudes professionnelles, parce que j'ai suivi une formation professionnelle. Non la contractualisation n'est jamais synonyme de professionnalisme, parce qu'on ne nous donne pas accès à évoluer, à faire d'autres choses, comme les concours, tu restes là au même niveau sans perspectives de carrière. Oui, nous avons un matricule et un salaire, IC ce n'est pas contractuel ; nous sommes complètement bloqués, on commence là et on finit là. Nous ne sommes pas à l'aise dans la posture de contractuel.

Dans cet ordre, l'analyse des composantes du « bonheur au travail » pour définir ce bonheur sont les suivantes : l'importance de la dimension collective de la profession pour le bonheur au travail ; le potentiel de bonheur au travail est lié à la capacité de l'enseignant à surmonter les aléas du travail quotidien ; le potentiel de bonheur au travail est lié à la capacité de l'enseignant à participer à de nouveaux projets, à accéder à de nouvelles ressources et à assumer de nouvelles responsabilités ; le potentiel de bonheur au travail est lié à la capacité de l'enseignant à interagir avec les nouveaux élèves et à créer un environnement d'apprentissage positif.

L'explication du triptyque de Marcel (2023) évoque l'idée que le bonheur d'un enseignant est étroitement lié au bonheur et au développement de ses élèves. Deux indicateurs de ce bonheur sont mentionnés : voir le bonheur dans les yeux des élèves lorsqu'ils arrivent en classe et voir leurs sourires. Parmi les autres indicateurs, citons le plaisir d'apprendre et la



motivation, ainsi que l'engagement et l'activité des élèves dans leur propre apprentissage. Le bonheur d'un enseignant est également lié à la confiance de ses élèves, ainsi qu'à leurs aspirations de croissance et de développement. L'autonomie est un aspect important du développement des élèves, et les enseignants trouvent le bonheur d'aider leurs élèves à devenir plus indépendants et plus compétents.

Selon Marcel (2023), la relation entre l'enseignant et l'élève est cruciale, et les enseignants trouvent du bonheur dans les liens qu'ils établissent avec leurs élèves et dans les progrès qu'ils les voient réaliser. Tous les types d'élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, sont inclus dans cette idée du bonheur des enseignants, et les enseignants éprouvent de la joie à voir tous leurs élèves progresser. Les enseignants devront peut-être déployer des efforts supplémentaires pour concevoir des leçons et des activités qui répondent aux besoins de tous les élèves, mais le bonheur qu'ils ressentent lorsqu'ils constatent des progrès et de la compréhension en vaut la peine. Les enseignants trouvent du bonheur dans ces moments « ah » lorsqu'un élève comprend soudainement quelque chose et que ses yeux s'illuminent d'excitation.

La contribution du groupe de classe à la progression des élèves, explique en outre qu'il est crucial de transmettre des valeurs d'empathie en classe afin de créer une atmosphère agréable dans laquelle les élèves apprennent et grandissent ensemble. Il est important les moments où toute la classe félicite un élève qui a atteint un objectif, car cela renforce le lien entre les élèves et crée un sentiment d'appartenance à une communauté. Ces moments de réussite collective sont puissants et contribuent à la progression globale de la classe. Le groupe de classe joue un rôle vital dans la croissance scolaire et personnelle des élèves, et qu'il est essentiel de favoriser un environnement positif et favorable pour faciliter cette croissance.

Marcel (2023) met en exergue le rôle de la communauté dans le domaine de l'éducation. L'aspect relationnel du métier est mis en avant et la communauté est considérée comme une source de bonheur au travail. La diversité de la communauté est reconnue comme une source potentielle de bonheur, les élèves, les parents, les collègues et même les inspecteurs étant mentionnés. Le bonheur issu de la communauté s'exprime et se ressent principalement au niveau humain, à travers le partage et l'interaction. Les expériences quotidiennes du travail sont influencées par les relations positives avec les autres, ce qui fait que certaines journées ressemblent à des vacances. La communauté est perçue comme une source de bonheur lorsqu'elle est impliquée, mobilisée, responsable, coopérative et confiante. La confiance et le soutien des familles sont particulièrement importants pour créer un environnement de travail positif. Les relations avec les élèves, les collègues et les parents sont considérées comme

essentielles au bonheur au travail, et la communauté est reconnue comme un aspect vital de la profession.

Marcel (2023) considère comme troisième critère la réalisation personnelle. Le concept de « réalisation personnelle » ou d'épanouissement personnel en relation avec le « bonheur du métier » ou le bonheur dans sa profession d'enseignant du primaire, soutient que l'épanouissement personnel est un élément crucial du bonheur professionnel et que cet épanouissement est souvent lié à la joie, à la satisfaction et au plaisir que les enseignants éprouvent dans leur travail. Le contexte de l'école est également considéré comme important pour permettre l'épanouissement personnel, car il offre un espace d'apprentissage, de partage de connaissances et d'établissement de relations avec les élèves. Cependant, le fait de disposer de ressources et d'un pouvoir de décision adéquats est également nécessaire pour être heureux dans sa profession, en particulier dans un contexte de réforme de l'enseignement et de changement institutionnel. L'épanouissement personnel et le bonheur dans la profession sont étroitement liés au sentiment d'indépendance, de confiance et de reconnaissance au sein du système éducatif, ainsi qu'à un engagement commun envers des valeurs telles que l'éducabilité.

Marcel (2023) souligne que le « bonheur du métier » ou le bonheur au travail est corrélé à l'efficacité de l'enseignant à guider les élèves vers leurs objectifs d'apprentissage tout en étant explicite sur leurs enseignements et leurs codes de respect d'autrui. Cette efficacité est en partie liée au concept d'auto-efficacité, tel que théorisé par Bandura en 2003. Le bonheur au travail est également lié à la capacité de l'enseignant à assumer pleinement l'utilité sociale de son métier. L'enseignant du primaire est considéré comme le fondement du développement et son bonheur au travail provient du sentiment d'être utile aux autres et à la société.

Les missions de l'enseignant du primaire, telles que l'apprentissage, le partage, l'accompagnement, l'éducation et la croissance des enfants, sont considérées comme ambitieuses et attrayantes, suscitant un sentiment de fierté et d'épanouissement dans leur travail. Ces missions dépassent le cadre professionnel et obligent l'enseignant à s'investir pleinement dans son travail. Malgré les difficultés, les contraintes et les exigences du travail, la passion de l'enseignant pour son travail suscite le désir d'aller en classe, le plaisir de vivre des situations d'apprentissage et le sourire lorsqu'il pense à son travail.

Troisièmement, la politique de contractualisation mise en œuvre par les principes du New Public Management, a et demeure un facteur d'efficacité dans l'éducation de base. Les indicateurs permettant de lire la qualité de l'éducation sont nettement améliorés. P6 apporte

cette explication : « *La contractualisation assure le pourcentage élevé de réussite des élèves au vue de ce que nous venons de vous dire. Non, ce n'est pas à nous de définir les objectifs d'apprentissage* ». Pourtant, l'évaluation faite par ces enseignants de leur statut, permet d'observer les écarts de traitement. Ces enseignants évaluant leur traitement à celui d'autres enseignants du même secteur, et font le constat que les conditions de traitement sont différentes. D'où le sentiment de sous équité, induisant lui-même l'incertitude.

Les principes du NPM évoqués, mettent l'accent sur les approches axées sur le marché, la mesure de la performance et la responsabilité dans la gestion du secteur public. Ces principes sont considérés comme une menace pour l'autonomie et l'identité professionnelle des enseignants, car ils privilégient l'efficacité et la rentabilité par rapport aux objectifs et aux valeurs pédagogiques. La tension entre le modèle scolaire polyvalent et les principes du NPM reflète des débats plus larges sur le rôle des services publics et la nature du professionnalisme dans les sociétés contemporaines. La Troisième Voie est considérée comme un domaine expérimental du NPM dans l'éducation et dans d'autres domaines de l'action publique. Le Cameroun n'est pas à l'abri de ces changements, et des changements notables sont en cours dans la gouvernance du système éducatif et le travail des enseignants. Ces changements incluent la libéralisation de la carte scolaire, une nouvelle politique d'éducation prioritaire axée sur les résultats et l'introduction PNG. Il est facile de supposer que ces défis menacent l'identité professionnelle des enseignants et entraînent leur déprofessionnalisation. Ces réformes correspondent à une évolution du modèle professionnel qui établit de nouvelles règles de la profession tout en recomposant l'organisation du travail dans les écoles. Les réformes transforment les mécanismes de contrôle qui s'appuient moins sur des ordres bureaucratiques et davantage sur l'évaluation des activités et des personnes.

Cette transformation peut avoir des conséquences négatives, telles que la pression pour obtenir des résultats aveugles qui nuisent à l'émergence d'un nouveau professionnalisme. Cependant, le nouveau règlement a également des effets positifs sur la définition des responsabilités, la reconnaissance des compétences, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et le partage d'informations. Les réformes créent de nouvelles normes de socialisation et d'intégration professionnelle mais également de nouveaux espaces d'autonomie et de subjectivité pour les enseignants.

Au demeurant, on peut situer le vécu expérientiel des enseignants contractualisés à l'interface du psychologique et du social. En effet, la notion de vocation intéresse toutes les sciences humaines. Elle traite de l'incidence de la représentation sociale d'un objet donné sur

l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions (Perrenoud, 1996).

Il est évident que ces deux modèles d'enseignants demandent des qualités quelque peu différentes des enseignants, donc des formations initiales et en cours d'emploi différentes (Perrenoud, 1996 ; Lorient, 2011). La situation n'est pas stable : dans chaque société, on observe un mouvement de balancier, sans doute parce que le métier d'enseignant se cherche. Il est trop qualifié pour qu'on encadre les maîtres comme de purs exécutants, comme des ouvriers dans un atelier, mais trop peu pour qu'on leur reconnaisse autant d'autonomie et de responsabilité qu'aux médecins. Cet état de semi-professionnalisation pourrait conduire à une autonomie clairement circonscrite, moindre que celle des médecins, mais ouvertement revendiquée, accordée et respectée à l'intérieur de ses limites, à l'exemple des soins infirmiers. Il n'en va pas ainsi dans le domaine de l'éducation.

Ces divers facteurs ne contribuent pas à clarifier le statut du métier et son évolution possible ou probable sous l'angle de la professionnalisation. Le devenir d'un métier n'est pas une fatalité qui échapperait à toute action humaine ; il dépend en partie des rêves et des stratégies des principaux intéressés. Ils trouvent sans doute leur compte dans l'ambiguïté du métier d'enseignant sous l'angle de l'autonomie et du contrôle. Chacun joue sur deux tableaux : selon qu'elle les arrange ou non, les enseignants revendiquent leur autonomie ou la refusent ; inversement, les autorités scolaires l'accordent, voire l'imposent, puis la dénie, au gré des dossiers et des conjonctures. C'est un jeu banal dans toutes les organisations. D'où la question de recherche suivante : comment le vécu expérientiel de la contractualisation par les instituteurs rend-compte du niveau d'efficacité scolaire à l'éducation de base au Cameroun.

Pour répondre à cette question, la recherche s'est adressée à un échantillon restreint de sept enseignants contractuels qui ont été rencontrés dans une zone d'éducation prioritaire. La technique qui a été appliquée pour obtenir ces sujets, a été l'échantillonnage typique, qui est adapté au devis qualitatif. La collecte des données sur le terrain a été réalisée à partir d'un guide d'entretien semi-directif comportant trois thèmes : la souffrance ou le malaise au travail des enseignants, l'absence de bonheur professionnel et l'agencification et les effets du NPM.

La théorie de la structuration, développée par Giddens (1987) repris par Rojot (2010), met l'accent sur l'interaction entre les actions individuelles et la structure sociale existante. En effet, à partir de la grille d'analyse issue de cette théorie, l'autonomie professionnelle de l'instituteur qui, fait référence au niveau d'indépendance et d'autorité décisionnelle dont disposent les professionnels dans leur travail, n'est pas absolue mais est façonnée par la structure sociale existante et les contraintes qu'elle impose aux individus. Les professionnels peuvent avoir un certain degré d'autonomie dans leurs actions, mais cette autonomie est influencée par les normes, les règles et les attentes du contexte social dans lequel ils opèrent. Il s'agit notamment des dispositions légales, des programmes circulaires, etc. À partir de cette théorie, les individus ont le libre arbitre et peuvent faire des choix, mais ces choix sont faits dans le cadre de la structure sociale existante. Par conséquent, l'autonomie professionnelle est à la fois permise et limitée par la structure sociale dans laquelle les professionnels évoluent.

