

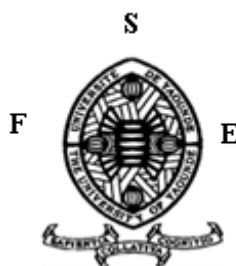
RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

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
Ingénierie Éducative



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

Research and Doctoral Training Unit for
Sciences of Education and Educational
Engineering

**POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE DES
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN CONTEXTE DE
DÉCENTRALISATION AU CAMEROUN**

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat/Ph. D. en
Management de l'éducation

Spécialité : Planification de l'éducation

Rédigée par

Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA

Matricule 14X3684

Master en Management de l'éducation



Sous la direction de

Félix Nicodème BIKOI

Professeur des Universités

Année académique : 2021-2022

DÉDICACE

À

mes parents

Nestor NDOUMBA ELOUNGOU et Lucie ASSE épouse NDOUMBA ELOUNGOU

Pour leur soutien indéfectible

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse de doctorat Ph.D a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous adressons nos sincères remerciements.

Nous exprimons notre gratitude au Pr Félix Nicodème BIKOI qui a encadré cette thèse et dont le soutien multiforme a été déterminant tout au long du parcours académique. Ses conseils et ses encouragements ont permis de travailler dans les conditions idéales pour un chercheur.

Au Dr Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK, nous exprimons également notre gratitude. Son engagement, son implication, sa disponibilité sans nul autre pareil et ses conseils ont contribué efficacement à l'élaboration de cette recherche.

Notre gratitude s'adresse également aux enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Pour nous avoir donné les bases nécessaires pour notre formation, nous leur devons assurément beaucoup.

Merci à ceux qui ont bien voulu contribuer à la réalisation de ce projet :

- les conseillers régionaux Pr Vincent NTUDA EBODE, Dr Jean patrice AKAM AKAM, Guillaume TCHEBETCHOU, Nestor NDOUMBA ELOUNGOU, Amadou TALLA TAMTO, Belmont KOULAGNA
- les Délégations régionales des Enseignements secondaires de l'Adamaoua, du Centre, de l'Ouest et du Sud,
- les chefs d'établissement et le personnel enseignant.

Notre reconnaissance va à l'endroit de : Dr Achille NGA, Dr Paul Édouard MESSANGA EBOGO et Roméo Derrick ETALLA FOHOGANG de l'université de Yaoundé II-Soa qui à travers leurs conseils, leur expertise a contribué à la compréhension et la réalisation de cette étude.

Merci aux familles NDOUMBA ELOUNGOU et TSALA pour leur soutien moral, et leurs encouragements. Merci de tout cœur à mon frère (Olivier) et mes sœurs (Aurélié, Annick, Diana, Alice). Merci à mes enfants pour leur patience et leur compréhension pendant ces années de travail acharné.

Nous remercions nos amis pour leurs encouragements multiformes : Dr Félicité Victorine MEDOUGA MBALA, Rodrigue Vivien EKONO, et Willy Rodrigue MVENG.

À tous ceux et celles que je n'ai pas nommés et qui ont participé de près ou de loin à la matérialisation de cette étude, je voudrais exprimer ma profonde gratitude.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
SIGLES ET ACRONYMES	IX
RÉSUMÉ.....	X
ABSTRACT.....	XI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	23
CHAPITRE I : ÉTAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	24
CHAPITRE II : ANALYSE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	69
CHAPITRE III : LIEN THÉORIQUE ENTRE POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE EN CONTEXTE DE DÉCENTRALISATION.....	112
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	150
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	151
CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS ...	197
CHAPITRE VI : ANALYSE CONFIRMATOIRE DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	272
CONCLUSION GÉNÉRALE	332
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	332
INDEX DES NOTIONS	332
INDEX DES AUTEURS	332
ANNEXES	332
TABLE DES MATIÈRES	332

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les parties prenantes dans l’enseignement secondaire.....	125
Figure 2 : Modèle théorique de recherche.....	149
Figure 3 : Carte régionale du Cameroun	152
Figure 4 : Carte de la région de l’Adamaoua	153
Figure 5 : Carte de la région du Centre	155
Figure 6 : Carte de la région de l’Ouest	156
Figure 7 : Carte géographique de la région du sud Cameroun.....	158
Figure 8 : Modèle de recherche.....	163
Figure 9 : Le design exploratoire	173
Figure 10 : Répartition de la population d’étude suivant leurs classes d’âge	197
Figure 11 : Répartition de la population d’étude suivant le sexe	198
Figure 12 : Répartition de la population selon leurs régions d’origine et la région où se situe leur établissement.....	199
Figure 13 : Répartition de la population d’étude selon l’historique de leur formation.....	200
Figure 14 : Rapport politique enseignante et performance	226
Figure 15 : Frein à la performance des enseignants	227
Figure 16 : Appréciation de la décentralisation	228
Figure 17 : Implication des CTD.....	229
Figure 18 : Suggestions pour une décentralisation effective.....	230
Figure 19 : Difficultés rencontrées dans la GPEC	231
Figure 20 : Rapport GPEC et performance	232
Figure 21 : Appréciation des outils de GPEC	233
Figure 22 : Décentralisation et amélioration de la GPEC	234
Figure 23 : Gestion de carrière et performance.....	235
Figure 24 : Difficultés rencontrées dans la gestion des actes de carrière.....	236
Figure 25 : Implication des CTD et amélioration de la gestion de la mobilité	237
Figure 26 : Difficultés rencontrées dans la prise en charge des vacataires	238
Figure 27 : Implication des CTD et prise en charge financière	239
Figure 28 : Rapport performance et politique de gestion des enseignants.....	240
Figure 29 : Frein à la performance des enseignants	241
Figure 30 : Appréciation de la décentralisation	242
Figure 31 : Appréciation de l’implication des CTD dans la GPEC	243
Figure 32 : Suggestions pour l’effectivité de la décentralisation	244
Figure 33 : Difficultés rencontrées dans la GPEC	245
Figure 34 : Rapport performance et politique de GPEC	246
Figure 35 : Appréciation des outils de GPEC	247
Figure 36 : Décentralisation et GPEC	248
Figure 37 : Rapport performance et gestion de carrière.....	249
Figure 38 : Difficultés rencontrées dans la gestion de carrière	250
Figure 39 : Implication des CTD dans la gestion de carrière.....	251
Figure 40 : Difficultés rencontrées dans la prise en charge des vacataires	252
Figure 41 : Implication des CTD dans le recrutement des vacataires.....	253
Figure 42 : Implication des CTD dans la prise en charge financière des vacataires.....	254
Figure 43 : Constat relatif à la politique de gestion des enseignants	255
Figure 44 : Appréciation de la décentralisation	256
Figure 45 : Appréciation des attributions des CTD.....	257
Figure 46 : Possibilité d’une gestion territoriale décentralisée des enseignants	258

Figure 47 : Décentralisation et GPEC	259
Figure 48 : Décentralisation et objectifs de performance	260
Figure 49 : Suggestions pour une décentralisation effective.....	261
Figure 50 : Implication des CTD et recrutement des vacataires	262
Figure 51 : Implication des CTD et prise en charge financière des vacataires	263
Figure 52 : Difficultés rencontrées dans la gestion des vacataires.....	264
Figure 53 : Appréciation des conditions de recrutement des vacataires	266
Figure 54 : Appréciation de la prise en charge financière des vacataires	267
Figure 55 : Effets positifs de la décentralisation sur la gestion des vacataires	268
Figure 56 : Décentralisation et objectifs de performance des enseignants vacataires	269
Figure 57 : Suggestions pour l'effectivité de l'implication des CTD dans la gestion du personnel vacataire	270
Figure 58 : Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Adamaoua	278
Figure 59 : Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Adamaoua	280
Figure 60 : Rapport politique enseignante et performance dans la région de l'Adamaoua ...	282
Figure 61 : Appréciation des outils de GPEC dans la région de l'Adamaoua	283
Figure 62 : Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation	284
Figure 63 : Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Adamaoua.	286
Figure 64 : Appréciation de la décentralisation dans la région du Centre	287
Figure 65 : Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Centre	289
Figure 66 : Rapport politique enseignante et performance dans la région du Centre	291
Figure 67 : Appréciation des outils de GPEC dans la région du Centre	292
Figure 68 : Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Centre.....	293
Figure 69 : Suggestions pour une décentralisation effective dans la région du Centre	295
Figure 70 : Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Ouest	296
Figure 71 : Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Ouest.....	298
Figure 72 : Rapport politique enseignante et performance dans la région de l'Ouest	300
Figure 73 : Appréciation des outils de GPEC	301
Figure 74 : Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région de l'Ouest.....	303
Figure 75 : Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Ouest.....	305
Figure 76 : Appréciation de la décentralisation dans la région du Sud.....	306
Figure 77 : Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Sud	307
Figure 78 : Rapport politique enseignante et performance dans la région du Sud.....	308
Figure 79 : Appréciation des outils de GPEC dans la région du Sud.....	309
Figure 80 : Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Sud	310
Figure 81 : Suggestions pour une décentralisation effective visant à améliorer la performance dans la région du Sud	312
Figure 82 : Analyse SWOT de la politique enseignante en contexte de décentralisation.....	332

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Cartographie des enseignants, des établissements scolaires publics et taux de réussite aux examens officiels par région	13
Tableau 2 : Synthèse des modèles de décentralisation dans le monde	55
Tableau 3 : Les formes de mobilité des enseignants du secondaire.....	98
Tableau 4 : Profil de carrière de l'enseignant au MINESEC	102
Tableau 5 : Les cibles universelles d'implication	107
Tableau 6 : Caractéristiques de la région de l'Adamaoua	154
Tableau 7 : Caractéristiques éducatives de la région du centre	155
Tableau 8 : Caractéristiques éducatives de la région de l'Ouest	157
Tableau 9 : Caractéristiques éducatives de la région du centre	159
Tableau 10 : Approches du constructivisme	164
Tableau 11 : Les cinq caractéristiques de la prospective	166
Tableau 12 : Comparaison des méthodes d'experts	169
Tableau 13 : Les différents types de recherche	170
Tableau 14 : Variable indépendante.....	174
Tableau 15 : Variable dépendante	175
Tableau 16 : Tableau synoptique relatif à Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun	176
Tableau 17 : Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 1.....	177
Tableau 18 : Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 2.....	177
Tableau 19 : Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 3.....	178
Tableau 20 : Opérationnalisation de l'Hypothèse 4	178
Tableau 21 : Critère d'inclusion de l'échantillon de l'étude.....	180
Tableau 22 : Échantillon réel	181
Tableau 23 : Types d'échantillonnage non probabiliste	183
Tableau 24 : Effectifs théoriques et réels des enseignants relevant du corps de l'éducation nationale	184
Tableau 25 : Répartition des enseignants par genre	184
Tableau 26 : Répartition des ordres d'enseignement	185
Tableau 27 : Question de recherche et stratégie de preuve	192
Tableau 28 : Devis méthodologique.....	195
Tableau 29 : Répartition de la population d'étude suivant leurs fonctions.....	198
Tableau 30 : Répartition de la population suivant leur ancienneté dans l'administration.....	201
Tableau 31 : Compréhension de la politique éducative du pays	201
Tableau 32 : Appréciation sur la politique d'affectation équitable et objective	202
Tableau 33 : Appréciation sur la politique de mutation équitable et objective.....	203
Tableau 34 : Appréciation sur la politique de promotion équitable et objective	204
Tableau 35 : Avis pour une gestion décentralisée du corps enseignant	204
Tableau 36 : Gestion de carrière comme domaine réservé à l'État.....	205
Tableau 37 : Avis sur la décentralisation et l'amélioration de la gestion des enseignants	206

Tableau 38 : Décentralisation et efficacité de gestion des besoins en ressource enseignante	206
Tableau 39 : Décentralisation et processus de gestion des affectations	207
Tableau 40 : Décentralisation et processus de gestion des mutations.....	208
Tableau 41 : Décentralisation et processus de gestion des promotions	209
Tableau 42 : Décentralisation et efficacité du processus de gestion globale de la carrière ...	209
Tableau 43 : Décentralisation et équité régionale	210
Tableau 44 : Décentralisation adaptée au contexte	212
Tableau 45 : Implication organisationnelle affective 1	213
Tableau 46 : Implication organisationnelle affective 2	213
Tableau 47 : Implication organisationnelle affective 3	214
Tableau 48 : Implication organisationnelle cognitive 1	215
Tableau 49 : Implication organisationnelle cognitive 2	215
Tableau 50 : Implication organisationnelle normative.....	216
Tableau 51 : Implication affective dans la profession 1.....	217
Tableau 52 : Implication affective dans la profession 2.....	217
Tableau 53 : Implication calculée dans la profession 1	218
Tableau 54 : Implication calculée dans la profession 2	219
Tableau 55 : Implication normative dans la profession 1	219
Tableau 56 : Implication normative dans la profession 2	220
Tableau 57 : Facilité de traitement des dossiers de carrière.....	221
Tableau 58 : Adaptation à l'environnement de travail	221
Tableau 59 : Objectivité et équité des nominations	222
Tableau 60 : Objectivité et équité des mutations	223
Tableau 61 : Équité dans le redéploiement des enseignants	223
Tableau 62 : Célérité et objectivité des dossiers de carrière	224
Tableau 63 : Identification des répondants	225
Tableau 64 : Identification des répondants	240
Tableau 65 : Avis des répondants relatifs aux politiques liées à l'éducation au Cameroun ..	273
Tableau 66 : Avis des répondants sur les enjeux de la décentralisation sur la gestion de carrière des enseignants.....	274
Tableau 67 : Avis de la population d'étude sur leur implication organisationnelle.....	275
Tableau 68 : Avis de la population d'étude sur leur implication dans la profession	276
Tableau 69 : Avis des répondants sur la satisfaction professionnelle	277
Tableau 70 : Synthèse des résultats qualitatifs dans les différentes régions	313
Tableau 71 : Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 1	322
Tableau 72 : Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 2	323
Tableau 73 : Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 3	324
Tableau 74 : Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 4	325

SIGLES ET ACRONYMES

APEE	Association des parents d'élèves et enseignants
Art	Article
CEEAC	Communauté économique des États de l'Afrique centrale
CGCTD	Code général des collectivités territoriales décentralisées
CTD	Collectivités territoriales décentralisées
DAG	Directeur des Affaires Générales
DRES	Délégation régionale des Enseignements secondaires
DSSEF	Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation
FG	Focus Group
GPEC	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
GRH	Gestion des ressources humaines
GRH	Gestion des Ressources Humaines
HG	Hypothèse générale
HS	Hypothèse spécifique
IIEP	Institut national de la planification de l'éducation
IIRCA	Institut International pour le renforcement des capacités en Afrique
IP	Indice de perception
MINESEC	Ministère des Enseignements secondaires
OBC	Office du Baccalauréat du Cameroun
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ODD	Objectif de développement durable
OIT	Organisation internationale du travail
OP	Objectif principal
OS	Objectif spécifique
OTS	On a trop supporté
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PP	Parties prenantes
QRP	Question de recherche principale
QRS	Question de recherche spécifique
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TPP	Théorie des parties prenantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la gouvernance scolaire et met en avant l'opportunité offerte par la décentralisation dans le secteur éducatif au Cameroun. Suite aux dysfonctionnements constatés dans l'allocation de la ressource enseignante, la performance de ces derniers est en baisse. Il convient donc de s'appesantir sur l'analyse de la politique enseignante en tenant compte du contexte qui est le nôtre, amorcé par un processus de décentralisation. En effet, de nombreux textes encadrent la décentralisation au Cameroun. Ce mode de gouvernance touche tous les secteurs d'activité, dont le secteur de l'éducation.

L'objectif étant d'expliquer comment l'implication des CTD dans la construction de la politique enseignante améliorerait la performance de l'enseignant. On peut se demander à juste titre, quelle serait la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante en vue d'améliorer la performance de l'enseignant ? Sur la base d'une étude mixte, il a été question d'évaluer l'implication des CTD au niveau de l'action publique d'éducation, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière des enseignants et la gestion des vacataires permettant d'atteindre les objectifs de performance.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante pourrait améliorer la performance de l'enseignant. Sur cette base, des recommandations ainsi qu'un projet d'ingénierie éducative sont proposés afin de mieux encadrer la participation des CTD à la construction de la politique enseignante en vue d'accroître la performance de l'enseignant.

Mots clés : politique- enseignante- décentralisation- performance

ABSTRACT

This thesis studies focus on educational governance and shows how decentralisation offers some perspectives in this sector for a better management of the education. However, we can observe malfunctions in allocation of human resources which lowers performance. So, it is necessary to analyse teacher policy in our context of decentralisation. Regarding the step-by-step implementation of the decentralisation, many texts have framed on a political and legal level, the management of education.

The goal of this research is to explain how decentralisation can ameliorate the management of human resources in secondary education and to solve an imbalance in the distribution and repartition of the available human resource. The main question examined in the thesis is: what is the contribution of decentralised territorial community to teacher politic to increase performance? With mixed approach, we evaluated implication of decentralised territorial community to perform teachers. So, we used items like public education action, planning career management and management of temporary teachers.

The results obtained permitted to confirm the general hypothesis: contribution of decentralised territorial community to build teacher politic could ameliorate teacher performance. Some recommendations and an educational engineering project are proposed at the end.

Key words: politic – teacher- decentralisation- performance

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La performance du système éducatif est une préoccupation majeure des politiques publiques. Cette préoccupation relève à la fois de la planification et de la gouvernance. Si la planification intègre la programmation équilibrée de l'ensemble des variables du système éducatif aussi bien dans le temps que dans l'espace, la gouvernance quant à elle induit la qualité de la gestion de ces variables, sous le double prisme de la transparence et de l'obligation de rendre compte (accountability). S'y ajoute l'obligation des résultats en tant qu'axe majeur d'évaluation des critères de performances.

En 1996, l'État du Cameroun s'est engagé dans la décentralisation avec l'adoption de la loi n° 96/06 du 18 janvier 1996. Celle-ci dispose en son article 1^{er} (2) que « La République du Cameroun est un État unitaire décentralisé ».

L'atteinte des objectifs de performances du système éducatif au Cameroun ne passerait-elle pas par la décentralisation dont la dernière étape est la mise en place des régions¹ ? Notre recherche est axée sur la politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun.

I. Contexte de l'étude

Ce contexte peut s'apprécier à travers l'évolution de la décentralisation et de l'environnement politique et juridique rattaché au secteur de l'éducation.

I.1 Contexte lié à la décentralisation au Cameroun

L'évolution de la décentralisation est marquée par deux périodes : une première période qui pose les jalons de la décentralisation dans l'organisation administrative et judiciaire, puis une seconde, qui jette les bases normatives des réformes décentralisatrices.

I.1.1 Première phase : genèse de la décentralisation au Cameroun

Contrairement à une idée répandue, la décentralisation ne date pas d'aujourd'hui. Son processus est entamé entre les deux guerres mondiales². Dès 1916, le passage du Cameroun allemand au Cameroun franco-britannique rend l'organisation administrative particulière. Le

¹ La mise en place des régions a effectivement eu lieu dès la proclamation des résultats de l'élection des conseillers régionaux sur toute l'étendue du territoire le 09 décembre 2020

² La Première Guerre mondiale (1914-1918) et la Deuxième Guerre (1940 -1945)

Cameroun est alors divisé en deux zones, l'une anglophone sous administration coloniale anglaise et l'autre sous administration coloniale française.

En 1922, on assiste aux premiers balbutiements de la décentralisation dans le Cameroun britannique. L'autorité coloniale crée les « native Court » donnant ainsi naissance à la politique de l'« indirect rule »³ qui consistait à confier la gestion du territoire aux chefs indigènes contre l'assurance d'une certaine sécurité du pouvoir. Les spécificités qui ressortent de ce système sont liées à la réglementation et au pouvoir discrétionnaire du Premier ministre. La réglementation est établie sur la forme d'ordonnance sur l'administration locale telles les ordonnances de l'administration locale de 1948 et de 1950. Par contre, le pouvoir discrétionnaire du Premier ministre fixe l'étendue des compétences des autorités locales. Il lui a permis de décider de l'étendue des pouvoirs à conférer aux administrations, de fixer la composition de l'administration locale et la durée du mandat de ses membres. Aussi, lui était-il donné l'opportunité de choisir le mode d'élection, de donner les autorisations générales ou limitées à l'administration locale et enfin, d'ordonner la suppression ou la fusion, la suspension ou la dissolution de ces administrations. Cette configuration pragmatique permettait d'adapter les compétences des collectivités locales à une situation particulière. Dans un tel système, les collectivités locales avaient aussi leurs propres organisations judiciaires, les « Customary courts », compétents pour juger les indigènes. Leur organe délibérant le « Council » ou assemblée locale formée par décision du Premier ministre ou du secrétaire d'État à l'administration locale agissait par délégation. Cet exécutif local, constitué de comités exécutifs agissaient par délégation du « Council » auprès duquel il devait rendre compte.

Plus tard, le mouvement est suivi au Cameroun français. En 1941, la décentralisation est lancée par la création des communes mixtes urbaines de Yaoundé et Douala dans lequel le maire est nommé et le conseil municipal élu. Cependant, calquée sur le modèle français, la décentralisation était très faible. Il n'était prévu qu'une organisation provinciale. Le décret n° 57/501 du 16 avril 1957 portant statut du Cameroun prévoyait l'organisation provinciale de l'État sous tutelle du Cameroun. Dans cette même logique était créé l'assemblée provinciale qui avait pour compétence de gérer les intérêts patrimoniaux et financiers de la province en examinant et en votant le budget. Elle était obligatoirement consultée pour les programmes de développement économique et social. Ce modèle de décentralisation appelé

³ Cela leur permettait de réduire leur présence sur le territoire. En contrepartie, les britanniques garantissaient la sécurité du pouvoir aux chefs traditionnels.