L'analyse des résultats de cette étude a permis de mettre en évidence la structure interne et la structure périphérique de la représentation sociale à partir d'une situation professionnelle : le bonheur au métier des instituteurs contractuels. L'étude met ainsi en relief deux aspects qui semblent mettre en péril le métier de l'enseignant : le sens qu'il a de son statut et les repères. Selon Mias (1998), le sens renvoie aux actions du travail social qui s'étaye sur des orientations et des finalités différentes, des codes langagiers identiques pour des acceptions différentes, des paradoxes liés à la notion de temps, à la notion de l'offre et de la demande, à la visée économique et au statut de l'instituteur contractualisé. Car, l'absence de certitudes caractérisant le sens démultiplié, est susceptible d'entraîner la difficulté de trouver des repères, d'où l'expression courante chez les instituteurs contractuels «petit argent, petit travail» qui s'exprime ici par la perte de sens. Cette situation a favorisé une direction commune pour exprimer leur vécu et définir leur lassitude.

Les repères portent sur des courants politiquement marqués des références administratives multipliées (statut général de la fonction publique, Code du Travail, statut particulier des enseignants, etc...). Mais aussi, sur des formations, des savoirs diversifiés, bref une «mémoire collective». Les références à ces cadres permettent aux instituteurs contractuels d'assimiler leur statut au déjà construit par le processus de contractualisation. Dans le même temps, ils souhaitent des transformations pour un ajustement de leur statut. Parce que ces transformations retardent, coïncident, la recherche a fait apparaître le flottement du sentiment de contrôle, marqué ici par l'impuissance qui s'exprime par le désespoir à modifier leur condition professionnelle.

Le bonheur peut contribuer aux débats actuels sur les politiques éducatives en promouvant une approche de l'éducation plus holistique et centrée sur l'étudiant qui met l'accent sur l'importance du bien-être, des expériences significatives, de la collaboration et du respect mutuel. Il en ressort plusieurs implications pratiques pour les considérations éthiques pour les enseignants et l'organisation scolaire sur la base de principes pragmatistes :

- les enseignants doivent créer des environnements d'apprentissage inclusifs, démocratiques et socialement responsables. Ce qui signifie que les enseignants doivent s'engager à promouvoir la justice sociale et l'équité, qui favorisent le développement du potentiel de l'apprenant et qui promeuvent le bien commun ;
- les enseignants devraient être des modèles et des défenseurs de la justice sociale et de l'équité. Ce qui signifie que les enseignants doivent promouvoir les valeurs de justice sociale et d'équité dans leurs pratiques pédagogiques ;
- les enseignants doivent s'engager à créer des environnements d'apprentissage qui favorisent le développement du potentiel de l'apprenant. Ce qui signifie que les enseignants doivent créer des environnements d'apprentissage riches en expériences significatives, qui permettent aux apprenants d'intégrer de nouvelles expériences aux connaissances existantes et qui les encouragent à explorer de nouvelles possibilités ;
- les organisations scolaires doivent s'engager à créer des environnements d'apprentissage inclusifs, démocratiques et socialement responsables. Ce qui signifie que les organisations scolaires doivent promouvoir les valeurs de justice sociale et d'équité, et qu'elles doivent créer des environnements d'apprentissage qui favorisent le développement du potentiel des apprenants et qui favorisent le bien commun.

Les considérations éthiques pour les enseignants et l'organisation scolaire fondées sur des principes pragmatistes devraient se concentrer sur la création d'environnements d'apprentissage inclusifs, démocratiques, socialement responsables et qui favorisent le développement du potentiel de l'apprenant. En d'autres termes, la reconceptualisation du bonheur par Dewey en tant qu'indicateur de la réussite des processus d'apprentissage a des implications sur la relation entre l'enseignant et l'élève. Le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre des connaissances mais de faciliter le processus d'apprentissage en créant des environnements d'apprentissage riches en expériences enrichissantes. Dans ce contexte, la relation entre l'enseignant et l'élève n'est pas hiérarchique mais collaborative, où l'enseignant agit en tant que guide et facilitateur du processus d'apprentissage. Car, on ne peut pas

comprendre et expliquer les raisons de l'action professionnelle sans les mettre en perspectives avec les éléments sociaux, culturels et historiques de leur environnement (Boltanski & Thénevot 1991).

L'analyse de « la souffrance des enseignants » explique comment les experts du système éducatif identifient certains profils d'enseignants qui sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés et d'en souffrir. Ces experts prennent généralement connaissance de ces cas lorsqu'ils sont portés à leur attention par le biais de plaintes publiques émanant de parents ou d'élèves ou, dans de rares cas, par le biais de rapports émanant des administrateurs scolaires. Ces cas nécessitent la prise de décisions institutionnelles. Lorsqu'une situation est rendue publique, l'enseignant est qualifié d'enseignant « en difficulté », mais il doit répondre à des critères spécifiques pour pouvoir bénéficier d'un soutien institutionnel national.

La question de la souffrance des enseignants dans le domaine de l'éducation, met en lumière les défis auxquels ils sont confrontés dans leur travail quotidien et l'impact des pressions sociétales et institutionnelles sur leur bien-être. La recherche met en lumière les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur travail quotidien et comment ces difficultés peuvent entraîner divers types de souffrances. Il s'agit de :

- fournir une analyse sociologique de la souffrance des enseignants en tant que phénomène social ;
- souligner les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur travail et la manière dont ces défis peuvent être source de souffrance ;
- examiner la manière dont les enseignants font face à leurs difficultés et donnent un sens à leurs expériences ;
- donner un aperçu de la nature changeante de l'enseignement et de l'impact des pressions sociétales et institutionnelles sur les enseignants ;
- attirer l'attention sur la nécessité de poursuivre les recherches sur la souffrance des enseignants et sur l'importance d'aborder cette question dans le domaine de l'éducation.

Les implications pratiques de cette analyse sont qu'il met en évidence la nécessité d'accorder une plus grande attention à la question des souffrances des enseignants dans le domaine de l'éducation. En mettant en lumière les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur travail quotidien et l'impact des pressions sociétales et institutionnelles sur leur bien-

être, ce peut contribuer à éclairer les politiques et les pratiques visant à soutenir les enseignants et à améliorer leurs conditions de travail.

Le deuxième facteur de la politique de contractualisation qui rend compte du sentiment de flottement des instituteurs contractualisés repose sur la transformation de la représentation partagée de la contractualisation. Ce qui se présente comme l'absence de bonheur professionnel dans la pratique de classe. En effet, « le bonheur de la profession » se définit comme un lien entre l'enseignant et son travail qui va au-delà des aléas du travail quotidien. Ce lien est identifié comme la potentialité, une promesse inaccessible de la profession. L'argument principal est que l'exercice de la profession d'enseignant, même s'il est dégradé et entaché, ne peut « tenir » que s'il existe un lien entre l'enseignant et son travail qui va bien au-delà des contingences du travail quotidien. Ce lien, qui persiste malgré tout, est ce que l'on peut appeler le « bonheur du métier » d'enseignant du primaire.

Ce bonheur est situé du côté de la profession (et non du côté du travail effectué) et se prolonge par une théorisation du « bonheur au métier » en tant que potentialité, promesse inaccessible dans un cadre conceptuel pour le bien-être des enseignants. Ce cadre met l'accent sur les réponses des enseignants aux exigences cognitives, émotionnelles, sanitaires et sociales liées à leur travail et à leur profession. Le cadre est composé de trois axes, le premier étant les conditions de travail, qui précisent les exigences et les ressources requises pour le poste. Le deuxième axe comprend quatre types de bien-être, à savoir le bien-être cognitif, subjectif, physique et mental, et le bien-être social. Le bien-être cognitif fait référence à la capacité d'assimiler de nouvelles informations et de se concentrer sur le travail, tandis que le bien-être subjectif concerne les sensations personnelles, les états émotionnels, la satisfaction et l'utilité par rapport au travail. Le bien-être physique et mental inclut les symptômes et les troubles psychosomatiques, tandis que le bien-être social est lié à la qualité et à la profondeur des relations professionnelles avec les parties prenantes. Le troisième axe met l'accent sur les résultats attendus en matière de bien-être professionnel des enseignants, tant en interne qu'en externe. En interne, cela inclut l'engagement professionnel, la volonté de rester dans la profession, les niveaux de stress et d'épuisement professionnel, tandis qu'en externe, cela inclut l'impact sur les processus pédagogiques et les résultats directs sur le bien-être des étudiants. Ce troisième axe investit dans les effets du bien-être, ce qui n'est pas compatible avec la définition du « bonheur au travail » car il met l'accent sur les séquelles.

L'effectivité de cette analyse repose sur la « satisfaction professionnelle » des enseignants et présente cinq facteurs qui peuvent l'influencer. Le premier facteur est la



personnalité des enseignants, qui peut être caractérisée en termes d'émotions vécues dans différentes situations professionnelles. L'indicateur dynamique de l'expérience situationnelle est préféré à l'indicateur statique de la personnalité. Le deuxième facteur est le sentiment d'efficacité ou de compétence personnelle, qui est lié à la relation de l'enseignant avec différentes situations. Le troisième facteur est la poursuite d'un objectif professionnel élevé par les enseignants, qui est plus important que sa réalisation effective et met en évidence le rôle du projet. Le quatrième facteur concerne les conditions offertes aux enseignants dans les écoles pour effectuer leur travail, notamment l'autonomie dont ils peuvent bénéficier dans leur travail et les différentes reconnaissances matérielles du travail accompli (salaire, sécurité de l'emploi, évaluations pédagogiques), qui couvrent des dimensions déjà abordées. Le cinquième facteur concerne les relations établies par les enseignants avec les autres membres de la communauté éducative de l'école (autres enseignants, directeur, élèves, parents), qui élargissent une dimension déjà évoquée.

L'analyse de ce facteur se base sur l'idée que le bonheur d'un enseignant est étroitement lié au bonheur et au développement de ses élèves. Deux indicateurs de ce bonheur sont mentionnés : voir le bonheur dans les yeux des élèves lorsqu'ils arrivent en classe et voir leurs sourires. Parmi les autres indicateurs, citons le plaisir d'apprendre et la motivation, ainsi que l'engagement et l'activité des élèves dans leur propre apprentissage. Le bonheur d'un enseignant est également lié à la confiance de ses élèves, ainsi qu'à leurs aspirations de croissance et de développement. L'autonomie est un aspect important du développement des élèves, et les enseignants trouvent le bonheur d'aider leurs élèves à devenir plus indépendants et plus compétents.

En effet, la relation entre l'enseignant et l'élève est cruciale, et les enseignants trouvent du bonheur dans les liens qu'ils établissent avec leurs élèves et dans les progrès qu'ils les voient réaliser. Tous les types d'élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, sont inclus dans cette idée du bonheur des enseignants, et les enseignants éprouvent de la joie à voir tous leurs élèves progresser. Les enseignants devront peut-être déployer des efforts supplémentaires pour concevoir des leçons et des activités qui répondent aux besoins de tous les élèves, mais le bonheur qu'ils ressentent lorsqu'ils constatent des progrès et de la compréhension en vaut la peine. Les enseignants trouvent du bonheur dans ces moments « ah » lorsqu'un élève comprend soudainement quelque chose et que ses yeux s'illuminent d'excitation.

La contribution du groupe de classe à la progression des élèves, explique en outre qu'il est crucial de transmettre des valeurs d'empathie en classe afin de créer une atmosphère agréable

dans laquelle les élèves apprennent et grandissent ensemble. Il est important les moments où toute la classe félicite un élève qui a atteint un objectif, car cela renforce le lien entre les élèves et crée un sentiment d'appartenance à une communauté. Ces moments de réussite collective sont puissants et contribuent à la progression globale de la classe. Le groupe de classe joue un rôle vital dans la croissance scolaire et personnelle des élèves, et qu'il est essentiel de favoriser un environnement positif et favorable pour faciliter cette croissance.

Le rôle de la communauté dans le domaine de l'éducation est important. L'aspect relationnel du métier est mis en avant et la communauté est considérée comme une source de bonheur au travail. La diversité de la communauté est reconnue comme une source potentielle de bonheur, les élèves, les parents, les collègues et même les inspecteurs étant mentionnés. Le bonheur issu de la communauté s'exprime et se ressent principalement au niveau humain, à travers le partage et l'interaction. Les expériences quotidiennes du travail sont influencées par les relations positives avec les autres, ce qui fait que certaines journées ressemblent à des vacances. La communauté est perçue comme une source de bonheur lorsqu'elle est impliquée, mobilisée, responsable, coopérative et confiante.

La confiance et le soutien des familles sont particulièrement importants pour créer un environnement de travail positif. Les relations avec les élèves, les collègues et les parents sont considérées comme essentielles au bonheur au travail, et la communauté est reconnue comme un aspect vital de la profession.