« provincialisation » n'a pas trouvé de développement conséquent (Owona, 2014, p. 21). La décentralisation induisait donc l'idée de sécession dans le septentrion, ce qui justifie l'arrêt du développement du processus.

Le concept s'enlise de plus belle avec la mise en place du régime fédéral de 1961 à 1972. En effet, la constitution fédérale du Cameroun⁴ éclipse tout aspect consacré au développement de la décentralisation, mais instituait un pouvoir législatif de l'État constitué d'une assemblée législative et d'une assemblée des chefs traditionnels. Avec l'accession du Cameroun à l'indépendance, la décentralisation est constitutionnalisée par la loi organique du 02 juin 1972 qui confère aux communes un statut qui fait d'elles des personnes morales de droit public jouissant d'une autonomie financière, juridique et administrative. Dès lors, la commune est marquée du sceau de l'administration à travers la nomination des exécutifs communaux, et un corps délibérant en parti élu. Dans le but d'harmoniser les deux sous-systèmes issus de la réforme portant organisation communale, la loi n°74/23 du 05 décembre 1974 offre un régime spécialisé aux communes. La réforme de 1977 est ainsi la conséquence directe de la réforme constitutionnelle qui a abouti à l'unification du Cameroun et à l'uniformisation de la législation du Cameroun oriental et occidental.

Le bilan à cette phase est simple : le processus de décentralisation n'est pas abouti. Cette décentralisation ne pouvait prendre effet dans un contexte où les politiques de centralisation étaient prééminentes. Ces politiques de centralisation étaient mises en place dans tous les secteurs d'activités. La colonisation a imposé aux indigènes un mode de pensée, une culture, une religion... L'une des passerelles utilisées pour changer les valeurs des indigènes était certes la religion, mais surtout l'institution scolaire. L'école, permettait aux colons de poser les actes suivants : l'instauration d'un programme intensif de l'enseignement du français⁵, la promotion des francophiles dans l'administration coloniale et l'abandon des cultures traditionnelles au profit des cultures étrangères à tous les niveaux et même dans les programmes scolaires. Ce contrôle de la France était justifié par le fait que les autorités administratives étaient jugées très peu compétentes pour gérer les affaires de la cité. Le souci ici, loin d'être celui de la performance du système, mais plutôt du contrôle direct de la colonie, n'a pas permis de mettre en œuvre la décentralisation. Aussi tout au long de la lutte pour l'accession à l'indépendance, et malgré l'instabilité du pays, la France tente de maintenir son autorité sur la colonie. Elle semble lâcher du lest en trouvant un compromis entre les objectifs de la politique française et

⁴ Article 1^{er} de la loi n° 61/24 du 1^{er} septembre 1961 consacre la fédération formée par la République du Cameroun et le Cameroun méridional anciennement sous tutelle britannique

⁵ Décret de 1923 instituant l'enseignement obligatoire du français

les revendications persistantes des camerounais pour avoir plus d'autonomie politique et administrative. Il n'était donc pas dans l'intérêt de l'administration coloniale dirigée par le colonisateur de procéder à une véritable décentralisation. Pour pallier cela et atteindre les objectifs de performance souhaitée, le gouvernement met en place une forme minimaliste de décentralisation : la déconcentration.

Elle met en place les provinces et les délégations dans tous les secteurs relevant de l'administration par le pouvoir central. Avec la déconcentration, d'après la célèbre phrase d'Odilon Barot, c'est le même marteau qui frappe, mais on en a raccourci le manche. La déconcentration consiste donc à déplacer vers la périphérie, le contrôle et la mise en œuvre de l'action publique. Ce processus d'aménagement permet d'implanter des autorités administratives représentant l'État dans des circonscriptions administratives dans le but de réduire les lenteurs et lourdeurs d'un système centralisé. Les services déconcentrés sont répartis sur toute l'étendue du territoire et sont représentés dans tous les secteurs d'activités, dont le secteur de l'éducation. En 1982, le Cameroun réitère son engagement à poursuivre le processus de décentralisation⁶. Les difficultés rencontrées sur un plan politique et économique freinent la relance de ce processus. Le processus de décentralisation est véritablement mis en marche à partir des années 90 qui marquent l'entrée dans la deuxième phase de la décentralisation.

I.1.2 Deuxième phase : base normative des réformes décentralisatrices (1990-2022)

Après la tripartite⁷, qui regroupait certaines composantes à savoir les partis politiques, les pouvoirs publics et la société civile. Un nouveau mode d'organisation de l'État prend place : la décentralisation. En effet, la promulgation de la loi n°96/06 du 18 janvier 1996 consacre en son article 1^{er} alinéa 2, la République du Cameroun comme « un État unitaire décentralisé » et crée en plus de la commune, une deuxième catégorie de collectivité territoriale décentralisée, la région. Les collectivités territoriales décentralisées (CTD) ont deux statuts juridiques : un premier statut qui leur fait bénéficier d'une constitutionnalité directe (communes et les régions) et un second, dont la constitutionnalité est indirecte du fait de sa création par le législateur.⁸ Cette constitution de 1996 modifie la forme de l'État du Cameroun et implique non seulement

⁶ 6^e Plan quinquennal (1986-1991) appelé « plan de renouveau national », message du chef de l'État à l'Assemblée nationale p. XLVII « En matière d'éducation, (...) la poursuite de la décentralisation (...) et la mise en place d'infrastructures spécialisées. »

⁷ Tripartite a eu lieu du 30 octobre au 17 novembre 1991

⁸ L'article 55 (1) de la constitution de 1996 permet au législateur de créer tout autre type de collectivité décentralisée.

une mutation du mode d'organisation institutionnelle de la République, mais aussi de la nouvelle gestion publique de l'État. Elle prend en compte l'aménagement des rapports entre le centre et la périphérie, l'arbitrage au plan organisationnel, les ruptures au plan managérial et encore la responsabilisation des citoyens dans la gestion des affaires locales (Abouem à Tchoyi & Mandou ,2021). La décentralisation met en relief un ensemble de principes à savoir la reconnaissance des intérêts régionaux et locaux aux côtés des intérêts nationaux, le principe de libre administration, le principe d'autonomie administrative et financière et le principe de tutelle de l'État sur les collectivités territoriales décentralisées. Elle est donc perçue par le législateur comme l'axe fondamental de promotion et de développement de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local.

La décentralisation est une modalité qui permet aux CTD de s'organiser et de se gérer dans une certaine autonomie. Ce modèle de gouvernance est le fruit d'une volonté politique. Une telle réforme politique et institutionnelle est l'un des acquis majeurs de la politique de libéralisation et de démocratisation de la vie politique engagée au Cameroun. La mise en œuvre de la décentralisation a connu une accélération à partir des années 2000 avec la loi d'orientation de la décentralisation de 2004 qui traduit cette vision de l'État unitaire décentralisé.

Loin d'être un contre-pouvoir face aux institutions de la République dans le but de défier l'État unitaire ou les autorités administratives déconcentrées, la décentralisation est une modalité de gouvernance de l'État unitaire. Dans l'esprit de la loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées (CGCTD), la décentralisation consiste en la cession progressive par l'État aux collectivités territoriales décentralisées, de compétences accompagnées de ressources humaines, techniques, matérielles et financières adéquates (Ntuda Ebode, 2020, p.4). Autrement dit, l'État décide souverainement de transférer certaines compétences vers d'autres entités que sont les collectivités territoriales décentralisées. Ce transfert de compétences permet aux collectivités territoriales de promouvoir la démocratie participative, la gouvernance et le développement au niveau local. La décentralisation fait montre des objectifs économique, social et culturel qui prévalent globalement.

Au plan social, la décentralisation vise à rapprocher l'administration des administrés et à gérer la collectivité de façon à servir les intérêts de ses membres. Pour ce faire, des solutions opportunes en adéquation avec les besoins exprimés ou latents des populations sont faites dans le but de résorber au mieux la critique faite au système déconcentré.

Au plan politique, la décentralisation a pour but la préservation de l'unité et l'aménagement de la diversité. De ce fait, elle se trouve à mi-chemin entre l'état jacobin qui tend à étouffer les particularités des régions et le fédéralisme qui présente des risques de partition de l'État voire de sécession à plus ou moins long terme.

Au plan économique, la décentralisation se veut un levier de croissance économique locale susceptible d'améliorer les conditions de vie des populations.

À ce niveau du processus, l'armature juridique qui encadre la décentralisation au Cameroun tient compte de tous les secteurs, dont le secteur éducatif. En faisant de la décentralisation l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local, il faut comprendre qu'elle vise des objectifs de performance dans le territoire concerné. À cet effet, il est transféré aux collectivités locales décentralisées les compétences en matière économique, sociale, sanitaire, éducative, culturelle et sportive (art 17 CGCTD). Pour atteindre l'objectif de performance souhaité, ce transfert de compétences s'accompagne aussi d'un transfert de ressources. Dans le domaine de l'éducation, la performance du système éducatif passe par le développement de ses ressources y compris les ressources humaines. La gestion du personnel fait partie intégrante des compétences attribuées aux collectivités territoriales décentralisées. D'où l'intérêt d'évaluer le degré d'implication des collectivités territoriales décentralisées dans une perspective d'amélioration de la gestion du personnel enseignant de l'enseignement secondaire. L'atteinte des objectifs de performance ne passerait-elle pas par une prise en compte des réalités propre à la gestion du personnel au niveau local et au niveau de l'établissement scolaire. Après un bref rappel sur l'évolution de la décentralisation au Cameroun, il serait donc opportun de présenter les bases normatives qui régulent le secteur de l'éducation au Cameroun.

I.2 Bases normatives du secteur de l'éducation au Cameroun

Le terme « bases normatives » s'entend de tous les textes et actes publics conçus pour orienter, réglementer, fixer, organiser ou réorganiser l'activité des pouvoirs publics. Dans un État de droit, la hiérarchie des normes consacre la primauté de la constitution ou loi fondamentale sur toute autre norme juridique. Viennent ensuite les lois et/ou ordonnances qui fixent ou déterminent l'orientation politique dans un secteur donné. Les autres normes sont généralement des textes d'application pour la mise en œuvre des politiques publiques. Autrement dit, on peut dégager deux catégories de bases normatives : en amont, les lois et/ou ordonnances qui déterminent la vision et en aval, les décrets, les arrêtés, les décisions qui sont

autant de textes d'application. Aussi avons-nous choisi d'examiner la 1^{ère} catégorie de bases normatives à savoir les lois en tant que source d'élaboration de la politique en général et de notre politique éducative en particulier. À cet égard, il y a lieu de retenir les lois suivantes :

- Loi constitutionnelle n°96/06 du 18 janvier 1996
- Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation
- Loi n°2004/17 du 22 juillet portant orientation de la décentralisation
- Loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes
- Loi n°2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions
- Loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées

La loi constitutionnelle du 18 janvier 1996, dans son préambule énonce les devoirs régaliens de l'État en matière d'éducation en ces termes : « L'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État ; »

C'est dire que l'État s'engage à s'impliquer dans la politique sectorielle en matière d'éducation. Cet engagement est renouvelé dans l'article 11 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 qui dispose que « L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. (...) »

L'État est l'acteur principal qui oriente la politique éducative. Il fait appel au concours d'autres entités telles que les CTD chargées d'implémenter cette politique. L'implication des CTD dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation annonçait déjà les domaines de compétences à leur transférer dans les lois de la décentralisation. À ce titre, l'État par le biais de la loi n° 2004/017 portant orientation de la décentralisation transfère aux CTD des compétences dans les matières nécessaires à leur développement éducatif⁹. Elles ont l'opportunité de recruter et gérer librement le personnel nécessaire à l'accomplissement de leurs missions¹⁰. Par conséquent, la responsabilité du développement du secteur de l'éducation incombe aux CTD (art. 5 alinéa 2 et art.17 du CGCTD). À cet effet, le législateur promulgue deux lois qui apportent plus de précisions sur les compétences transférées en la matière : les lois de 2004 fixant les règles applicables aux communes et aux régions. Dans l'une ou l'autre loi, il est transféré comme compétence en matière d'éducation ; la participation à la gestion et

⁹ Art 15 (1) de la loi n° 2004/017 d'orientation de la décentralisation

¹⁰ Art 19 (1) op.cit.

à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Ces articles de portée générale en ce qui concerne l'administration et la gestion des institutions scolaires induisent néanmoins une implication indirecte des collectivités territoriales décentralisées. Les modalités d'administration et de gestion des administrations publiques renferment plusieurs aspects, entre autres l'administration et la gestion du personnel. À ce sujet, les lois de 2004 prescrivent le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint¹¹. Fort de ce constat, la loi de 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées en son article 271(a) élargit le domaine de gestion des ressources humaines éducatives de l'enseignement secondaire aux régions en transférant comme compétence, « Le recrutement et la gestion du personnel enseignant et d'appoint desdits établissements ».

C'est dire que la gestion du personnel enseignant est confiée aux collectivités territoriales décentralisées. L'application de cette loi implique d'adapter le recrutement et la gestion du personnel enseignant aux spécificités de la région dans le but d'atteindre l'objectif de développement quantitatif et qualitatif du secteur de l'éducation.

I.3 Justification de l'étude

Les acteurs publics et théoriciens ont questionné le rôle de l'école et des acteurs qui la constituent dans sa globalité. L'école, dont la mission est, « éduquer », fait face à des difficultés en matière de mobilisation, ou encore d'implication des ressources humaines disponibles. Dans un tel contexte, l'agenda de 2030 pour l'éducation, en accord avec les objectifs de développement durable (ODD), préconise une éducation équitable et de qualité pour tous. Il est donc indispensable que le déploiement des enseignants se fasse dans une dynamique d'équité, d'efficacité ou encore d'efficience. Cette dynamique, dans un souci d'équité régionale, évolue indépendamment du territoire d'attache ou de la localisation géographique de l'individu (IIEP, 2016). La décentralisation contribuerait donc à rationaliser les ressources humaines enseignantes sur toute l'étendue du territoire. L'utilité d'approfondir la réflexion sur la décentralisation en matière de gestion du corps enseignant permettrait non seulement de proposer un développement social de l'enseignant, mais aussi un développement professionnel à travers un plan de carrière conséquent aux privilèges qu'offre cette réforme gouvernementale. C'est dans ce sillage que cette étude trouve toute sa pertinence, car elle nous permet dans un

¹¹ Art 20 de la loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes et Art 22 de la loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions

premier temps de questionner l'action publique d'éducation à travers l'environnement normatif, et deuxièmement d'évaluer sa perception et sa réceptivité par les acteurs de la chaîne éducative et enfin d'opérer une prospection sur les opportunités qu'offre la décentralisation dans le secteur éducatif. S'inscrivant dans le champ de la gouvernance en éducation, notre étude aura pour intitulé *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*.

II. Problématique de l'étude

Cette partie fait état des différents écrits et études scientifiques qui ont essayé de traiter le problème que nous cherchons à résoudre. Pour ce faire, un lien est établi entre nos variables de recherche. Ainsi, la problématique renvoie au sens de Latouche & Beaud (1988) à un ensemble construit autour d'une question principale, d'hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.

De nombreuses études ont établi le lien entre le facteur humain et la performance. En effet, ce lien montre l'intérêt grandissant à l'égard des ressources humaines comme facteur d'amélioration de la performance. Plus précisément, certains auteurs associent ces concepts à celui de la décentralisation pour un recadrage politique du système de gestion bien que la problématique liée à la décentralisation de l'éducation et son effet sur la performance éducative ne fait pas l'objet d'une abondante littérature. On retrouve à ce sujet les études de Benabou (1995) qui présente quelques effets de la décentralisation sur les structures urbaines et le système éducatif. Selon ce dernier, la décentralisation de tout bien public tend à accroître le degré de ségrégation socio-économique entre communes voisines même si le bien en question n'entre pas dans la formation du capital humain.

Par ailleurs, St Pierre & Brunet (2004) examinent à leur tour les effets de la décentralisation dans le secteur scolaire et mettent en exergue la décentralisation des décisions entre les différents acteurs du système scolaire. Ces derniers ont un impact sur la réussite scolaire des élèves du fait de leur implication à tous les niveaux de décisions. La même année, Mons (2004) dans un article présente les théories de décentralisation en éducation. Certes la littérature en la matière est importante, mais les études portant sur l'impact de ce mécanisme gouvernemental sont rares. Néanmoins, quelques résultats ressortent à savoir d'une part que la décentralisation a un impact sur l'assiduité des élèves du fait de l'implication des parents et de la communauté et d'autre part que la décentralisation accroît la réduction de l'absentéisme des enseignants bien

que l'association claire de la décentralisation avec la performance académique reste à démontrer.

Mons (2007a) établit une comparaison des politiques de décentralisation ; elle ressort l'idée centrale des défenseurs de la décentralisation qui suppose que plus on rapproche le lieu de décision de l'utilisateur final (l'élève) dans le domaine de l'éducation, en transférant des compétences aux autorités locales (province, États), plus il y a un résultat conséquent. Néanmoins, elle souligne les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette nouvelle organisation décentralisée du système éducatif français. Mons (2007b) interroge les conséquences de politiques éducatives nouvelles sur la performance des élèves en prenant en compte les variables d'efficacité et d'égalité. Elle présente à cet effet, l'inefficacité de l'école unique traditionnelle et propose une analyse des effets de la nouvelle organisation scolaire sur la performance des élèves. Cette analyse pourrait aussi s'étendre à la performance des enseignants dans les établissements scolaires.

En 2009, Gosset relève l'implication accrue des collectivités locales. L'éducation n'est plus l'affaire de la seule école, mais il faut y intégrer la diversité des politiques éducatives dans les territoires en examinant la complémentarité, mais aussi les risques qu'elle encoure. L'éducation devient donc un enjeu qui prend de plus en plus appui sur un contexte local, une dynamique spécifique, un espace géographique, social et politique. L'éducation en pleine mutation fait désormais intervenir des acteurs nouveaux que sont les régions.

Au terme de la présentation de la problématique, il convient de présenter la formulation du problème de l'étude.

III. Formulation du problème

Elle consiste à présenter le constat de la recherche suivi du problème de recherche proprement dit.

III.1 Constat

Le constat relève d'un ensemble de facteurs, de circonstances qui entourent la politique éducative. On distingue plusieurs faits observables résultant de la politique éducative mise en place.

III.1.1 Disparités éducatives dans l'espace national

Les disparités éducatives s'articulent autour des facteurs structurels et conjoncturels à l'origine du défaut de performance des enseignants. Ces causes peuvent se fonder sur des éléments économiques et d'exclusion sociale comme terreau favorable à un rendement peu performant de l'enseignant voire du développement du système éducatif lui-même. Certaines conditions d'ordre insécuritaire, peuvent être évoquées notamment en ce qui concerne les régions de l'extrême-nord, du nord-ouest et du sud-ouest au Cameroun¹². Cette insécurité peut remettre en question la performance des enseignants qui ne peuvent plus mener librement et efficacement leur activité. L'attention portée au secteur éducatif par les pouvoirs publics, notamment dans les régions en crise a produit des résultats scolaires globalement mitigés. Selon la Banque mondiale (2014), « les comparaisons entre régions montrent qu'en 2011 le taux d'achèvement des études dans les zones d'éducation prioritaire allait de 46 % (dans l'Extrême-Nord) à 81 % (à l'Est), contre plus de 94 % dans chacune des autres régions.

Les disparités en matière d'alphabétisation des adultes sont encore plus marquées, dans les régions du septentrion (Extrême-Nord, Nord, Adamaoua) étant en dessous de la moyenne nationale de 35 %. Dans les régions septentrionales, le pourcentage d'analphabète est élevé : 55 % dans l'Adamaoua et 76 % à l'Extrême-Nord. Par contre, dans d'autres le pourcentage est très bas (10 % dans le Littoral et 13 % au Centre). Il convient d'évoquer par ailleurs les dysfonctionnements relevés par la Banque Mondiale (2012) sur le système éducatif camerounais, notamment en ce qui concerne la gestion du système et la gouvernance¹³. Ces dysfonctionnements dont sont victimes les enseignants du secondaire conduit à la baisse de performance de ces derniers.

En outre, les insuffisances portent également sur la structure d'offre actuelle en termes d'infrastructures éducatives et de personnels enseignants et de formateurs qui n'arrivent pas encore à satisfaire la demande d'éducation, aux vues des normes et standards internationaux... En effet, les disparités entre les zones urbaines et/ou rurales, ou entre régions sont manifestes. Celles-ci interpellent les autorités publiques à une mise en place d'une politique de réduction systématique de ces disparités qui doit être définie et appliquée telle que constatée dans le document de Stratégie nationale pour le développement.

¹² Dans la région de l'Extrême-nord le Cameroun entame depuis 2014 la lutte contre Boko Haram et dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun, la crise anglophone commence en 2016. Les exactions faites dans ces régions du pays ont déstabilisé le système éducatif camerounais du fait des enlèvements et attaques orchestrés sur les élèves et enseignants dans les établissements scolaires.

¹³ www.banquemondiale.org

III.1.2 Insuffisances relatives à la qualité du service dans le système éducatif camerounais

L'action publique éducative visant la performance de l'enseignant est perceptible à travers la régulation et l'ensemble d'insuffisances observées. Afin de pallier l'insuffisance des enseignants dans certaines disciplines, le Document de stratégie du secteur de l'éducation et la formation (DSSEF)¹⁴ initie la possibilité d'une pluridisciplinarité des enseignants. Cette polyvalence des enseignants est mise en application par les autorités en charge de l'éducation à la même période. À cet effet, il est prescrit aux services déconcentrés du MINESEC, dans une lettre circulaire¹⁵ que « L'exploitation de la polyvalence des enseignants (...) à la lumière du tableau affinitaire joint à la présente circulaire ».