La réalisation personnelle est le troisième critère ce facteur. Le concept de « réalisation personnelle » ou d'épanouissement personnel en relation avec le « bonheur du métier » ou le bonheur dans sa profession d'enseignant du primaire, soutient que l'épanouissement personnel est un élément crucial du bonheur professionnel et que cet épanouissement est souvent lié à la joie, à la satisfaction et au plaisir que les enseignants éprouvent dans leur travail. Le contexte de l'école est également considéré comme important pour permettre l'épanouissement personnel, car il offre un espace d'apprentissage, de partage de connaissances et d'établissement de relations avec les élèves. Cependant, le fait de disposer de ressources et d'un pouvoir de décision adéquats est également nécessaire pour être heureux dans sa profession, en particulier dans un contexte de réforme de l'enseignement et de changement institutionnel. L'épanouissement personnel et le bonheur dans la profession sont étroitement liés au sentiment d'indépendance, de confiance et de reconnaissance au sein du système éducatif, ainsi qu'à un engagement commun envers des valeurs telles que l'éducabilité.

Le « bonheur du métier » ou le bonheur au travail est corrélé à l'efficacité de l'enseignant à guider les élèves vers leurs objectifs d'apprentissage tout en étant explicite sur leurs enseignements et leurs codes de respect d'autrui. Cette efficacité est en partie liée au concept d'auto-efficacité, tel que théorisé par Bandura (2003). Le bonheur au travail est également lié à la capacité de l'enseignant à assumer pleinement l'utilité sociale de son métier. L'enseignant du primaire est considéré comme le fondement du développement et son bonheur au travail provient du sentiment d'être utile aux autres et à la société.

Les missions de l'enseignant du primaire, telles que l'apprentissage, le partage, l'accompagnement, l'éducation et la croissance des enfants, sont considérées comme ambitieuses et attrayantes, suscitant un sentiment de fierté et d'épanouissement dans leur travail. Ces missions dépassent le cadre professionnel et obligent l'enseignant à s'investir pleinement dans son travail. Malgré les difficultés, les contraintes et les exigences du travail, la passion de l'enseignant pour son travail suscite le désir d'aller en classe, le plaisir de vivre des situations d'apprentissage et le sourire lorsqu'il pense à son travail.

Le troisième facteur d'analyse associé au sentiment de flottement des instituteurs contractualisés est la mise en œuvre du NPM. En effet, le New Public Management a introduit des principes et des instruments qui ont suscité des protestations et des mobilisations collectives de la part de groupes professionnels de divers secteurs tels que la santé, l'éducation, la justice, le travail social et la recherche. L'opposition entre le mécanisme national de prévention et les professions n'est pas le seul moyen d'analyser les changements induits par le mécanisme national de prévention dans les bureaucraties professionnelles. Les questions qui découlent de ces changements incluent le déclin des professions, le rétrécissement de l'autonomie professionnelle, la mutation des modèles professionnels et la recomposition du professionnalisme.

Les principaux changements résultant de l'introduction du NPM dans les bureaucraties professionnelles et les changements sont plus ambigus que ne le suggèrent les descriptions linéaires. Le passage de la catégorie « professionnelle » à celle d'« expert » et la manière dont cela apporte un éclairage nouveau sur l'évolution des bureaucraties professionnelles aujourd'hui. Le modèle de la « bureaucratie professionnelle » est la forme dominante d'organisation de l'expertise dans le secteur public. Ce modèle est particulièrement répandu dans les professions qui ont toujours été liées au développement de l'État social et qui jouissent d'un degré élevé d'autonomie dans le contrôle de leurs activités. Le modèle se distingue de celui des professions anglo-saxonnes en ce qu'il associe un haut degré d'autonomie professionnelle à

une volonté de dépendre du projet institutionnel des organisations dans lesquelles elles travaillent. Les professionnels participent également à la définition du contenu des politiques liées à leur domaine d'expertise dans un cadre réglementaire néo-corporatiste. Ce cadre réglementaire a pris une forme particulièrement prononcée dans les domaines de la santé et de l'éducation.

Le modèle a fait l'objet de diverses discussions théoriques et le succès en matière d'organisation de l'expertise dans le secteur public a suscité des questions quant à son avenir face aux réformes de la nouvelle gestion publique (NPM) et à l'érosion potentielle de l'autonomie professionnelle. Les bureaucraties professionnelles font référence aux organes administratifs composés de professionnels possédant des connaissances et des compétences spécialisées dans un domaine particulier. Ces bureaucraties ont été perçues comme plus que de simples organes instrumentaux qui exécutent les tâches qui leur sont confiées. Ils ont également été considérés comme des agents de citoyenneté et de cohésion sociale. L'idée est que ces bureaucraties peuvent contribuer à corriger les inégalités qui découlent des économies de marché en fournissant des services accessibles à tous les citoyens, quel que soit leur statut économique. Il a fait valoir que cette alliance pourrait remplacer la forme de professionnalisme individualiste et libérale qui reposait sur la distance par rapport à l'État et ne servait que les clients les plus fortunés. Au lieu de cela, une nouvelle forme de professionnalisme pourrait émerger, axée sur le service social et visant à intégrer la société en répondant aux besoins de la majorité.

Dans de nombreux pays, comme le Cameroun, les professions bureaucratiques étaient considérées comme un pilier de la démocratie sociale, qui donne la priorité à l'allocation des ressources sur la base de la citoyenneté plutôt que sur les règles du marché. Cela signifie que les services fournis par ces bureaucraties ne s'adressaient pas uniquement à ceux qui en avaient les moyens, mais à tous les citoyens qui en avaient besoin. L'idée du professionnalisme bureaucratique comme moyen de promouvoir la cohésion sociale et l'égalité a été contestée. Ces gouvernements influencés par le courant néo-libéral, ont cherché à réformer les professions bureaucratiques afin de les rendre plus compétitives et moins corporatistes. C'est dans cet ordre que la tension entre les principes de la nouvelle gestion publique (NPM) et les professions bureaucratiques est devenue une question complexe qui nécessite une analyse plus approfondie afin de comprendre les implications pour l'autonomie et le rôle de ces professions dans les services publics.

L'objectif de réduction des dépenses publiques a eu un impact direct sur les professions, et les professionnels, dans le cas d'étude de l'éducation. Ces services sociaux ont fait l'objet de nombreuses critiques, car ces professionnels ont été décrits comme égoïstes, inefficaces et réticents à rendre des comptes au public. Ils ont été accusés de détourner des ressources publiques à leur avantage plutôt qu'à celui des utilisateurs.

Ces changements entraînent une diminution des relations hiérarchiques entre les « principaux » et les « agents » et un déclin des formes de coordination basées sur le marché. Contrairement aux réformes introduites par les versions les plus strictes du mécanisme national de prévention, cette deuxième étape préserverait des espaces d'autonomie pour les agents et permettrait de faire davantage appel à leur expertise, ainsi qu'à d'autres connaissances de la société civile, dans le développement des politiques publiques.

Les réformes de la nouvelle gestion publique (NPM) ont été bien accueillies par de nombreux professionnels, mais il existe une contradiction fondamentale entre les formes de contrôle introduites par la NPM et l'appel à la gouvernance. L'importance excessive accordée aux questions organisationnelles internes, telles que l'obligation de rendre des comptes, l'introduction de systèmes de contrôle et le renforcement des compétences des agents, a limité leur capacité à développer les réseaux et les partenariats nécessaires pour répondre aux changements environnementaux externes. Ces tâches ne sont ni reconnues ni valorisées dans les organisations car elles ne se prêtent pas à des formulaires d'évaluation standardisés dérivés du NPM et ne sont pas attrayantes en termes de progression de carrière.

L'appel au partenariat et à la coordination ne permet pas toujours de surmonter la logique de cloisonnement par profession ou par service administratif et peut conduire à des formes de recentralisation et à un plus grand formalisme dans la prise de décision. Ce qui est le résultat d'une importante mobilisation des militants pédagogiques pour mettre fin à la forme de sélection, établir un tronc commun et promouvoir des méthodes d'enseignement actives dans l'enseignement primaire. Cependant, cette forme d'organisation du travail pédagogique est aujourd'hui remise en cause par des réformes inspirées des principes de la nouvelle gestion publique (NPM).

Au demeurant, le travail atypique et le développement du travail précaire doivent inciter les juristes à imaginer des concepts pour « donner effectivement naissance aux droits fondamentaux » (Bonnechère, 1998). Parmi ces sujets figurent les débats actuels (en France par ailleurs), sur la « sécurité sociale professionnelle » ou la « sécurisation des carrières

professionnelles », la « modernisation du marché du travail » et l'égalité entre travailleurs précaires et permanents. Le travail est une « pierre angulaire nécessaire des conditions de vie » car il constitue le socle de la protection sociale (Hélarlot & Drulhe, 2006). Chaque nouvelle génération a moins d'emplois permanents que la précédente (Fondeur & Minni, 2004), et la dépendance croissante au travail à temps partiel contribue à l'érosion de la garantie de subsistance.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Abric, J.-C., et Guimelli, C. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, 72(2), 23-37.
- Ajzen, I. (1985). From intention to actions: A theory of planned behaviour. In J. Kliul, & J.Beckman, (eds) *Mctzon Control: From Cognition to Behaviour*. Springer
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17, 63-69. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0063>
- Baggio, S et Sutter, P.-E. (2009). *La « valeur travail » en France : pensée positivement à 66 % par les salariés*. [En ligne]. [http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La\\_valeur\\_travail.pdf](http://www.miroirsocial.com/uploads/documents/La_valeur_travail.pdf) (Page consultée le 19 mars 2009).
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.barre.2017.01>
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier et M.-L. Rouquette (Eds.), *Les Représentations en éducation et formation* (pp. 165-189). Montréal : Editions Nouvelles.
- Bataille, M. (2007). *Schéma de la professionnalisation*. Communication au symposium de Jonköping, Suède.
- Bergeron, P.G. (1997). *La gestion moderne une vision globale et intégrée*. Éditions Gaëtan Morin.
- Bidet, A. et Vatin, F. et Clot, Y. (2001). La fonction psychologique du travail, *Sociologie du travail*, 43(2), 284-286.
- Boisvert, Y. (2011). Éthique et gestion publique : apprendre des scandales. *Revue française d'administration publique*, 140, 641-658. <https://doi.org/10.3917/rfap.140.0641>
- Bonardi, C., Roussiau, N. (2000). Engagement et transformation des représentations sociales : les apports du modèle bi-dimensionnel, dans Beauvois (J.-L.), Joule (R.- V.), Monteil (J.-M.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, tome 7, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 125-159.
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and rétention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409. CGA-BC.(2013). Continuing professional development. Récupéré le 8 février 2013 du site [https://www.cga-bc.org/cga\\_jobs.aspx?id=24404](https://www.cga-bc.org/cga_jobs.aspx?id=24404)

Bouchikhi H., Giddens, A. (1988). *La Constitution de la société*. In *Sociologie du travail*, 3, 494-497. [www.persee.fr/doc/sotra\\_0038-0296\\_1988\\_num\\_30\\_3\\_2421\\_t1\\_0494\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1988_num_30_3_2421_t1_0494_0000_1)

Bouveau, P. (1997). L'école à l'ère des ZEP ou la mutation du débat scolaire. In: *Les Annales de la recherche urbaine*, N°75, 1997. L'école dans la ville. pp. 32-41.

DOI: <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2090>; [www.persee.fr/doc/aru\\_0180-930x\\_1997\\_num\\_75\\_1\\_2090](http://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_75_1_2090).

Calmettes, M.-H. (1997). Paradoxe des représentations sociales du travail : Le cas des systèmes d'échanges locaux (SEL). *Education permanente*, 132(3), 119-128.

Carraud, F. (2005). Apprendre et enseigner en ZEP. *Dossier XYZep*, 21, 1-8.

Cartaud, E. (2009). "*Travail*", "*emploi*", "*métier*", "*profession*" : des objets de représentations différenciées ? Mémoire de master 1 de Sciences de l'Éducation, non publié, Université de Toulouse 2, Toulouse, France.

Castets-Fontaine, B., Tuailon Demésy, A. & Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43, 159-188. <https://doi.org/10.3917/ds.432.0159>

Champy-Remoussenard, P. (2010). *Mise en mot du travail et étude de la relation travail/formation*. Communication présentée pour le Master Recherche CREFI-T, Axe professionnalisation, Toulouse, France.

Chiapello, È. et Gilbert, P. (2012). Les outils de gestion : producteurs ou régulateurs de la violence psychique au travail ? *Le travail humain*, 75, 1-18. <https://doi.org/10.3917/th.751.0001>

Chombart De Lawe, M.-J. (1971). *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Payot.

Coppens, P. (2007). État, marché et institutions. *Revue internationale de droit économique*, 21(3), 293-316. <https://doi.org/10.3917/ride.213.0293>

Darling-Hammond, L. et McLaughlin, W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform, *Kappanmagazine.org*, 92 (6), 82.

Darling-Hammond, L., Chung, R., et Frelow, F. (2002). Variation in teacher préparation: How well do different pathways préparé teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286-302.23

Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948. Texte final autorisé, New York, Organisation des Nations Unies, 1950.