Cette démarche compromet la qualité de l'enseignement du fait qu'un éducateur peut se voir affecter dans un établissement pour dispenser une discipline pour laquelle il n'a pas subi de formation initiale¹⁶. Tentant de résorber cette défaillance, certains établissements scolaires ont opté pour le recrutement de personnel enseignant vacataire bien qu'il ne bénéficie d'aucune formation en pédagogie. Le caractère non statutaire du recrutement et de la prise en charge du personnel vacataire le rend aléatoire. À cet effet, pour des raisons d'ordre personnel et économique, l'enseignant vacataire se retrouve dans l'obligation d'accepter même les conditions d'emploi les plus minimales ou dérisoires. Cette solution temporaire, parfois définitive dite d'urgence, essaie de résorber tant bien que mal le déficit en personnel enseignant dans les disciplines dépourvues d'enseignants ou en manque d'enseignants dans les établissements publics de l'enseignement secondaire.

Une autre réserve porte sur la répartition des personnels enseignants par région. Une synthèse de cette répartition est présentée dans le tableau suivant, à partir des données contenues dans l'annuaire statistique du MINESEC de 2019 (effectifs des enseignants et nombre d'établissements, p. 314) ; et des statistiques des résultats aux examens gérés par l'Office du Baccalauréat du Cameroun (session 2019/2020).

¹⁴ De plus, le gouvernement opte vers une polyvalence des enseignants du secondaire du fait non seulement du déploiement des établissements de petites tailles dans les zones rurales, mais aussi de l'indispensable résorption du gap en personnel enseignant d'autre part.

¹⁵ Lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 dont l'objet porte sur la polyvalence des enseignants

¹⁶ En effet d'après le tableau des affinités des disciplines, un professeur de français peut aussi enseigner l'Éducation civique et morale, l'histoire comme autre exemple, un enseignant de langues et culture nationales a comme discipline affinitaire : l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol sous prétexte qu'ils sont tous issus de filières littéraires

Tableau 1

Cartographie des enseignants, des établissements scolaires publics et taux de réussite aux examens officiels par région (2022)

Régions	Effectifs des fonctionnaires (ESG ENSTP)	Effectifs des vacataires du public	Nombre d'établissements scolaires publics (ESG/ ENSTP)	Pourcentage de réussite aux examens officiels (2019)
Adamaoua	2 900	87	116	58,69
Centre	14 079	583	492	63,60
Est	3 152	193	159	52,94
Extrême nord	5 036	950	343	45,72
Littoral	7 036	363	197	63,94
Nord	3 673	268	177	48,90
Nord-ouest	7 035	14	403	66,29
Ouest	5 497	1657	355	59,60
Sud	3 287	206	191	59,74
Sud-ouest	5 021	02	256	52,05
Total	56 716	4323	2689	51,72

Cette synthèse présente de manière globale l'offre d'éducation dans l'enseignement secondaire ainsi que le taux de réussite par région aux examens officiels. Il en ressort que la fourniture en personnel est plus accentuée dans la région du centre que dans les autres régions. La région de l'Adamaoua par exemple, moins fournie en enseignants, a à son actif le moins d'établissements scolaires. La région du centre, quant à elle a à son actif, le quart de l'effectif total des enseignants fonctionnaires. La région de l'ouest par contre regorge de plus d'enseignants vacataires soit le tiers de l'effectif total bien qu'ayant pourtant un effectif assez important d'enseignants. Elle est suivie de près par la région de l'extrême nord avec 950 enseignants vacataires.

Ces inégalités observées dans l'allocation des ressources ont des répercussions sur la performance des élèves aux examens officiels. Les résultats aux examens officiels pour le compte de l'année académique 2020-2021 étaient de 43,64% avec un effectif de 349 077 inscrits, pour 342 431 admis. Par contre, en 2019, les résultats aux examens officiels étaient de 51,72% avec un effectif de 378 415 inscrits pour 193 378 admis (OBC, 2019 ; 2020). Il ressort que les régions les plus favorisées et fournies en enseignants à la base sont aussi celles qui ont eu un meilleur rendement en termes de réussite scolaire.

Aussi, ce déséquilibre incite le gouvernement à permettre la polyvalence des enseignants¹⁷ d'une part et l'emploi des enseignants vacataires d'autre part, pour pallier l'insuffisance d'enseignants au secondaire. Cet appui tient compte de la demande d'éducation et des besoins de l'établissement. Toutefois, la gestion du personnel vacataire rend difficile l'activité d'enseignement, car ces derniers subsistent au travers des disponibilités financières de l'établissement et particulièrement de l'association des parents d'élèves et enseignants (APEE) qui ne dispose pas dans toutes les régions des moyens suffisants pour leur prise en charge.

Par ailleurs, s'agissant du déploiement des ressources humaines enseignantes, le (DSSEF ,2013, p.38) met en évidence la problématique de la gestion administrative qui repose sur la répartition des enseignants dans les établissements scolaires. Ainsi, on constate que les établissements scolaires en zone urbaine sont favorisés au détriment des établissements scolaires de la zone rurale. Ces disparités s'observent également d'une région à l'autre.

III.1.3 Disparités dans la gestion des enseignants vacataires

La présence des enseignants vacataires découle de la volonté de résorber certaines insuffisances du système éducatif concernant la gestion rationnelle des enseignants. Effectivement, certains établissements scolaires optent pour le recrutement des enseignants vacataires, bien qu'ils ne soient pas formés. Cependant pour des raisons sociales et éducatives les établissements scolaires emploient ce personnel à toutes fins utiles. La gestion des enseignants vacataires est fonction de l'établissement dans lequel ils se trouvent. À cet effet, l'appréciation de la qualité de la gestion est à géométrie variable. De même, sous la pression sociale, l'enseignant vacataire se retrouve dans l'obligation d'accepter toutes sortes de péculs lui permettant de vivre au quotidien. Cette situation parfois instable rend le travail difficile pour ce personnel qui n'entrevoit pas d'autres issues salvatrices dans l'immédiat ; ce qui entraîne leur résignation.

En somme, les insuffisances relevées ont des répercussions sur la qualité du service éducatif et la performance de l'enseignant. À ce niveau il est possible d'analyser la qualité du système à travers les moyens mis en œuvre dans les établissements concernant l'enseignement. Si les politiques sont élaborées dans ce sillage, en prenant en compte les modes d'organisation et d'utilisation des moyens disponibles, il faut toutefois souligner les limites dans la mesure où certains établissements ne disposant que de moyens modestes comparativement à d'autres qui

¹⁷ Lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 dont l'objet porte sur la polyvalence des enseignants

arrivent à disposer de meilleurs moyens et par conséquent, obtiennent de meilleurs résultats. Dès lors, les ressources qu'utilisent les établissements pour fonctionner peuvent ainsi avoir un impact sur la qualité des enseignements et de l'éducation.

III. 2 Problème de l'étude

Il importe de préciser que présenter le problème de recherche revient essentiellement à répondre à la question de « Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaître les résultats qu'elle propose ? » (Chevalier, 1993, p 53). À ce sujet, il ressort de l'analyse précédente que le système éducatif camerounais tel que présenté a des difficultés, en ce qui concerne le management des ressources humaines enseignantes. À ce titre, le problème que nous cherchons à résoudre est celui du *dysfonctionnement dans la gestion des ressources humaines enseignantes dans l'enseignement secondaire public au Cameroun*.

IV. Formulation des objectifs de recherche

On distinguera un objectif principal et quatre objectifs spécifiques de recherche dans cette étude.

i. Objectif principal :

Il sera question d'expliquer comment l'implication des CTD dans l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.

ii. Objectifs spécifiques

Il sera question dans le cadre de ce travail de :

- comprendre comment l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants ;
- expliquer comment l'implication des CTD à la gestion prévisionnelle améliore la performance des enseignants ;
- expliquer comment l'implication des CTD à la gestion de carrière des enseignants contribue à accroître la performance des enseignants ;
- expliquer comment la gestion des enseignants vacataires par les CTD améliore la performance des enseignants.

V. Formulation des questions de recherche

Elles s'articulent autour d'une question principale de la recherche (a) et des questions spécifiques (b).

i. Question principale

À la lumière des réflexions précédentes, la recherche devrait nous permettre d'apporter un éclairage sur une question sans doute d'actualité à savoir : quelles contributions des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliorent la performance des enseignants ? Autrement dit la contribution des CTD dans l'élaboration et/ou la mise en œuvre de la politique enseignante améliore-t-elle la performance des enseignants ?

ii. Questions spécifiques

La question principale de notre travail de recherche s'organise autour de quatre questions secondaires :

- l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise-t-elle la construction de la performance des enseignants ?
- la construction d'une GPEC par les CTD améliore-t-elle la performance des enseignants ?
- la participation des CTD à la gestion de carrière contribue-t-elle à la croissance de la performance des enseignants ?
- la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue-t-elle à l'amélioration de la performance des enseignants ?

VI. Énonciation des hypothèses de recherche

Le corps des hypothèses constitue le fil conducteur de la recherche. Généralement définies comme les réponses provisoires aux questions posées ci-dessus, les hypothèses fournissent les critères de sélection des données pertinentes dans la recherche. Ayant vocation à être confirmée ou infirmée à la fin des travaux, la formulation des hypothèses est incontournable. Quatre hypothèses vont meubler notre étude, dont une principale et quatre spécifiques.

i. Hypothèse principale

L'hypothèse est une proposition de réponse présumée à une question qui oriente la recherche. Autrement dit, c'est une proposition ou un ensemble de propositions qui constitue le point de départ de la démonstration. Une hypothèse est donc une réponse provisoire, anticipée, une présomption qui demande à être vérifiée.

Dans le cadre de notre sujet de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale suivante : la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants. Cette hypothèse principale s'articule autour d'hypothèses spécifiques ci-dessous.

ii. Hypothèses spécifiques

De l'hypothèse principale, s'articulent quatre sous hypothèses :

- l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants;
- la construction d'une GPEC par les CTD améliore la performance des enseignants;
- la participation des CTD à la gestion de carrière contribue à la croissance de la performance des enseignants;
- la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue à l'amélioration de la performance des enseignants;

VII. Définition des concepts de référence de l'étude

Les concepts à définir sont les suivants : décentralisation, politique enseignante et performance

i. Décentralisation

Elle est présentée selon le lexique de la science politique, comme un processus par lequel l'État confie des compétences et des moyens d'action publique à des collectivités locales jouissant d'une légitimité démocratique (Nay, 2011). La décentralisation vise à délocaliser les responsabilités, à transférer le pouvoir de décision des individus. Ces individus se trouvent dans un lieu ou à un niveau donné par rapport aux instances éducatives, vers ceux qui opèrent à un autre niveau. Le lieu de pouvoir s'exprime en fonction de la localisation du poste ou de l'organe de gouvernement. La décentralisation de l'éducation désigne « tout transfert de pouvoir d'une autorité d'un échelon hiérarchiquement supérieur à une autorité d'un échelon hiérarchiquement

inférieur » (Kuate, 2014). La décentralisation rapproche donc le processus de décision des citoyens après une définition précise des objectifs des circonscriptions administratives. Elle favorise l'émergence d'une démocratie de proximité dont le but est d'atteindre le meilleur compromis entre adéquation locale et cohérence globale... (Retour, 2011).

Dans le cadre de notre étude, nous aborderons la décentralisation au sens de l'article 5 du code général des collectivités territoriales décentralisées : la décentralisation consiste en un transfert par l'État aux collectivités territoriales, de compétences particulières et de moyens appropriés. C'est dire que la décentralisation consiste donc en la cession par l'État aux collectivités territoriales décentralisées de compétences non exclusives accompagnées de ressources humaines, techniques, matérielles et financières adéquates. Toutefois, la décentralisation encore en cours au Cameroun, notre étude nous amène à avoir une vision prospective de la politique enseignante dans un tel contexte.

ii. Politique enseignante

Elle renvoie à l'ensemble des principes et politiques gouvernementales mis en œuvre dans le secteur éducatif. On peut citer à cet effet, les lois et directives qui gouvernent le système éducatif à tous les niveaux. La politique enseignante est en adéquation et en cohérence avec la politique nationale orientée autour des paramètres suivants selon l'OCDE (2005): le recrutement, la formation initiale, le déploiement, la structure de carrière, les conditions d'emploi et de travail, la rémunération, les normes d'exercice de la profession, la redevabilité des enseignants et enfin la gouvernance scolaire. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appesantis sur le déploiement, la carrière et parcours professionnel. Ces variables ne sauraient être prises en compte sans une étude en amont sur l'action publique et la gestion prévisionnelle.

iii. Performance

Étymologiquement, performance vient de l'ancien français *parformer* qui signifiait « accomplir, exécuter » au XIII^e siècle (Issor, 2017). Au sens strict du terme, une performance est un résultat chiffré dans une perspective de classement. Elle est définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un instant T, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce, quel que soit le domaine (Notat, 2007). En gestion des ressources humaines par contre, la performance est entendue comme une performance mettant l'accent, à la fois sur l'attention apportée aux ressources humaines au sein d'une entreprise

(Arcand, Arcand, Bayad & Fabi, 2004) et à la fois sur les dimensions humaines de l'organisation et leurs qualités (Donnadieu, 1999).

La performance des enseignants est étudiée depuis environ trois décennies en sciences de l'éducation, elle est définie soit comme l'enseignant leader par Gendron (2008). La mesure de la performance de l'enseignant peut s'évaluer à travers les attentes de l'enseignant qui déteignent sur la réussite des élèves ou des étudiants, mais aussi sur leurs comportements et attitudes au travail.

VIII. Théorie centrale de l'étude : la théorie des parties prenantes

Nous avons donné comme base théorique à notre étude, la théorie des parties prenantes. Faisant partie intégrante des théories de la gouvernance, elle est mobilisée pour évaluer l'influence des relations entre les acteurs d'une organisation en proie à un système de gouvernance. Elle a pour objectif d'élargir la représentation du rôle et des responsabilités des principaux acteurs. Le concept de partie prenante tel que défini par Stanford Research institute (1963), désigne les groupes indispensables à la survie de l'entreprise. Dans cette logique, Carroll & Buchholtz (2000) définissent la PP comme étant un individu ou un groupe d'individus qui peut affecté ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels. De cette vision, et dans le secteur de l'éducation, feront partie des parties prenantes, l'APEE, le conseil d'établissement, l'État, les fournisseurs, et les collectivités locales. Une partie prenante se définira donc au regard des intérêts convergents qui divergeraient de part et d'autre. Ce rapport de « proximité –distance » face aux intérêts des uns et des autres constitue l'essence même de cette théorie. In fine, cette théorie met en avant la nature des relations et les jeux d'intérêts entre les acteurs intervenant dans un même système pour plus de performance.

IX. Approche méthodologique

Notre étude est une recherche scientifique. Comme telle, elle nécessite une orientation méthodologique précise. Notre choix s'est porté sur une recherche mixte qui met en avant deux grandes orientations méthodologiques : l'une qualitative et l'autre quantitative. La première tente d'apporter une lumière à des domaines exploratoires, alors que la seconde est le plus souvent utilisée dans les études causalistes. Les méthodes de recherche mixte font partie des types de recherche dans laquelle on combine des aspects des méthodes qualitatives et quantitatives. À cet effet, l'exploitation des données qualitatives et quantitatives nous a permis d'éprouver notre étude pour avoir des résultats probants. Pour ce faire, des outils de collecte de

données ont été utilisés à savoir le guide d'entretien, le focus group et le questionnaire pour nous permettre de valider ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

X. Pertinence et délimitation de la recherche

Évoquer l'importance que revêt ce travail de recherche nécessite également de voir jusqu'où s'étend véritablement notre objet d'étude.

X.1 Pertinence de la recherche

La pertinence de cette étude réside dans son intérêt envisagé sur trois plans : théorique et scientifique, managérial, et socioculturel.

Sur le plan théorique et scientifique, notre recherche s'inscrit dans la même logique que celles d'autres chercheurs dans le domaine du management. Il pourrait non seulement servir de référence aux travaux portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines, mais aussi aux travaux relatifs à l'évaluation de la performance en milieu scolaire. De plus, cette recherche apporte une certaine contribution empirique relative à l'analyse de l'impact de la décentralisation sur le système éducatif dans un sens large.

Sur le plan managérial, cette recherche fait l'objet d'analyse des pratiques de gestion des ressources humaines. Ces pratiques peuvent affecter la performance scolaire tant au niveau de la qualité des résultats scolaires qu'au niveau de la performance des enseignants. Cette étude met en relief une illustration de la gestion stratégique du personnel enseignant dans un système décentralisé. Elle apportera aux managers du secteur de l'éducation une meilleure visibilité et lisibilité quant au choix stratégique approprié dans un contexte déterminé favorable à l'atteinte des objectifs d'éducation.

Sur le plan socioculturel, la pratique de la justice et de l'équité se veut incontournable en matière de décentralisation. En effet, cette étude tend à apporter des pistes de solutions pour réduire d'une part, les inégalités dans le milieu de travail et éventuellement les disparités sociales et professionnelles observées sur la base de l'expérience professionnelle vécue et perçue tout au long de la carrière. D'autre part, il s'agirait de voir dans quelle mesure revoir à la baisse les inégalités de performance scolaire observées dans les différentes régions du Cameroun compte tenu des caractéristiques propres à chaque région.

X.2 Délimitation de la recherche

La délimitation de notre recherche peut se justifier sur plusieurs points :

Notre étude s'est limitée à la zone francophone compte tenu de l'héritage historique et de la différence linguistique dans la zone anglophone. En effet, ces divergences sont traduites par les disparités quant au sous-système éducatif et au statut particulier régissant les règles liées à la décentralisation.

Deuxièmement, l'accent mis sur la zone francophone, nous nous sommes appesantis sur quatre principales régions : la région du centre qui renferme la capitale politique et qui abrite les institutions ; le sud qui s'apparente à la région du centre du fait qu'il constitue selon la répartition géostratégique, le « grand sud » ; la région de l'ouest qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble de tout le grand ouest et enfin la région de l'Adamaoua qui nous a permis d'avoir une vision panoramique du septentrion.

La troisième limite de l'étude porte sur le choix de la collectivité territoriale décentralisée. Notre choix est porté sur la région au détriment de la commune. En effet, le code général des collectivités territoriales décentralisées permet aux communes d'apporter un appui à la gestion et à l'administration des lycées et collèges publics. La région quant à elle participe à la gestion des lycées et collèges et au recrutement du personnel dans ces établissements. Tenant compte de ces paramètres, le choix est porté sur la région comme collectivité territoriale décentralisée à étudier.

La quatrième limite est temporelle. La présente étude a duré 60 mois répartis comme suit : 12 mois consacré aux séminaires doctoraux, 24 mois de lecture pour approfondir et cadrer la recherche ; 12 mois consacrés aux enquêtes et analyse des données et 12 mois pour finaliser l'étude.

XI. Architecture de la thèse

Pour répondre à la question de la recherche susmentionnée, nous avons organisé notre recherche en deux parties :

La première partie est consacrée à l'état de l'art qui comprend trois chapitres distincts :

- le premier chapitre est un état des lieux de la gestion des enseignants. Cet exposé diachronique nous permet de voir l'évolution de cette gestion dans le monde et au Cameroun en particulier ;
- le second chapitre présente les concepts clés indispensables à la compréhension de l'étude ;
- le troisième chapitre est consacré à la pertinence du lien théorique établi entre notre variable indépendante et notre variable dépendante à travers une revue critique de la littérature et un exposé des théories qui ont guidé notre étude.

La deuxième partie de notre travail a été aussi réparti en trois chapitres :

- le quatrième chapitre présente le cadre d'étude de la recherche et la méthodologie de recherche utilisée.
- le cinquième chapitre s'attèle à présenter les principaux résultats obtenus à travers une analyse descriptive des données quantitatives et qualitatives.
- le sixième chapitre porte sur la présentation de l'analyse confirmatoire des résultats, la discussion des résultats et les recommandations suivies d'un projet d'ingénierie éducative relatif à l'objet de notre étude.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Cette partie représente le socle théorique de notre étude. À ce titre, elle comprend trois (3) chapitres répartis comme suit :

Le premier chapitre est un état des lieux de la gestion des enseignants du secondaire. À cet effet, et comparativement à d'autres systèmes éducatifs, il est retracé l'évolution de cette gestion au Cameroun.

Le second chapitre présente et oriente les bases conceptuelles de l'étude.

Le troisième chapitre repose sur la pertinence du lien théorique établi entre la politique enseignante et la performance à travers une revue critique de la littérature et les théories qui fondent l'existence d'un tel lien.

CHAPITRE I : ÉTAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'état des lieux consiste à faire la description d'une situation présente. Dans le cadre de cette étude, il est nécessaire de dresser un état des lieux antérieur pour mieux comprendre la situation qui prévaut actuellement. Présenter l'évolution de la politique enseignante revient à appréhender les multiples visages que la politique managériale peut prendre dans un système. En s'intéressant donc à la politique de gestion du personnel, on constate que celle-ci apparaît comme un ensemble multiforme de techniques managériales qui se sont adaptées avec l'évolution de la forme de l'État¹⁸. En effet, l'État est une forme politique institutionnalisée, caractérisée par une dynamique permanente d'évolution résultant de l'action des forces de changements (Keudjeu de Keudjeu, 2013). Il s'adapte à l'évolution de la société qui s'est forgée autour de lui, lorsque ce n'est pas lui qui la fait évoluer pour ses besoins. Un État peut donc utiliser trois modèles de gestion : la gestion centralisée, la gestion déconcentrée et la gestion décentralisée. L'état de lieux en question présente donc un dépassement des formes traditionnelles de gestion de la main-d'œuvre enseignante en appelant à de profondes mutations qui sont diversement consenties (Régis, 2005) par les autorités engagées dans le processus de décentralisation. La présentation de cet état des lieux consistera donc à décliner l'évolution du ministère en charge de l'éducation, les modèles de système de gestion des enseignants avant d'envisager les différents modes d'organisation de l'État.