Dernat, S. & Siméone, A. (2014). Représentations socio-professionnelles et choix de la spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 30(2) | 2014, Online since 10 May 2014, connection on 05



April2023. URL:<http://journals.openedition.org/ripes/832>; DOI:<https://doi.org/10.4000/ripes.832>

Desbiens, J. F. (2022). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage, *eJRIEPS* [En ligne], 19 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 09 mars 2022. URL :<http://journals.openedition.org/ejrieps/5436>, DOI :<https://doi.org/10.4000/ejrieps.5436>

Do, M. (2015). Se professionnaliser dans une logique de compétences : le cas des étudiants infirmiers. *Travail et Apprentissages*, 15, 30-49. <https://doi.org/10.3917/ta.015.0030>

Doise, W. (2001). *Droits de l'homme et force des idées*. Presses Universitaires de France.

Doise, W., A. Clémence, F. Lorenzi-Cioldi (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Presses Universitaires de Grenoble.

Dolan, S., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Gaëtan Morin Editeur.

Echène, A. Mias, C. (2012). Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris. <halshs-00780235>.

Elie, H. (2015). Autonomie, rôle et fonction de l'enseignant. *Administration & Éducation*, 147, 107-117. <https://doi.org/10.3917/admed.147.0107>

Erhel, C. (2010). Institutions et marché du travail. *Idées économiques et sociales*, 159, 41-45. <https://doi.org/10.3917/idee.159.0041>

État du Cameroun (1998). Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

État du Cameroun (2000). Décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des corps de l'Éducation nationale

État du Cameroun (2000). Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

État du Cameroun (2002). Rapport d'état du système éducatif national camerounais, Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP

État du Cameroun (2012). Rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base, Cameroun ? Agence japonaise de coopération internationale (JICA)

État du Cameroun (2012). Rapport final provisoire, Etude portant sur l'impact du recrutement des instituteurs contractualisés sur la qualité de l'enseignement primaire au Cameroun, Phase d'analyse et synthèse, Pro-Invest.

Farr, R., Moscovici, S. (Eds.) (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.

- Ferrary, M. (2014). Chapitre 4. La politique de gestion des carrières. Dans M. Ferrary, *Management des ressources humaines: Entre marché du travail et acteurs stratégiques* (pp. 103-128). Dunod.
- Flament, C. & Rouquette, M.-L. 2003. *Anatomie des idées ordinaires: Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-17). Erès.
- Flament, C. (2003). 9. Structure et dynamique des représentations sociales. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 224-239). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0224>
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1), 15- 31.
- Fray, A. et Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38, 72-88. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>
- Girandola, F., Demarque, C. et Lo Monaco, G. (2019). Chapitre 1. Les fondements de la psychologie sociale. Dans: F. Girandola, C. Demarque et G. LoMonaco (Dir), *Psychologie sociale* (pp. 12-37). Paris: Armand Colin.
- Graber M, Haberey-Knuessi V. (2017). Le bachelor en soins infirmiers : entre professionnalisation et professionnalité en Suisse et en Belgique. *Rech Soins Infirm.* 128, 66-78.
- Guimelli, C. (1993). Concerning the structure of social representations. *Paper on Social Représentation*, 2(2), 85-92.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, C. (1995). Valence et structure des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 49(422), 58-72.
- Guimelli, C. (1998). Différenciation between the central core éléments of social representations: normative versus functional éléments. *Swiss Journal of Psychology*, 57(4), 209-224.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Presses Universitaires de France.
- Guimelli, C. (2002). Etude expérimentale du rôle de l'implication de soi dans les modalités de raisonnement intervenant dans le cadre des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15(4), 129-161.

- Guimelli, C., et Rouquette, M.-L. (1993). Note sur la formalisation des schèmes étranges dans l'étude des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 19, 43-48.
- Guimelli, C., et Rouquette, M.-L. (2004). Etude structurale de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale : la sécurité vs l'insécurité. *Psychologie & Société*, 7, 71-87.
- Hellman, C.M. (1997). Job Satisfaction and Intent to leave, *The Journal of Social Psychology*, 137(6). 677-689.
- Herzlich, C. (1992). *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*. Editions de l'Ehess. [http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevuej\\_moukamouderas.pdf](http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevuej_moukamouderas.pdf) Consulté le 12 décembre 2012.
- J. Mukamurera, J-F Desbiens et T. Perez-Roux (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*. Editions JFD.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans Valérie Hass, *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, p. 235-255. Les Presses universitaires de Rennes, Collection: Didactique Psychologie sociale.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 10 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1413>, DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Jouanchin, N. (2010). Le stage d'application dans la formation infirmière, représentations et implication professionnelles des acteurs : futurs infirmiers, formateurs et responsables/tuteurs de stage. *Recherche en soins infirmiers*, 101, 42-64. <https://doi.org/10.3917/rsi.101.0042>
- Kaës, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Cujas.
- Kahn, P. (2023). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante, *Recherche et formation* [En ligne], 52 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 21 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1229> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1229>

Kais Gannouni et al. (2010). Diversité des emplois et perception d'équité, *Management & Avenir* 8(38), 257-275. DOI 10.3917/mav.038.0257).

Karsenti, T. et Collin, S. (2009). *L'autre décrochage scolaire*. CRIFPE Université de Montréal. Récupéré du site : [www.crifpe.ca/download/verify/48424](http://www.crifpe.ca/download/verify/48424)

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux de français langue seconde quittent-ils la profession?* Association canadienne des professeurs d'immersion. Récupéré du site : <https://depot.erudit.org/id/003303dd>

Kickert, W. (2010). Comment gérer le changement émergent et complexe: le cas de l'agencification néerlandaise. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 76, 515-541. <https://doi.org/10.3917/risa.763.0515>

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Récupéré le 15 novembre 2012 du site : [www.crifpe.ca/download/verify/483](http://www.crifpe.ca/download/verify/483)

Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise : Le cas de 5 recherches-actions menées dans le milieu industriel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse.

Labbé, S., Bataille, M., Mias, C., Lac, M., Ratinaud, P., Piasser, A., ..., Vidaller, V. (2009). Rapport de la recherche SHS « de quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'œuvre ? ». Projets SHS 2007 bis du Conseil Régional Midi-Pyrénées, non publié, Université de Toulouse, U.T.M., CREFIT REPERE, Toulouse, France.

Labbé, S., Michel Lac, (2007). Dynamique de l'implication et des représentations professionnelles : le cas d'une recherche-action dans le milieu industriel, Congrès international AREF.

Lamotte, B. et Puissant, E. (2010). Segmentation du marché du travail et précarité de l'aide à domicile. Comment les partenaires sociaux peuvent-ils agir ? *Économies et sociétés*. Série AB, Économie du travail, ISMEA, 44 (7), 1213-1239. [halshs-00526596](https://halshs-00526596)

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18, 49-56. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>

Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>

Lantheaume, F., Hérou, C. (2009). Compte-rendu d'une réunion-débat autour des auteurs du livre « **La souffrance des enseignants** » avec Dominique CAU-BAREILLE, comme discutante.

Lee, G. A. (2005). Factors predicting teacher satisfaction and retention in the Hampton city schools teacher induction program, Virginia. Thèse de doctorat, Old Dominion University.

- Leplat, J. (2018). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 8-1 | 2006, mis en ligne le 01 mai 2006, consulté le 11 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3101> ; DOI : 10.4000/pistes.3101
- Lerouge, L. (2009). Les effets de la précarité du travail sur la santé : le droit du travail peut-il s'en saisir ?, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [Online], 11-1 | 2009, Online since 01 May 2009, connection on 10 April 2023. URL: <http://journals.openedition.org/pistes/2306>; DOI: <https://doi.org/10.4000/pistes.2306>
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- Locke E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke E. (1976). The nature and cause of job satisfaction, in Dunette M. (Ed) *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally, p. 1297-1349
- Loeb, S., Darling-Hammond, L. et Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in *California Schools*, *Peabody Journal of Education*, 80 (3), 44-70.
- Loriol M. (2012). Le(s) rapport(s) des jeunes au travail. *Revue de littérature* (2006-2016), INJEP/ Rapport d'étude, février 2017.
- Loriol, M. (2012). Autonomie, reconnaissance et stress. *Revue Projet*, 2(291), 79-84. DOI 10.3917/pro.291.0079
- Loriol, M. (2012). Sens et reconnaissance dans le travail. Traduction d'un texte de Marc Loriol, 2011, publié (en grec) dans *Le Traité de sociologie du travail*. 43-67.
- Loriol, M. (2012). *La construction du social. Souffrance au travail et catégorisation des usagers dans l'action publique*, Presses universitaires de Rennes.
- Loriol, M. (2012). Stress au travail et âge : la construction sociale des vulnérabilités dans la police et à l'hôpital. in Le Garrec S. (dir.), *Le travail contre la santé ?* L'Harmattan.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23, 91-122. <https://doi.org/10.3917/es.023.0091>
- Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier B. et Gravel, N. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine, dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 109-132.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débat sur un concept transversal*. Note de synthèse d'une H.D.R., non publiée. Université de Toulouse 2.

- Mias, C. et Bataille, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p.153-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0153>
- Mobley, W. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover, *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.
- Mobley, W. H. (1982). *Employée Turnover: Causes, Conséquences and Control*. Addison-Wesley.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales de la théorie des représentations à l'étude des images sociales (Vies sociales)*. Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Montmollin, M. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Octarès.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2000). *Social Représentations*. Polity Press.
- Moscovici, S. (2012). *Raison et cultures*. Éditions de l'Ehess.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. Éditions de l'Ehess.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Muchinsky P. N., (1990). *Psychology applied to work*, Third Edition. Brooks Cole Publishingco.company
- Mukamurera, J. (2006). Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme : Texte intégral de
- Mukamurera, J. et Gingras C. (2005). *Identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants à statut précaire au secondaire. Des savoirs au coeur de la profession enseignante*, Sherbrooke, C.R.P., 207-223. Récupéré du site : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf26](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf26)
- Neveu, J.P., (1994). A propos de l'intention de démission. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2, 27-38.
- Ngo Binam Bikoi, I. (2009). *Représentation sociale de l'administration publique camerounaise et faible implication organisationnelle des fonctionnaires*, Mémoire de DEA, Université de Yaoundé 1.
- Nkengné-Nkengné, A. P. et Bourdon, J. (2000). *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous* Iredu, CNRS - Université de Bourgogne, Institut de sciences politiques, Université de Ziirich.

- Osty, F. (2012). Chapitre 4 - Sociologie des professions et des métiers. Dans : Norbert Alter éd., *Sociologie du monde du travail* (pp. 63-82). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2012.01.0063>
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, 21(3), 543-562.
- Peters, T. et Waterman, R. (1983). *Le prix de l'Excellence : Les secrets des meilleures entreprises*. InterEditions.
- Piaser, A. & Bataille, M., (2010). Of contextualised use of “social” and “professional”. In Chaïb M., Danermark, B. & Selander, S. (Edt.), *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*. (À paraître, Routledge, London).
- Piotet, F. (2009). Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat. *Éducation et sociétés*, 23, 123-137. <https://doi.org/10.3917/es.023.0123>
- Pitseys, J. (2010). Le concept de gouvernance. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 65, 207-228. <https://doi.org/10.3917/riej.065.0207>
- Pupion, P. (2021). Les valeurs du New Public Management et de la Nouvelle Gouvernance Publique, un frein ou une chance pour la gestion de crise de la Covid-19 en France ? Illustration dans le cas des établissements hospitaliers. *Gestion et management public*, 9(N4), 161-170. <https://doi.org/10.3917/gmp.094.0161>
- Rateau, P., ET Moliner, P. (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ratovondrahona, P. et Normandeau, S. (2013). *Attrition et besoin en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval (Collection Note de recherche de l'ODSEF).
- Remoussenard, P. (2005). *Construire le travail comme objet de recherche en Sciences de l'Éducation : de la production de connaissances sur le travail à ses usages dans les pratiques d'éducation et de formation*, Note de synthèse d'une H.D.R., non publiée. Université Nancy 2.
- Richard, M. et collab. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*, Québec, Université TÉLUQ, 69 p.
- Rojot, J. (2010). La théorie de la structuration: (article publié dans la revue GRH n° 26-27, mai-juin 1998, Editions ESKA). *Revue de gestion des ressources humaines*, 76, 44-60. <https://doi.org/10.3917/grhu.076.0044>

Roland Nyeck, C. (2014). Nouveau management public et gouvernance légitime au Cameroun. Dans : Jean-Charles Froment éd., *Droit et politique: La circulation internationale des modèles en question* (pp. 47-62). Presses universitaires de Grenoble.

Romero Rodríguez, E. (2008). Denise Jodelet et des représentations sociales en Amérique latine. Dans : Angela Arruda éd., *Une approche engagée en psychologie sociale : l'œuvre de Denise Jodelet* (pp. 327-332). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.madio.2008.01.0327>

Rouquette, M.-L. (1995). La structure et le sens des représentations sociales: réponse à quelques questions d'A. Clémence. *Papers on Social Representations*, d(1), 89-92.

Rouquette, M.-L. (Ed.), 2009. *La pensée sociale*. Érès.

Rouquette, M.-L., (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*. Mardaga.

Rouquette, M.-L., Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.

Roussel, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Economica

Roussel, P. (2001). *La motivation au travail : Concept et théories*. Editions Management et Société, Collection Références.

Sall, N. et De Ketele, J.M. (2007). *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. Université catholique de Louvain et Ecole normale supérieure de Dakar, Université de Dakar

Servet, J. (2004). Karl Polanyi, au-delà d'une démonomanie du marché. In *Du partage au marché : Regards croisés sur la circulation des savoirs*. Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.112868

Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances ? *Éducation et francophonie*, 45(3), 13–34. <https://doi.org/10.7202/1046415ar>

Sousa-Poza, A. & Henneberger, F. (2002). Analyzing job mobility with job turnover intentions: an International Comparative Study. Université de St. Galien.

Stasse, S. (2020, 21 mai). Les multiples facettes du développement professionnel... *Scholam*. <https://sebastienstasse.com/2020/05/21/les-multiples-facettes-du-dp/>

Stasse, S. (2020, 4 mai). À ne pas avoir pris le bateau, on nage pour le rattraper... *Scholam*. <https://sebastienstasse.com/2020/05/04/le-bateau/>

Steer, R. & Mowday, R. (1981). Employee turnover and post-decision accommodation processes, in B. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, vol.3, 235-282. Greenwich, CT : JAI Press.



- Tamekou, R. (2008). Programme National de Gouvernance (2006-2010) et modernisation administrative. Le Cameroun à l'heure du Nouveau Management Public. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74, 235-252. <https://doi.org/10.3917/risa.742.0235>
- Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 31-62). Montréal (Québec) : Éditions JFD inc.
- Tchoudja, V. (2007). *Analyse de la situation de l'éducation des enfants de 6 à 15 ans: cas de la commune de San Pedro*. Ecole National Supérieur de Statistique et d'Economie appliquée - Ingénieur des Travaux Statistiques.
- Timperley, H. (2015). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 | janvier-mars 2011, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2910> ; DOI : 10.4000/rfp.2910
- Tremblay D.-G. (sd). L'apport des théories institutionnalistes au renouvellement de l'approche d'économie politique. *The Contribution of Institutional Theories to the Renewal of the Political Economy Approach*; <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1115>
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Éducation et sociétés*, n° 16) 77-97. <https://doi.org/10.3917/es.016.0077>
- UNESCO (2011). *UNESCO et l'éducation*, Paris.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.
- Vermersch, P. (2005). Éléments pour une méthode de "dessin de vécu" en psychophénoménologie. *Expliciter* 62, 47-57.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisation relatives au vécu. Analyse et interprétation des données. *Expliciter*. 82, 1-24.
- Vermersch, Pierre. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. 195-233. DOI :10.5840/zeta-premiere201410.
- Vermersch, P.(2014). L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement. *Expliciter*, 102, 41-47.
- Vidaller, V. (2005). *Une étude diachronique des évolutions de la représentation du travail entre 2000 et 2003*. Communication présentée au Cinquième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Lausanne, Suisse.
- Wagner, W. & Hayes N. (2005). *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*. Palgrave.

Wittorski, R. Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (dir.). (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* », *Recherche et formation* [En ligne], 91 | 2019, mis en ligne le 09 décembre 2019, consulté le 06 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4214>, DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4214>

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.

Wittorski, R. Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (dir.). (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. *Recherche et formation* [En ligne], 91 | 2019, mis en ligne le 09 décembre 2019, consulté le 06 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4214>, DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4214>

Yebbou, J. (2015). Autonomie et évaluation des élèves. *Administration & Éducation*, 147, 119-123. <https://doi.org/10.3917/admed.147.0119>

Zgoulli, S., Swalhi, A. et Tahri, N. (2016). Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité. *Management & Avenir*, 90, 15-37. <https://doi.org/10.3917/mav.090.0015>

## **ANNEXES**

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTMENT OF CURRICULA ET EVALUATION

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION



Le Doyen

The Dean

N°. 67.../23/UYIVDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

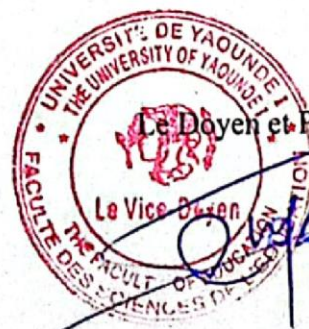
Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELLA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, certifie que l'étudiant Jacques Yannick NGALLY NGALLY, Matricule 08Y1385, est inscrit en Doctorat à la Faculté des Sciences de l'Education (FSE), dans la spécialité Management de l'Education.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Doctorat/P.h.D. Il travaille sous la direction du Professeur Vandelin MGBWA sur le projet de thèse ayant pour titre : *Vécu de la segmentation du marché du travail et sentiment de flottement des instituteurs contractualisés.*

Je vous saurai gré des dispositions que vous aurez prises pour accompagner cet étudiant à la réalisation en termes de collecte des données de son projet de thèse dans votre structure.

En foi de quoi, la présente autorisation de recherche lui est délivrée et établie pour servir et valoir ce que de droit./.

Fait à Yaoundé le 12 AVR. 2023.....



Le Doyen et P.O

Le Vice Doyen

ANGONG Etienne  
Professeur

## **ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **Formulaire de consentement aux focus group discussion**

#### **1. Contexte de l'enquête**

Cette enquête est réalisée dans le cadre des travaux de thèse de l'étudiant Jacques Yannick NGALLY NGALLY, en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en Curricula et Evaluation, spécialité Management de l'Education, dans la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. La thèse, dirigée par le Pr Vandelin MGBWA, est intitulée : « *Politique de contractualisation et sentiment de flottement des instituteurs* ».

Avant d'accepter de participer à l'enquête, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. En effet, le présent formulaire de consentement explique l'objectif (général et spécifique) de cette recherche. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **2. Nature de l'enquête**

L'enquête a pour objectif général d'analyser les effets dus à l'influence de la mise en œuvre de la politique éducative relative au recrutement par le processus de contractualisation sur le développement professionnel et personnel des institutrices et instituteurs contractualisés par le biais des financements de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International, qui rendent compte des enjeux de l'éducation de base au Cameroun.

#### **3. Avantages et inconvénients liés à votre participation**

Il est possible que le fait de raconter votre vécu expérientiel suscite des réflexions ou des débats vifs ou des souvenirs émouvants. Si ce qui se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue.

#### **4. Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'enquêteur responsable. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

## **5. Confidentialité et gestion des données**

Pendant la collecte des données, vous pourrez être identifié par votre nom et prénom, ou votre statut. Nous vous assurons que la confidentialité des informations fournies sera assurée pendant et après la collecte des données. L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entretien accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I, à des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entretien et sa transcription seront détruits au terme du projet.

Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- les noms des participants dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul l'enquêteur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de l'enquête, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1 an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

## **6. Remerciements**

Votre collaboration est très précieuse pour cette enquête et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné (e) \_\_\_\_\_ consens librement à participer à l'enquête en vue de la collecte des données pour des travaux de thèse de l'étudiant Jacques Yannick NGALLY NGALLY. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet.

Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : \_\_\_\_\_

**7. Signature de la participante, du participant**

J'ai expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant) du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : \_\_\_\_\_

**Signature du Chercheur**

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

**Sujet : Vécu de la politique de contractualisation et sentiment de flottement chez les instituteurs contractualisés.**

**Thème 1 : Perception de la représentation partagée du marché du travail : référentiel politique et économique national et international ; paradigme économique.**

**Sous-thème 1** : identifier le segment du marché du travail et les flexibilité du marché de travail

**Sous-thème 2** : identifier les éléments de l'économie de marché néolibérale

**Sous-thème 3** : identifier le rôle de l'agent dans l'économie de marché néolibérale

**Thème 2 : Perception socio-économique de la segmentation du marché du travail**

**Sous-thème 1** : examiner le niveau de participation à la prise de décision de la politique marchande de la segmentation de travail vécu par les instituteurs contractualisés

**Sous-thème 2** : examiner le niveau de décentralisation et d'autonomie dans l'activité

**Sous-thème 3** : examiner l'affiliation aux activités de développement professionnel et personnel

**Thème 3 : Transformation de la représentation du marché du travail.**

**Sous-thème 1** : Identifier les forces avec les actions engagées par le pouvoir central dans la segmentation du travail vécu par les instituteurs contractualisés

**Sous-thème 2** : examiner les forces et les faiblesses de la décentralisation dans le processus de contractualisation des instituteurs

**Sous-thème 3** : examiner les liens existants entre l'instituteur contractualisé et l'État

**Sous-thème 4** : examiner la nature de la gestion de carrière des instituteurs contractualisés

**Sous-thème 5** : examiner l'affiliation syndicale et aux groupes professionnels

**Sous-thème 6** : examiner les relations récurrentes entre les instituteurs contractuels dans leur gestion de carrière

**Thème 5 : Sentiment de flottement**

**Sous-thème 1** : identifier les savoirs professionnels construits individuellement et collectivement par les instituteurs contractualisés

**Sous-thème 2** : identifier les forces et les faiblesses de la composante identitaire induites par la segmentation du travail vécue par les instituteurs contractualisés





## CONTENU DES ENTRETIENS : CONTRACTUALISATION

Contenu N° 1

1. *Nom et âge : Félicia 45 ans*
2. *Profession : Enseignante*
3. *catégorie de contractuel : IC4 + Capiemp*
4. *Ancienneté dans la profession : 09 ans*
6. *Niveau d'étude : baccalauréat*
7. *Jours des entretiens : Entretien du*

Je suis enseignante ici à Bertoua depuis il y a bientôt neuf ans ; je suis IC4 ; il faut que vous sachiez que j'ai obtenu mon CAPIEMP depuis 18 ans. Dire que ça va bien avec la contractualisation au Cameroun, c'est faux. L'Education de Base ne va pas bien. D'abord, certains IC1 et IC0 ont fait 10 ans de vacances et maintenant, ils sont contractualisés et pas contractuels, ni intégrés comme fonctionnaires. Nous nous demandons ce que tout ça veut dire. Je dirais tout de suite non, je ne pense pas, il y a trop de dysfonctionnements, un manque de respect vis-à-vis de l'être humain qui sont les contractuels. L'Etat ne respecte pas ses engagements envers cette catégorie d'enseignant ; bref l'éducation va très mal à mon avis.

C'est vrai que quand tu es contractuel, tu as un matricule, l'Etat te connais, mais nous sommes différents en terme de salaire, différents avec les instituteurs fonctionnaires. La promesse d'intégration progressive n'a jamais été effective si tu n'as pas quelqu'un tu ne peux pas être fonctionnaire. Ils disent que désormais les contractuels doivent aller en retraite à 55ans, alors que les fonctionnaires vont à 60 ans. Nous tous ici, on nous donne quelques documents et c'est tout, le reste, toi même, tu devras te débrouiller. Les contractuels travaillent beaucoup plus que les fonctionnaires et leurs résultats même si les autres n'acceptent sont probants. Il ne doit pas avoir de discrimination, nous sommes tous formés dans les ENIEG, nous devons tous être égaux.

Moi j'aurai voulu être professeur d'ENIEG , et tout cela est question de réseau ,on vous affirme qu'il n'y a pas de carrière de professeur, or tout est question de carrière, parce que nous on ne peut pas avancé on ne peut pas reculé. Chaque fonctionne avec une amicale c'est un

facteur de cohésion, puisque c'est obligatoire. Depuis la nuit des temps, je n'ai jamais suivi cela, je ne pense pas, il y a trop de discrimination, pas d'avenir, pas de stabilité.

Ici, on fait tout, nous enseignons toutes les disciplines; oui nous sommes quand même un peu motivés, parce que si on n'était pas motivé on s'asseyerait et dormirait, nous sommes avant tout les parents, donc même si on nous maltraite on doit se battre à enseigner nos enfants. Certains ont eu à boycotté le travail et n'ont jamais été contractualisé et aussi c'est question de chance. Tu constitues ton dossier et tu attends. On a même dit recruté l'année dernière, mais les résultats ne sont pas encore sortis. Je ne suis pas très frustré d'être contractuels, puisque certains cherchent à être comme moi. Je me contente de mon petit salaire, si je veux plus je commence à chercher. Il y a des contractuels qui font les choses que les fonctionnaires ne font pas. Certains contractuels ont construit des maisons avec leur pauvre salaire. Chose que les fonctionnaires ne font pas toujours. Les abandons restent fréquents, si on met de côté la promotion collective ça sera grave. Le taux de réussite prend progressivement un coup, tout ce qui se passe aujourd'hui c'est qu'on nous exige de gonfler les résultats à tous les niveaux jusqu'au CEP et au concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Les gens ont les diplômes, mais avec un mauvais niveau.