I.1 Évolution du ministère chargé de l'Enseignement secondaire au Cameroun (1957-2022)

Ce système met en exergue la concentration administrative des pouvoirs. Seul l'organe situé au sommet de la hiérarchie administrative, en l'occurrence, le chef de l'exécutif et les

¹⁸ La Loi Constitution n° 96/06 du 18 janvier 1996, consacre la forme décentralisée de l'État du Cameroun. Le Cameroun observait bien avant cela une politique de décentralisation à travers la présence de Communes urbaines, Communes Rurales, Communautés Urbaines, etc. celle-ci possédaient une certaine autonomie par rapport à l'État central et ses démembrements, moindre que celle actuellement accordée aux Collectivités territoriales décentralisées du Titre X de la Constitution, mais qui leur permettaient de s'administrer librement par des dirigeants élus pour la plupart. Sur la question, lire Owona J. (2011). *La décentralisation camerounaise*. Harmattan ; Lire également Guimdo Dongmo, B.-R. (1998). *Les bases constitutionnelles de la décentralisation au Cameroun* (Contribution à l'étude de l'émergence d'un droit constitutionnel des collectivités territoriales décentralisées). *Revue générale de droit*, 29 (1), 79–100. <https://doi.org/10.7202/1035696ar>.

ministres, dispose du pouvoir de décision¹⁹. Les échelons hiérarchiques inférieurs ou subordonnés sont réduits au rôle de courroie de transmission et/ou d'agent d'exécution des décisions prises.

Au Cameroun, la concentration des pouvoirs évolue en même temps que la désignation du ministère chargé de l'Éducation. Quelle que soit sa dénomination, l'éducation a toujours été au centre des préoccupations et les enseignants aussi. Né sous l'appellation commune de ministère de l'Éducation nationale, sous Vincent Ahanda²⁰, le ministère était polyvalent par sa maîtrise des questions éducatives à tous les niveaux du système. Y étaient inclus, l'enseignement maternel et primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sans oublier la formation professionnelle et la culture.

Avec la venue d'Ahmadou Ahidjo comme Premier ministre, ce département ministériel subira sa première mutation : le gouvernement du 20 février 1958 mettra en place un Vice-Premier Ministre chargé de l'Éducation nationale. Ce poste sera confié à Michel Njiné qui avait la charge de couvrir les mêmes compétences que dans l'organisation précédente. Plus tard, il lui est adjoint un Secrétaire d'État à l'éducation populaire, conduit par Siméon Songue dans le Gouvernement du 18 juin 1959. Cette appellation change encore et devient le ministère de l'Éducation nationale, jeunesse et sports pour une durée d'un an de 1960-1961.

Avec le Gouvernement du 20 octobre 1961 qui annonçait la construction de la Fédération, le Président de la République fédérale du Cameroun décida de revenir sur l'appellation première du poste. Il devient donc le ministère de l'Éducation nationale, à la tête duquel se trouvait William Aurélien Etéki Mboumoua. Pour l'accompagner dans ses fonctions, il est nommé en lieu et place du secrétaire à l'éducation populaire, un Secrétaire d'État à l'enseignement en la personne de Ndep Orok Effiom Willie²¹. Il avait ainsi la responsabilité de l'éducation du niveau du système.

En 1967, la réforme sur l'éducation voit le jour. Elle vise pour l'essentiel à doter le Cameroun d'enseignants nationaux bien formés²². La recherche d'une meilleure forme d'organisation aboutira à sa transformation en ministère de l'Éducation nationale, Jeunesse et Culture, dirigé par la même personnalité dans le Gouvernement du 16 août 1968 en la personne de William Aurélien Etéki Mboumoua. Dans l'accomplissement de sa tâche, il était assisté d'un

¹⁹ Schéma de la concentration perçu par Napoléon Bonaparte dans le système de l'an VIII : une fois saisis des questions concrètes, les échelons inférieurs soumettent les dossiers au ministre qui prend la décision qui s'impose et ces derniers exécutent les ordres ministériels www.universalis.fr consulté le 22 janvier 2022

²⁰ Décret du 16 mai 1957

²¹ Remaniement du 13 janvier 1962

²² www.memoiredecole.com consulté le 05 janvier 2022

Secrétaire d'État à l'enseignement, poste créé le 20 septembre 1969. Il avait la possibilité de manager le personnel intervenant dans la chaîne éducative par le biais de textes généraux ou spéciaux concernant tous les enseignants ou certains maillons de la chaîne éducative.

Le 12 juin 1970, ce département portait désormais l'appellation de ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation professionnelle. Au bout de deux années sous cette dénomination, on revint à l'orthodoxie en le nommant à nouveau simplement ministère de l'Éducation nationale. Ce retour en arrière fut effectué lors de la formation du Gouvernement du 03 juillet 1972, dont la direction revenait à Zaché Mongo Soo. Il était assisté d'un vice-ministre de l'éducation nationale dans le tout premier Gouvernement du Premier ministre Paul Biya datant du 30 juin 1975. De 1977 à 1980, une réforme éducative, la « Nouvelle éthique » d'Adamou Ndam Njoya est initiée. Cette réforme débouche sur la mise en application d'un train de mesures telles que la mise en valeur des manuels scolaires conçus par des auteurs camerounais et véhiculant la culture camerounaise et la définition du statut de l'enseignant (www.osidimbea-edu.cm) qui place l'enseignant au cœur des préoccupations éducatives.

Mais le 24 août 1985, on allait revenir au secrétaire d'État à l'éducation nationale. L'année suivante, c'est-à-dire précisément le 21 novembre 1986, naquit le ministère de l'Enseignement supérieur, de l'Informatique et de la Recherche scientifique. Cette nouveauté amenait une organisation différente dans la définition des compétences du ministère de l'Éducation nationale. Il venait de lui être retiré la connaissance des questions liées à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique. À cet effet, il ne lui restait qu'à son actif le personnel de l'éducation de base (primaire et maternelle) et celui de l'éducation secondaire (général, technique et professionnel). Plus d'attention est donc accordée au corps enseignant avec le décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale qui encadre la profession enseignante au Cameroun.

Le 24 août 2002, les domaines de la formation professionnelle et technique devaient également lui être amputés au profit de la création du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle sous le ministre Louis Bapes Bapes.

Le processus de spécialisation venait de prendre de l'ancrage. L'éducation nationale ne correspondait plus au cahier de charge du ministère qui pourtant arborait tout ce nom. Le coup de grâce viendra avec la formation du gouvernement du 08 décembre 2004 piloté par le Premier ministre Ephraïm Inoni. Dans l'organisation de son équipe, celui-ci opta pour l'éclatement du ministère de l'Éducation nationale, du moins ce qu'il en restait en deux ministères. D'un côté se trouvait le ministère de l'Éducation de base avec Haman Adama comme ministre ; de l'autre

côté prenait corps le ministère des Enseignements secondaires, à la tête duquel fut nommé Louis Bapes Bapes, chargé de l'enseignement secondaire général et technique. Cette scission fut conservée dans tous les gouvernements qui suivirent, en continuant à mettre son personnel au centre de ses priorités.

Néanmoins, toute politique éducative guidée par le ministère chargé de l'éducation s'appuie sur deux modèles de système de gestion des enseignants qu'il faut mettre en exergue : le système de gestion axé sur la carrière de l'enseignant et celui axé sur sa position professionnelle.

I.2. Systèmes de gestion des enseignants : deux modèles aux objectifs différents

Pour mener à bien notre recherche, il convient de distinguer les modèles de système de gestion des enseignants tel que le prévoit l'OCDE. On en distingue deux : le système axé sur la carrière ou le statut et le système axé sur la position professionnelle ou la performance (OCDE, 2005).

- Au sein des systèmes axés sur la carrière, les enseignants sont généralement recrutés comme fonctionnaire au début de leur carrière suite à un examen national d'entrée dans la fonction publique. Ce statut garantit à ces derniers une certaine sécurité de l'emploi à vie. L'évolution verticale ou horizontale de la carrière est régie par le statut particulier des enseignants dans la fonction publique. Ainsi l'affectation ou encore la promotion professionnelle est fonction des modalités de gestion inscrites dans ce statut. Bien que l'accès à la profession enseignante soit très limité en milieu de carrière, la progression salariale, qui tient compte de la performance globale et non de la performance individuelle à un poste donné, est assez conséquente. Ce système est adopté par de nombreux pays tels la France, la Corée du Sud, le Japon ou encore l'Espagne.

- Quant aux systèmes axés sur la position professionnelle, l'entrée dans la profession est fonction de l'adéquation de son profil de compétences et de son expérience avec les besoins spécifiques de recrutement. Ici, l'accès à la fonction publique est possible tout au long de la carrière de l'individu. Par conséquent, une plus grande mobilité entre la fonction enseignante et d'autres professions du secteur privé ou public s'offrent à lui. Dans un tel système, la rémunération est plus élevée à l'entrée bien que la progression salariale soit plus lente. De plus cette progression salariale, est liée au poste, car croît en fonction de l'évolution de l'individu à des postes de responsabilités. De nombreux pays ont adopté ce système à savoir le Canada, les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse.

Au regard de ces systèmes de gestion aux finalités divergentes, le Cameroun se situe dans un système axé sur la carrière en instituant des normes juridiques qui décrivent avec minutie la profession enseignante. Il faut relever que bon nombre de pays ayant une politique de gestion centralisée ou non fondent leurs particularités à partir de ces systèmes sus-cités.

I.3. La centralisation du système éducatif

La centralisation est un système d'administration qui repose sur l'attribution des pouvoirs de décisions à des autorités soumises, médiatement ou immédiatement, au pouvoir hiérarchique du gouvernement (Guillien & Vincent, 1995).

I.3.1. Une politique enseignante centralisée

La centralisation du système éducatif peut s'observer sur toutes les dimensions de la politique enseignante telles que le recrutement, la carrière, la rémunération, etc. Concernant par exemple le système de recrutement, l'autorité responsable du recrutement des enseignants est de la responsabilité d'une autorité centrale ou régionale comme c'est le cas dans la communauté flamande où la priorité du recrutement est donnée aux enseignants ayant la plus grande séniorité ou à ceux qui disposent d'un statut de titulaire. Dans les pays où l'enseignant a un statut de fonctionnaire, les conditions de recrutement sont définies par le statut général de la fonction publique ou le statut spécifique à la profession enseignante. L'enseignant contractuel par contre est régi par la législation générale de l'emploi tel le Code du travail. Au Cameroun, il est utilisé le Code du travail pour fixer les conditions d'emploi des enseignants contractuels tandis que dans d'autres pays comme l'Angleterre, ces conditions d'emploi sont fixées par une autorité indépendante (OCDE, 2005).