C'est même quoi le contractuel c'est un enseignant; il y a des contractuels qui occupent les postes de directeur, surtout dans les brousses comme ici à coté, mais même dans certaines écoles d'application c'est déjà un plus. Il n'y a pas que les journées pédagogiques, les UNAPED aussi. Je me souviens quand j'étais à l'école de NGOUMOU, chaque fois qu'il y'avait un changement, ou une innovation pédagogique, on nous réunissait tous les enseignants et on nous expliquait. Ici à Bertoua il y a trop de marginalisation de l'enseignant, les fonctionnaires seuls partent aux journées pédagogiques. On ne nous considère pas. C'est le chef qui prend la décision au sein du service, il émet les idées pour marquer la dictature. La contractualisation est un facteur de discrimination; de création de classe sociale. Elle n'a aucune garantie, l'avenir reste sombre

On exergue le même travail, c'est le même salaire et le statut qui diffère, nous tous nous sommes au même pied d'égalité, c'est généralement au niveau des diplômes qu'il y a la différence. Certains ont le BEPC, le probatoire, le Bac, etc. Bien sûr, nous travaillons pour bien former les enfants, par exemple il y a des enfants qui ne comprennent pas le français, je suis obligé de par le fulfulde, mais je peux aussi dire que comme je suis contractuel je ne parle pas le

fouldé, mais on se bat pour qu'ils s'en sortent. La contractualisation ne saurait être un facteur de formation de qualité à cause de la pression morale qui pèse sur nous.

Oui, dans les villes c'est différent, puisqu'ici c'est trop difficile. Le directeur est seul enseignant, donc les contractuels c'est les enseignants de brousse. Nous avons le programme officiel qui dégage les objectifs pédagogiques, c'est la même chose pas de différence et nous enseignons dans les mêmes classes que les instituteurs fonctionnaires. Non, rien de tout cela, pas d'harmonie, pas de cohésion, pas de vivre ensemble.



## Contenu N° 2

1. Nom et âge : *Nina 44ans*
2. Profession : *Enseignante*
3. catégorie de contractuel : *IC1 + Capiemp*
4. Ancienneté dans la profession : *12 ans*
6. Niveau d'étude : *baccalauréat*
7. Jours des entretiens :

*je suis madame nana enseignante dite IC1 depuis 12ans*

*Non je ne le pense pas ,les enseignants contractuels du primaire sont négligés, ils sont les laissés pour compte, c'est harassant , nous enseignons toutes les disciplines et maintenant, on nous a ajouté les leçons de TIC que nous devons enseigner, d'EPS, c'est pénible pour nous. Quand nous allons surveiller le CEP, sur 6000FCFA qu'on doit nous payer, on t'avance 1000 FCFA et le reste peut encore faire deux ans. Les fiches d'émargement disparaissent souvent, donc vous oubliez parce que vous êtes IC. Je vous assure que l'éducation de Base ne va pas bien, il y a trop de frustration.*

*Oui, c'est mieux que rien, nous n'allons pas dire pas dire que nous sommes au chômage, pourtant la contractualisation nous a permis de nous reverser comme fonctionnaire à travers une certaine périodicité, mais j'ai déjà 12 ans sur le terrain sans suite. Nous sommes toujours contractuels les IC1 vont déjà à la retraite et beaucoup sont morts.*

*Ce n'est pas le statut d'un enseignant, puisque le travail abattu est grand, nos patrons ne nous prennent pas au sérieux, ils nous prennent comme les objets, il y a eu le concours d'intégration lancé en décembre 2016, on a cru qu'on devait nous privilégier, on s'est mis le doigt dans l'œil, même le concours professionnel, tu ne passes pas. Vous ne pouvez pas être dans une école de formation et abattre le travail alors que la rémunération ne suit pas. Moi je pense qu'on ne peut pas donner ce qu'on ne paye pas. On doit être payé à la hauteur de la tâche. Oui, puisque j'ai passé trois ans de formation à l'ENIEG et avant la contractualisation nous avons été vacataires, donc on n'a pas eu le temps d'oublier les connaissances acquises à l'école.*

*Je ne me sens pas épanoui parce que les contractuels ne peuvent pas prétendre à certains postes, les petits postes comme directeurs: les postes comme inspecteurs, ou un cadre dans une délégation régionale, on se sent toujours rejeté. Ils n'ont pas prévu cela pour nous, cela n'est pas automatique puisque l'on monnaie tout. Tous les enseignants jouent ce rôle, cet école a beaucoup de réfugiés et les élèves issus des différents tribus. Les fonctionnaires estiment qu'ils sont supérieurs à nous car ils ne cessent de nous rabâcher qu'avant ce n'était pas n'importe qui que l'on prenait à l'école annexe. Il y a une petite hypocrisie bien que cela ne soit pas visible.... Non c'est ce que les gens disent et pensent. Mais on est ni plus, ni moins efficace que les fonctionnaires, puisque l'école s'apprend tous les jours. Si ce n'est le statut du contractuel nous ne pouvons pas travailler, Aussi nous regardons le sort des enfants qui n'ont rien fait pour mériter cela. En plus c'est aussi parce que le travail est dur dehors ,un vaut mieux que rien, sinon sincèrement , on viendrait, s'asseyerait et à la fin de la journée rentrerait si ce n'était qu'à cause de l'Etat. on ne peut pas être fière de nous présenter comme contractuels, on pouvait l'être si on était bien rémunéré , au moins si on était traité comme les enseignants fonctionnaires. C'est le salaire qui nous importe et non le statut, je veux dire le nominatif.*

*Ici, il n'y a plus assez de fonctionnaire au milieu des enseignants, ils n'ont plus assez de choix parce que toutes les écoles sont dominés par le contractuels. On peut facilement trouver un emploi ailleurs, surtout qu'ils nous remettent les originaux des diplômes au lieu des attestations.*

*Les formations se font pour ceux qui ont les réseaux et les gros moyens au Ministère, on est au courant, pour nous autre ce sont les journées pédagogiques. Il y a aucun texte qui nous couvre la banque mondiale qui est censé piloté le projet ne connaît que le concept d'enseignant contractuel et non contractualisé. Le Cameroun a inventé sa part l'éducation de Bse a trop les mesquineries. La rémunération que nous avons aujourd'hui n'est pas celle qui avait été prévu. Le gap est grand aujourd'hui comparativement aux fonctionnaires qui nous marginalisent. Par exemple, la prise de décision n'est pas de notre ressort. Le contractualisé prend les décision dans les salles de classe face à ses élèves et même jusque-là , il doit se limiter à un niveau exemple du port des accessoires comme le vernis , les foulards pour les peuples du grand Nord lorsqu'on s'y oppose les parents viennent menacer et le directeur exige de faire entrer l'enfant avec ses accessoires. Donc nous ne prenons pas de*

*Non, même pas, beaucoup sont plutôt venus chercher le matricule et le gouvernement à travers le MINEDUB a joué un grand rôle là-dedans en instituant la promotion collective, alors l'amour et la vocation n'y sont plus. Plus le temps passe, plus le rendement scolaire baisse, les enfants s'enfoncent, beaucoup parviennent en 6<sup>ème</sup> sans savoir lire, ni écrire. L'enseignant contractuel ne se sent pas estimé et les répercussions c'est dans les salles de classes. En plus il y a cette histoire que les enseignants veulent avoir tout un bon pourcentage de réussite et amène les parents à monnayer les notes. Oui les notes d'enfant qui achèvent le cycle est suffisamment élevé, même si certains aspects culturels exposent à la résistance.*

*Je ne crois pas que ceux qui sont formés, forment bien à leur tour, déjà le problème part des écoles primaires, des écoles de formation ou l'ENIEG est devenu le dépotoir de ratés, ça fait qu'il y a des enfants qui ne viennent pas à l'école et on nous oblige à leur attribuer les notes. Le taux d'abandon est réduit parce qu'on les fait avancé, les filles continuent de quitter l'école, mais ce n'est plus trop accentué c'est malheureux, beaucoup parmi nous a ion les licences mais à tout monde on vous demande si on vous a demandé de fréquenter. La contractualisation n'est pas un facteur de formation de qualité, ce sont là les illusions, ma réponse c'est non. La contractualisation n'induit en rien les diplômés compétents.*



Contenu N° 3

1. *Nom et âge : Fidèle 54 ans*
2. *Profession : Enseignante (masculin)*
3. *catégorie de contractuel : ICI*
4. *Ancienneté dans la profession : 12 ans*
6. *Niveau d'étude : probatoire*
7. *Jours des entretiens :*

*Je m'appelle fidèle enseignant au cours moyen II depuis trois ans*

*à savoir si la contractualisation a permis à l'éducation de base d'aller loin je dirais non je ne crois pas au contraire ça réveiller les problèmes d'équité*

*Oui à entendre seulement on sait qu'elle traduit l'accès à un emploi même si nous ne sommes pas satisfaits. Non, puis que le statut n'est pas le même, nous n'avons pas le même traitement, je suis sorti en 1997, d'autres sont sortis en 2002 et sont déjà intégré, c'est un statut très frustrant. Il n'y a pas une profession contractualisation*

*Je ne crois pas que la contractualisation traduit les aptitudes nécessaires aux activités pédagogiques. Nous nous travaillons par la crainte de Dieu oui puisque nous avons suivi la même formation, donc nous faisons le même travail; la preuve ici est que nous comptons seulement trois fonctionnaires ici preuve que les contractuels abattent un travail de feu. Je ne suis pas content de mon statut, c'est un problème d'argent, si on nous change le statut particulier en fonctionnaire c'est bien.*

*Non avec ça il n'y a pas de plan de carrière, on vit comme ça, beaucoup sont même déjà parti en retraite on vit au jour le jour, dans l'espoir que ça pourra changer demain. Les fonctionnaires nous méprisent, il y a des frustrations entre nous. Ce n'est pas possible*

*Non, je ne peux pas parler d'efficacité personnel parce que d'un je ne peux pas être à l'aise, l'écart de fossé par rapport au salaire. Le salaire est petit, rare sont les contractuels qui peuvent construire une maison descente, à part ceux de nos frères bamiléké qui sont dans les tontines. De deux, je ne peux pas me prendre en charge, même pas boire un verre d'eau après*



*le soit disant salaire. Mais comme le Seigneur est grand on parvient à joindre les deux bouts. Ça ne motive pas par conséquent l'estime de soi est de côté.*

*Dans cette situation, il faut être malhonnête, cela ne motive pas vraiment à travailler, ou à me sentir bien, ou à être en paix avec moi-même. Oui je sens que j'appartiens à une classe sociale différente de celle des fonctionnaires exemple lors du dépôt des dossiers on disait qu'on voulait plutôt ceux de l'année telle et non nous, on dirait que nous on n'appartient pas à l'éducation de base. Je résous les. Non, avec les moments qui courent ci, ce n'est pas facile étant donné que nous n'avons pas les originaux de nos diplômes, c'est un peu difficile. Là, je l'ignore, oui si tu as les moyens, tu peux ouvrir une école, mais pour le reste c'est un peu dur. Oui, lorsque l'on est contractuel, on reçoit à la base le même type de formation que les autres qui se disent au-dessus de nous parce qu'ils sont fonctionnaires, or la rémunération n'est pas la même.*

*Je sais seulement que quand on est contractuel après 10 ans et avant l'âge de 50 ans , on devient fonctionnaire, mais aucun texte n'est appliqué, mais l'année passée c'était plutôt l'étude de dossier. Il ne faut pas perdre de vue que les contractuels sont différents des contractualisés. Oui les premiers , donc les contractuels sont pris en charge par l'Etat , alors que les contractualisés sont pris en charge par les PPTE qui ont signé les partenariats avec l'Etat qui devra plutard les reversa à l'Etat. De temps en temps on peut m'écouter peut-être c'est par rapport à mon âge et à mon ancienneté.*

*Oui le niveau d'aptitude s'est beaucoup amélioré malgré le fait que nous rencontrons au niveau des enfants les problèmes de lecture, étant donné que la majorité ce sont les enfants réfugiés. Oui le pourcentage des diplômés formé par an a augmenté avec la venue de la contractualisation, l'éducation est de qualité étant donné que c'est nous qui faisons la force sur le terrain. Le taux de redoublement a baissé puisqu'on amène les enfants à comprendre les bienfaits de l'école. Ce qui naturellement élève le pourcentage de réussite des élèves. Le calendrier de l'éducation c'est les mêmes objectifs d'apprentissage. Oui nous parvenons à la couverture de tous les programmes. On suit les leçons modèles et collectives. Mais dans certaines formations nous ne pouvons pas.*

#### **Contenu N° 4**

- 1. Nom et âge : Hervé 46 ans**
- 2. Profession : Enseignante (masculin)**
- 3. catégorie de contractuel : IC1**
- 4. Ancienneté dans la profession : 11 ans**
- 6. Niveau d'étude : BEPC**
- 7. Jours des entretiens :**

*Je suis Hervé, et j'enseigne dans cet établissement depuis sept ans, avant j'étais à GADO ou j'ai fais 04 ans. Pour ce qui de cette année j'ai un collaborateur avec qui on tient le cours élémentaire deuxième année.*

*Avec le projet de contractualisation, l'Education de Base ne va pas bien .parce que le traitement de l'enseignant est mauvais et comme ventre affamé n'a pas d'oreille, il ne peut pas franchement se mettre au travail comme s'il était bien encadré. Les élèves sont trop nombreux et l'enseignant ne parvient pas à les supporter. La contractualisation traduit pour le commun l'accès à un emploi, étant donné que ça nous occupe , on n'est pas au quartier en train de tordre les coups aux gens en route. Quel emploi parce que moi je ne connais pas ce qu'on contractuel dans l'administration, ce sont des titres qu'on donne comme ça, moi je ne connais pas.*

*Zéro, ce statut de contractuel n'est pas un statut professionnel, nous ne sommes pas classée comme des fonctionnaires et n'avons pas la même masse salariale. Bien sûr que je suis nanti des aptitudes professionnelles, parce que j'ai suivi une formation professionnelle. Non la contractualisation n'est jamais synonyme de professionnalisme, parce qu'on ne nous donne pas accès à évoluer, à faire d'autres même d'autres concours, tu restes là avec le niveau que tu es sorti avec. Oui on a un matricule et un salaire, IC ce n'est pas contractuel ; nous sommes complètement bloqués, on commence là et on finit là. Nous ne sommes pas à l'aise dans la posture de contractuel.*

*Par rapport à l'épanouissement professionnel, c'est toujours non. Ce statut ne nous saurait prévoir une carrière professionnelle. L'enseignant contractuel de l'éducation de base est toujours considéré comme le dernier de la société, on nous traite de riches, alors que ce que nous percevons est très peu, même pour nous même.*



*Quel paix , nous le collectif des instituteurs contractuel nous sommes de notre côté espérant qu'ils partent bientôt Bien sûr que oui , je suis un facteur de paix dans mon lieu de service ,malgré les difficultés connus, les problèmes avec l'administration ou on s'appuie sur Dieu pour faire notre travail. Un comme moi je suis ponctuel et régulier, je prends rarement les permissions d'absence, je vais rester à la maison faire quoi ? on accepte tout ça mais c'est difficile.*

*Je dis non la contractualisation ne fait pas l'objet d'efficacité personnel. C'est par le souci des générations futures que je parviens à me mettre à l'œuvre. Elle n'est non plus source de motivation, je ne crois pas que si cela était motivant, je dirais comme je l'ai dit plus haut qu'elle n'est pas bonne. L'estime de soi ne peut venir que par rapport à l'exercice de ce métier que j'ai aimé et non par rapport à la contractualisation .Je dis non , je pense pas partir d'une classe à part , parce que ma position sociale est définie plutôt par une fonction d'enseignant et non par la contractualisation. On me respecte au Quartier parce que je suis enseignant, mais si on savait que le contractuel ne vaut pas la peine , je suis sûr qu'on ne me respectera pas.*

*Je suis un régulateur de rapports entre enseignant, puisqu'il y a souvent trop de discriminations.*

*La contractualisation n'est pas une ouverture et même une insertion sociale certaine, vu que le contrat peut être rompu d'un moment à l'autre. La contractualisation n'a rien apporté à notre formation. Bien que ce soit un statut, mais encore la fonction ne nous permet pas et prendre les décisions. Elle est embarrassante puisqu'elle peut améliorer le niveau des élèves .Parce qu'il faut le dire, ils ont déjà un encadrement adéquat. On n'a pas de formation spécifique par les bailleurs de fond.*

*La contractualisation ne nous a pas rendu efficace, on fait seulement comme ça ; tout le monde-là n'est pas content, les gens souffrent aucune estime de soi on se retrouve dans une situation désagréable. Nous sommes pourtant ambitieux*

*La contractualisation élève le nombre de diplômés formés par an et à travers une formation de qualité à l'éducation de base et réduit le pourcentage d'abandon et de redoublement. Quand on nous envoie dans les brousses, ça booste les élèves de voir un enseignant qualifié et ceux qui avaient déserté reviennent à l'école. Avant le taux de réussite était bas, avec les enseignants contractuels présents sur le terrain cela a changé positivement.*

*La contractualisation n'est pas un programme officiel qui définit les objectifs d'apprentissage ; elle est venue plutôt appuyer l'Etat et c'est tout. Moi je peux dire ici oui parce que comme avant on avait une classe multiple. Aujourd'hui chaque enseignant a une classe et fait l'effort de couvrir son programme. On peut dire oui, mais avec peine.*

*Elle ne connaît un suivi quant à l'implication dans les formations continues même tu décides d'aller faire une formation de toi-même, on rompt ton salaire. L'avis ministériel n'est jamais favorable. Oui très compétents la plupart des IEG n'avaient que des CEP, alors qu'aujourd'hui, on compte les licenciés et des masters parmi les enseignants contractuels.*

Contenu N° 5

1. Nom et âge : *Martiale 44 ans*
2. Profession : *Enseignante*
3. catégorie de contractuel : *IC2*
4. Ancienneté dans la profession : *11 ans*
6. Niveau d'étude :
7. Jours des entretiens :

*Je suis enseignante contractuel et j'enseigne au CMI A.*

*En ce qui concerne le processus ça nous fait mal au cœur, si c'était la hiérarchie qui me posait la question, je n'allais pas répondre, rien ne va, l'enseignant contractuel est considéré comme mis à l'écart dans le système administratif camerounais. En ce qui concerne l'estime de soi ça ne peut pas manquer, il doit quand même avoir cet estime de soi puisqu'elle est considéré comme la confiance qu'on a envers soi-même et le métier que l'on exerce .*

*Ce n'est pas un statut, ça n'obéit à aucun paramètre, on dirait un hors statut qu'on crée, ça n'obéit à rien, de deux tout ce qu'ils racontent maintenant, si c'était une fonction, pourquoi concourir encore, on se dit qu'on n'est pas encore ce que l'on doit être. Je pense être nanti des aptitudes pédagogiques à 100%*

*Pour moi la contractualisation n'est pas synonyme de professionnalisme, même pas un peu. Vue la définition des concepts: contrat et professionnalisation ne coïncide pas. La professionnalisation est un acquis déjà, quand on ajoute contrat là, il peut avoir rupture, ça peut être suspendu à tout moment. Comment peut-on être à l'aise ? On ne peut même pas être à l'aise dans l'exercice de vos fonctions, dans la mesure où qu'il y a une grande différence de salaire et des avantages. Il ne l'ignore pas, on le dit seulement.*

*Quand on parle de l'efficacité du personnel, moi je peux dire qu'à l'heure actuelle, le terme contractualisation décourage plutôt puisqu'on se disait que l'Etat allait respecter le statut de contractuel, mais de nos jours on se rend compte que ça va de mal en pis, ce qui veut dire qu'elle ne peut en aucun cas être source de motivation les aspects sus évoqués plus haut .*



*Le fait d'être contractuel fait de nous membre d'une classe sociale bien définie, il y a une distinction bien définie, d'abord à l'école par rapport à ceux qui sont fonctionnaires et même dans la société, le contractuel est influencé par rapport aux autres classes administratives , un contractuel c'est comme si à un moment donné vous êtes révocables. Voyons comme ils sont entrain de lancer le concours de la fonction publique quelqu'un qui va concourir et revient être le chef de son ancien patron, ne serait-il pas influencé ? Inévitablement, ce n'est pas parce qu'on est contractuel qu'on ne doit pas faire certaines choses comme instaurer la paix*

*Certainement la contractualisation est une ouverture à un certain professionnalisme, on fait déjà corps avec les autres quoique le mot contractuels pour certains est dénigrant. Oui, pour les formations, celles-ci par le passé avec les autres on ne s'attend souvent à rien à la fin de ces formations. Il y a des formations pédagogiques sans perdiems, c'est que nous appelons « auberge espagnol » c'est -à-dire que quand on t'invite mets tes milles francs dans la poche. Le MINEDUB exagère quand il s'agit de nous les enseignants sans carrière. On ne prévoit même pas un quart de pain.*

*Oui le passager, la contractualisation améliore le niveau d'aptitudes de l'enseignement dans les établissements et on peut dire que certains contractuels forment la lourde chaine de l'Education de Base la contractualisation augmente le nombre de diplômés par an, le redoublement devient rare, les enseignants contractuels sont trop dévoués. Dans le cas où ça permet à l'enfant de ne plus échouer, la contractualisation assure le pourcentage de réussite. Une chose est claire la contractualisation ne renvoie pas à la définition des objectifs d'apprentissage. C'est deux axes différents.*

*Oui la contractualisation devrait parvenir à la couverture des programmes au vue de la supervision pédagogique et les leçons collectives organisées dans les écoles.*

## Contenu N° 6

1. Nom et âge : *ARIANE 32 ans*

2. Profession : *Enseignante*

3. catégorie de contractuel : *IC4*

4. Ancienneté dans la profession : *10 ans*

6. Niveau d'étude : *LICENCE*

7. Jours des entretiens :

*Je suis enseignante au CP je suis contractualisé depuis 2008. Bon c'est vrai que je n'ai pas assez d'information, mais elle a permis qu'on ait plus d'enseignants et évidemment à rapprocher l'enseignant de l'élève. Déjà il faut reconnaître que le statut de contractuel à celui de fonctionnaire est placé en dehors de l'équité, mais quand même l'emploi est là, nous sommes protégés par un contrat, même s'il est léger. C'est un emploi si on peut le dire stable, c'est vrai qu'il y a des améliorations à apporter dans le contexte du métier, il y a trop de remous. Etant donné que le statut est clair pour tous, mais c'est sur le coup que l'on va faire la différence qui existe entre les deux types de sous-statuts existants à l'éducation de base.*

*Non pas du tout la différence est criarde sur la rémunération déjà, la longévité au poste, nous on va à la retraite à 55 ans et eux fonctionnaires à 60 ans. Les primes sont inéquitables réparties oui puisque nous avons tous reçu la même formation que ces fonctionnaires. NB. les concours internes sont fermés aux contractualisés et même l'entrée à l'école normale supérieure de Bertoua et d'ailleurs si on n'a pas l'autorisation de concourir et j'en fais partie.*

*Professionnalisme, je dirai oui, dans le sens que nous sommes membres d'une profession à part entière. Avant tout recrutement, on doit montrer un diplôme qui est le CAPIEMP et qui témoigne du professionnalisme. En dépit des manquements relevés à cause du code du travail, mais nous avons en cœur de faire notre métier bien que les frustrations soient nombreuses. Non quand même aux dernières nouvelles on a quand même la possibilité de changer de catégories. Celui entrée avec le Bac et qui s'est formé en Sciences de l'éducation*



a la possibilité de se faire reclasser de la 8<sup>me</sup> à la 10<sup>me</sup> catégorie qui équivaut à B2 de la fonction publique, parce que au concours on considère qu'on nous recrutait au niveau BEPC

La contractualisation devrait être un facteur de cohésion, déjà malgré la différence de traitement on est là à temps, déjà notre métier que chacun apporte du sien et l'on met nos différences de côté et se met dans le sens de l'éducation et de l'acceptation de l'autre. Vue les blocages que j'ai cité plus haut je dirais non parce qu'on n'est pas capable de donner le meilleur de soi-même dans les conditions aussi médiocres et on a pas envie de dire tout ce qu'on a dans les tripes et on se dit que notre ministère ne mérite pas à viabiliser toutes les connaissances de son personnel. Peut-être pour ceux qui sont à l'extérieur, pour nous pas du tout. Je ne connais pas d'enseignant qui voudrait rester contractuel toute la vie.

Au-delà du fait d'avoir un emploi, ce n'est ni un motif de fierté, ni celui d'estime de soi. A part si on nous demande de spécifier, je n'en connais pas qui serait fier de se présenter comme contractuel, on préfère se présenter tout simplement comme instituteur de l'enseignement primaire publique.

Oui, dans les métiers, on a un regard dévalorisant du contractuel. Chaque fois que veut taper sur les doigts des gens c'est sur nous. C'est un motif de rabaissement continu, on vous rappelle que vous n'avez pas droit à ceci ou à cela, même pas droit à la grève. Atout bout de champ, on vous piétine, de l'extérieur on sait que nous sommes tous instituteurs, mais c'est difficile. Disons que à bien regarder les autres enseignants ne revendiquent pas beaucoup, c'est nous, donc je pense chacun gère son couloir. Les fonctionnaires les leurs et nous les autres parce que nous sommes nourri d'espoir. Cela va s'en dire que même si la contractualisation nous plonge dans le milieu professionnel, il y a des points à améliorer par rapport à l'emploi.

Oui évidemment nous avons droit d'assister aux journées pédagogiques, car ce sont les besoins de la pédagogie; nous y avons droit sans aucune discrimination. On est obligé de nous nommer parce que les fonctionnaires sont tous entrain de partir à la retraite. Le personnel de l'Education de base dans l'ensemble est contractualisé; Nous on ne reçoit pas les formations continues parce qu'il faut être dans les réseaux sans partage. Cela est fait à tous les niveaux à défaut on peut le poursuivre.

Oui avant quand il n'avait pas d'enseignants nous étions à un niveau très bas de la sous-scolarisation élevé dans les ZEP, mais avec la contractualisation l'éducation s'est améliorée dans ces zones. La contractualisation assure le pourcentage élevé de réussite des élèves au



*vue de ce que nous venons de vous dire. Non ce n'est pas à nous de définir les objectifs d'apprentissage.*

*Ah nous battons à couvrir le programme en tenant compte du fait que l'enfant ait saisi les résultats et parvient aux objectifs. Presque tous les contractuels finissent par obtenir de grands diplômes.*

**Contenu N° 7**

- 1. Nom et âge : Martin 41 ans**
- 2. Profession : Enseignant (masculin)**
- 3. catégorie de contractuel : IC4**
- 4. Ancienneté dans la profession : 09 ans**
- 6. Niveau d'étude : LICENCE**
- 7. Jours des entretiens :**

*Je suis martin enseignant contractuel, je tiens la sil B je suis à ma neuvième année*

*l'Education de base ne va pas bien tout simplement parce que depuis qu'ils ont commencé avec ce projet nous sommes marginalisés dans ce sens que nous n'avons pas le même traitement que les autres et en plus même certains de nos collègues fonctionnaires se moquent de nous, de notre statut et cela nous frustre, on comprend que cela a un impact au niveau du processus enseignement/ apprentissage; parce que les enseignants ne sont pas du tout engagés .*

*Oui, la contractualisation traduit l'accès à l'emploi, puisque je suis là, elle permet à bon nombre de camerounais de pouvoir se nourrir; elle n'est pas un statut professionnel, puisque quand on parle du contractuel, c'est le mon formé ce qui veut dire que celui qui est formé ne devrait plus être contractuel; malheureusement au Cameroun c'est la triste réalité .*

*Oui, puisque je suis formé j'ai un certificat d'aptitude pédagogique, ça veut dire que je suis apte à pratiquer les activités pédagogiques. Non, la contractualisation n'est pas synonyme de professionnalisme tout simplement parce qu'elle n'est pas qu'un statut. Non parce que le contractuel ne peut résoudre un réel problème avec son salaire qui ne lui permet que de survivre et cet état ne peut seulement pas nous permettre d'assurer une carrière professionnelle. Puisque certains postes de de responsabilités ne sont pas ouverts aux contractuels.*

*Oui je pense être un vecteur de paix dans ma structure, bien que n'étant pas fier de notre situation. La contractualisation ne fait pas l'objet d'efficacité personnel, non et non. Le terme contractualisation est une frustration de la part des personnels dans ce statut-là, et la différence de salaire, l'âge de la retraite 55ans et 60 ans, plus de 50.000 FCFA de différence de salaire,*

*pourtant sortis de la même école de formation et effectuant le même travail. C'est injuste. Non, elle ne saurait être une source de motivation pour l'enseignant, parce que pour être motivé il faut savoir que c'est le gain qui va pouvoir résoudre tous les problèmes auxquels on est confronté.*

*Non je ne suis pas fière de dire que je ne suis pas contractuel puisque je sais que j'ai été formé et ce n'était pas pour être contractuel. Les textes sont clairs; les contractuels sont ceux ayant un diplôme académique, pas nous les formés. Oui dans le corps des enseignants, cela se fait, oui j'entretiens de bons rapports avec les autres enseignants justes pour bien me sentir dans mon environnement de travail.*

*Non sans aucun doute, la contractualisation ne saurait être une ouverture à une insertion professionnelle certaine, tout simplement parce que s'il arrive que les choses se compliquent, on demandera d'abord au contractuel de patienter, de se mettre à l'écart en attendant que les choses s'améliorent. Oui, puisque la majorité des écoles ont des contractuels et ils sont obligés de nous laisser prendre certaines décisions*

*Oui puisque la contractualisation permet de recruter les enseignants, de résoudre le problème de déficit en personnel enseignant. Oui cela élève le nombre de diplômés formé par an, puisque la plupart des salles de classes sont tenues par nous ;puisque les enseignants sont formé on devrait avoir une éducation de qualité, mais comme on nous frustre on fait ce qu'on peut oui, elle réduit le taux de redoublement et d'abandon parce que la présence de l'enseignant contractuel consciencieux fait en sorte que les enfants n'abandonnent pas l'école. Oui, la couverture des programmes est là.*

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE .....	ii
DEDICACE .....	iv
REMERCIEMENTS .....	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
0.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	2
0.1.1 Contexte de l'étude.....	2
0.1.2 Justification du choix du sujet .....	4
0.2 FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME .....	7
0.2.1 Formulation du problème .....	7
0.2.2 Énoncé du problème.....	9
0.3 QUESTIONS DE RECHERCHE .....	10
0.3.1 Question principale de recherche .....	10
0.3.2 Questions spécifiques de recherche .....	10
0.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	10
0.4.1 Objectif général.....	10
0.4.2 Objectifs spécifiques .....	10
0.5 ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE .....	11
0.5.1 Originalité de l'étude.....	11
0.5.2 Pertinence de l'étude .....	12
0.6 DÉLIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE .....	13
0.6.1 Délimitation empirique.....	13
0.6.2.1. <i>Du point de vue spatial</i> .....	13
0.6.2.2. <i>Du point de vue temporel</i> .....	14
0.6.2 Délimitation conceptuelle.....	15
0.6.2.1. <i>La contractualisation</i> .....	15
0.6.2.2. <i>Marché du travail</i> .....	16
0.6.2.3. <i>Instituteurs contractualisés</i> .....	17
0.6.2.4. <i>Instituteur : un agent public</i> .....	20
0.6.2.5. <i>Effets de la situation de conflit dans la fonction publique camerounaise</i> .....	21
0.6.2.6. <i>Implication professionnelle</i> .....	23
0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE .....	26

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE .....	27
CHAPITRE 1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET SES EFFETS ÉMERGENTS .....	28
1.1 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE.....	28
1.1.1 Vision developpementale .....	29
1.1.1.1 <i>Vision axée sur la professionnalisation</i> .....	33
1.1.2 Effets émergents du developpement professionnel.....	45
1.1.2.1 <i>Éffets émergents</i> .....	46
1.1.2.2 <i>Professionnalité émergente</i> .....	49
1.1.3 Analyse du développement professionnel dans le contexte éducatif camerounais.....	52
1.1.3.1 <i>Développement professionnel et actualisation des savoirs enseignants</i> .....	53
1.1.3.2 <i>Logique de compétence et relation de service</i> .....	55
1.1.3.3 <i>Les pratiques sociales</i> .....	61
1.1.3.4 <i>La crise de l'identité professionnelle</i> .....	64
1.1.3.5 <i>Le sentiment de flottement</i> .....	70
1.2 APPROCHES THÉORIQUES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL .....	75
1.2.1 Les théories centrées sur l'individu.....	75
1.2.1.1 <i>Théories cognitives</i> .....	76
1.2.1.2 <i>Théories socio-cognitives</i> .....	77
1.2.1.3 <i>Théories de la cognition située</i> .....	78
1.2.2 Théories centrées sur la collectivité .....	79
1.2.2.1 <i>Théories de la « cognition collective »</i> .....	80
1.2.2.2 <i>Sociologie de l'action</i> .....	81
1.2.2.3 <i>Sociologie psychologique</i> .....	82
1.3 CARTOGRAPHIE DE L'EXPÉRIENCE DE LA FRAGILISATION .....	83
CHAPITRE 2. SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE.....	86
2.1 LE MARCHÉ DU TRAVAIL .....	86
2.1.1 Le concept de travail/ emploi/ profession.....	90
2.1.2 Marché du travail et employabilité .....	96
2.1.3 Structure du marché du travail au cameroun .....	101
2.1.3.1 <i>Le contexte juridique</i> .....	104
2.1.3.2 <i>Le marché du travail et ses segments</i> .....	107
2.1.3.3 <i>Analyses du marché du travail au Cameroun</i> .....	111
2.1.3.4 <i>Au-delà des flottements terminologiques : une perspective vers l'implication         professionnelle</i> .....	114
2.2 ANALYSES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DES CONVENTIONS.....	117
2.2.1 Politiques éducatives de recrutement et de rétention des enseignants .....	117
2.2.2 Relation entre enseignants, qualité de l'éducation et résultats d'apprentissage ..	122

2.2.3	Conventions dans l'économie de marché .....	127
2.3	THEORIE DE LA STRUCTURATION .....	136
	DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	142
	CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	143
3.1.	RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....	143
3.1.1.	Hypothèses de recherche .....	146
3.1.1.1.	<i>Hypothèse générale</i> .....	146
3.1.1.2.	<i>Variables de l'hypothèse générale</i> .....	146
3.1.1.3.	<i>Définition en termes de modalités, indicateurs et indices</i> .....	146
3.1.2.	Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	149
3.2.	TYPE DE RECHERCHE .....	150
3.3.	SITE DE L'ETUDE .....	153
3.3.1.	Justification du site du choix de l'étude .....	153
3.3.2.	Présentation géographique du site.....	155
3.3.3.	Description des écoles enquêtées .....	157
3.4.	POPULATION À L'ÉTUDE .....	158
3.4.1.	Présentation et justification du choix de la population .....	158
3.4.2.	Caractéristiques de la population de l'étude : strate de la population.....	158
3.4.3.	Critères de sélection des participants .....	159
3.4.3.1.	Critère inclusif.....	159
3.4.3.2.	Critère exclusif.....	160
3.4.4.	Profil des participants par strate.....	160
3.4.4.1.	Profil des instituteurs contractualisés .....	160
3.4.4.2.	Profil de la chaîne de supervision .....	161
3.4.4.3.	Profil des administratifs des Services centraux et Gestion des Ressources Humaines.....	161
3.5.	OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES .....	161
3.5.1.	Entretien individuel.....	162
3.5.2.	Focus group discussion.....	164
3.5.3.	Guide d'entretien.....	166
3.5.3.1.	<i>Construction du guide d'entretien</i> .....	168
3.5.4.	Cadre d'entretien.....	168
3.5.5.	Déroulement des entretiens.....	170
3.5.5.1.	Déroulement de l'entretien individuel.....	172
3.5.5.2.	Déroulement du Focus Group Discussion .....	176
3.6.	TECHNIQUE D'ANALYSE .....	179
3.6.1.	Grille d'analyse.....	179
3.7.	CONSTITUTION DES DONNEES .....	183
3.7.1.	Dépouillement des entretiens.....	184
3.7.2.	Codage des données .....	184

CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSES DES RÉSULTATS ..	186
4.1. PRÉSENTATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS .....	186
4.1.1. Récit de vie professionnel de P1 .....	186
4.1.2. Récit de vie professionnel de P2 .....	188
4.1.3. Récit de vie professionnel de P3 .....	189
4.1.4. Récit de vie professionnel de P4 .....	190
4.1.5. Récit de vie professionnelle de P5 .....	192
4.1.6. Récit de vie professionnelle de P6 .....	194
4.1.7. Récit de vie professionnelle de P7 .....	196
4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS .....	200
4.2.1. Représentation partagée de la segmentation du marché du travail : souffrance ou malaise au travail des instituteurs contractualisés .....	200
4.2.2. Transformation de la représentation partagée de la segmentation du marché du travail : l'absence de bonheur professionnel à l'éducation de base.....	204
4.2.3. L'agencification et effets du New Public Management à l'éducation de base ...	206
4.3. ANALYSE DES PARCOURS PROFESSIONNELS .....	210
4.3.1. Travailler en vue de se conformer.....	211
4.3.2. Travailler tout en se persuadant qu'il faut aller jusqu'au bout .....	213
4.3.3. Travailler tout en s'assurant comme professionnel ou chercher à assouvir ses aspirations individuelles.....	216
4.3.4. Analyse du New Public Management à l'éducation de base .....	224
4.4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	226
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES .....	229
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES .....	229
5.1.1. Rappel des données empiriques .....	229
5.1.2. Rappel des données théoriques .....	230
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	231
5.2.1. De la signifiante de la souffrance des enseignants ou du malaise au travail par les instituteurs contractualisés au sentiment de flottement .....	232
5.2.2. De la signifiante de l'absence du bonheur professionnel par les instituteurs contractualisés au sentiment de flottement à l'Education de base .....	239
5.2.3. Des effets du NPM au sentiment de flottement .....	248
5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET MANAGÉRIALES .....	259
5.3.1. Perspectives théoriques .....	259
5.3.2. Perspectives managériales .....	264
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	265
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	265
ANNEXES .....	265
TABLE DES MATIERES .....	265