Concernant l'évolution dans la carrière, les modalités sont prescrites par le pouvoir central. Ce grand chef d'orchestre gère les ressources humaines de manière concentrée. Aucune décision n'est prise par un autre acteur de la chaîne éducative quel que soit l'objet. C'est ainsi qu'au Cameroun, en 1978, l'ancien Président de la République, Ahmadou Ahidjo dans une lettre circulaire manifestait son mécontentement en ce qui concerne les procédures d'affectation des fonctionnaires. À cet effet, constatant la trop grande mobilité des fonctionnaires sans réels justificatifs qui ont des conséquences tant psychologique, sociale qu'économique, il recadre les principes et modalités d'affectation des fonctionnaires afin que toute affectation n'obéisse qu'à

l'intérêt du service.²³ C'est la preuve que la gestion de la mobilité de tout agent de l'État ou toute autre décision était du ressort de l'autorité centrale.

Ce mode de gestion n'implique pas les autres acteurs du système. La prise de décision reste fortement centralisée ; d'où les implications qui en découlent.

I.3.2. Les limites de la centralisation

Le système de gestion centralisé a montré ses limites autant dans les pays du nord que dans les pays du sud. Les limites constatées de la gestion centralisée de la politique enseignante sont :

I.3.2.1. Un manque de vision stratégique

Le manque de vision stratégique traduit une centralisation des tâches administratives au niveau central au détriment de la faible implication des acteurs de la chaîne éducative. La première conséquence de la centralisation de la gestion est que le pilotage du système n'est pas basé sur des données réelles du terrain. Les données approximatives qui ne reflètent pas la réalité sont mises à la disposition du pouvoir central ; cette situation explique parfois certaines dérives telles que l'inadaptation des besoins particuliers des établissements pour ne citer que ce cas. De plus, ce manque de vision stratégique est dû au manque de fiabilité du système d'information. L'absence de dispositif performant d'information et la lenteur de la circulation de l'information du niveau central vers les périphéries et vice versa contribue au ralentissement du système tout entier ; ce qui complique toute action de planification et empêche toutes anticipations sur les questions éducatives.

I.3.2.2. Une gestion administrative des ressources très peu efficace, inéquitable et inefficace

Les systèmes éducatifs qui pratiquent la centralisation administrative sont très souvent confrontés à une pénurie chronique d'enseignants, de fournitures scolaires et de moyens financiers. Cette gestion est très peu efficace, et généralement, elle ne repose sur aucun principe ni critère d'équité. Lorsque le système tend à se centraliser, le recrutement d'enseignants en milieu rural devient problématique. En Inde comme partout ailleurs les enseignants sont plus concentrés dans les grandes villes et ceux des zones rurales n'ont qu'un rêve, rejoindre la grande ville. Et même lorsque ce dernier est recruté en zone rurale il n'y réside pas et préfère rester en

²³ Circulaire N° 09/CAB/DU 02 MAI 1978

ville ce qui pose le problème d'équité dans l'allocation des ressources (Muralidharan, 2016) et traduit un manque de cohérence dans l'allocation des ressources.

I.3.2.3. Une gestion pédagogique centralisée

La centralisation pédagogique se matérialise par le manque de formation du personnel enseignant. En effet le suivi par les structures de supervision pédagogiques est faible. Les auxiliaires d'enseignement ne bénéficient d'aucun suivi ni de la part des structures d'encadrement ni de la part des établissements scolaires. Ce manque de suivi de la part des établissements scolaires se justifie par le fait qu'ils n'ont pas assez d'autonomie pour le faire. Ce qui décourage tout esprit d'initiative de la part des acteurs de l'éducation. Dès lors, on a constaté au Québec avant 1960 que le pouvoir centralisateur qu'exerçait le Ministère de l'Éducation sur les plans pédagogique, financier et administratif, a provoqué des poches de résistance parmi les acteurs de l'éducation. Ces derniers ont incité plus tard le gouvernement à favoriser le partage de pouvoir entre le ministère, les commissions scolaires et les établissements scolaires avec la réforme de 1960. Ainsi, pour Trottier (2000) :

Il ne faudrait pas penser que cette prise de contrôle du système par le Ministère de l'Éducation s'est effectuée sans que les agents périphériques réagissent. L'émergence d'une autorité centrale forte a favorisé la prolifération de multiples associations de défense d'intérêts des parents, des enseignants, d'administrateurs locaux et de commissaires. [...] Le rééquilibrage actuel des pouvoirs s'inscrit dans un mouvement de résistance, sinon de contestation, des pouvoirs que le ministère s'est donnés à la faveur de la réforme des années 1960 (cité dans Levasseur, 2006, p.19).

Au Cameroun par exemple, le système de gestion concentré ne posait aucun regard sur le personnel vacataire. En effet, la gestion concentrée est ici envisagée seulement au niveau des établissements scolaires qui ont à leur charge le recrutement et la gestion de ces derniers. La concentration de la gestion des enseignants vacataires au niveau des établissements scolaires peut présager l'absence d'intervention du pouvoir central concernant leurs modalités de gestion. Ce système est peu viable aujourd'hui au vu des multiples interventions administratives qui prévalent.

Face aux moyens limités des États pour répondre aux problèmes spécifiques des établissements scolaires, plusieurs partenaires se sont engagés pour améliorer les systèmes éducatifs. Toutefois, l'intervention de ces différents acteurs se fait sans véritable coordination. Ce manque de coordination entraîne une dispersion des efforts et un gaspillage des ressources. Il faut relever qu'auparavant les attributions et responsabilités des acteurs du système éducatif n'étaient pas clairement définies dans un système centralisé ce qui engendrait des conflits de compétence. Pour y remédier, plusieurs États mettent en place un système de déconcentration qui s'attèle à préciser les responsabilités et compétences de chaque acteur de la chaîne éducative.

I.4. La gestion déconcentrée du système éducatif

La déconcentration est une technique d'organisation administrative qui consiste à déplacer vers la base, le contrôle et la mise en œuvre de l'action des pouvoirs publics. À cet effet, elle est : « un système de gestion dans lequel, le pouvoir de décision est exercé par des agents et organismes locaux, résidants sur place, mais soumis à l'autorité centrale » (Temkeng, 2010, p.209). C'est dire que dans le cadre de la déconcentration, les agents restent soumis à l'autorité centrale. Dans ce cas, l'administration centrale incombe à des agents qu'il nomme, un domaine de compétences spécifique lui permettant un pouvoir discrétionnaire sur les administrés. C'est dans cette logique que l'UNESCO (2007, p.3) définit la déconcentration en ces termes : « Déconcentration is the process through which the central Ministry of Education establishes field units, staffing them with its own officers. »

La déconcentration implique donc une délégation des pouvoirs de l'autorité centrale vers les services déconcentrés de l'État. Le pouvoir de décision est davantage donné aux agents du pouvoir central répartis sur le territoire. Elle met en relief plusieurs acteurs qui interviennent dans un système déconcentré.

I.4.1. Les acteurs impliqués dans la gestion déconcentrée du personnel enseignant

Plusieurs acteurs sont impliqués dans un système déconcentré. Nous avons d'un côté le chef de l'État, le Premier ministre et le ministère chargé de l'Éducation qui orientent chacun la politique globale et sectorielle du gouvernement d'une part et les services déconcentrés chargés d'implémenter cette politique, d'autre part.

I.4.1.1. Le rôle d'arbitre centrale de la politique managériale par le chef de l'État

L'organisation administrative camerounaise place à la tête de l'architecture institutionnelle le Président de la République²⁴ qui est l'arbitre du fonctionnement régulier des pouvoirs publics²⁵. C'est à lui que le constituant a confié la charge de définir la politique de la nation d'après les termes de l'article 5 alinéa 2 (b)²⁶. Par conséquent, il détermine la politique éducative de l'État, du moins sur les points essentiels en laissant le soin au Gouvernement de lui donner forme concrète. Cette compétence permet qu'il définisse la politique de gestion du personnel enseignant en déterminant les grands axes de leurs managements. C'est par exemple sous son impulsion que la France a pu répondre aux interrogations du début des années 80 portant sur la qualité des « produits », les actions d'éducation et de formation que mettaient en place les pouvoirs publics (Laderrière, 2006). Ce fut une entreprise généralisée à l'ensemble des pays industrialisés ainsi que ceux en voie de développement.

Cette implication du chef de l'État dans la politique éducative a permis d'assister à une véritable « révolution culturelle ». Elle consistait à définitivement relier l'obtention des résultats aux objectifs préalablement fixés et à la combinaison des moyens mis en œuvre pour les atteindre. La redéfinition du cadre d'évaluation de la mise en œuvre de la politique éducative a permis de faire un grand bond dans ce sens. On est donc passé sous l'impulsion de la vision présidentielle d'une gestion de moyen à une gestion axée sur les résultats qui fait désormais partie des politiques productivistes que l'on peut observer dans divers pays en matière d'éducation (Létourneau, 2012).

Par ailleurs, la Constitution à travers son article 8 accorde deux attributions importantes au président de la République lui permettant d'influencer significativement la gestion du personnel enseignant. Dans un premier temps, cet article dit de lui qu'« Il crée et organise les services publics de l'État »²⁷. Suivant ce chef de compétence, c'est au Président qu'il revient de créer les postes éducatifs et administratifs dans lesquels seront déployés les enseignants. Cette disposition permet d'abord de reconnaître les établissements scolaires publics et les administrations qui gravitent autour comme étant des services publics de l'État ; ensuite de comprendre que leur création, leur aménagement et la détermination des règles de leur

²⁴ Article 5 al. 1 de la Constitution en vigueur : « Le Président de la République est le Chef de l'État ».

²⁵ Article 5 al. 2(d) de la Constitution camerounaise.

²⁶ « Il (le Président de la République) définit la politique de la nation ».

²⁷ Article 8 al. 9 de la Constitution camerounaise.

fonctionnement relèvent de la compétence de ce dernier. C'est en vertu de cette habilitation constitutionnelle qu'on peut prendre les décrets y afférents et exiger leur stricte application par qui de droit.

De plus, il lui est également reconnu la faculté de nommer aux emplois civils²⁸, ce qui induit naturellement la faculté de déployer discrétionnairement le personnel éducatif. Ces attributs portent cette autorité au centre de la gouvernance des ressources humaines dans le milieu éducatif. C'est à ce niveau que se conçoit la politique d'administration du personnel qui renvoie généralement à une conception bureaucratique et juridique de la main-d'œuvre (Pigeyre, 2006). De façon précise, l'administration du personnel consiste à superviser, conduire et contrôler la gestion administrative du personnel (Igalens, 2002) au niveau du centre, et cette habilitation a été réservée au chef de l'État avec l'aide du Gouvernement qui l'assiste.

En sus, le chef de l'État a également la possibilité de fixer les montants et les modalités de paiement des primes allouées aux personnels du corps de l'Éducation nationale²⁹. Ce qui lui permet d'intervenir à tous les niveaux de la carrière de ces derniers. Par lui prend racine, se développe, s'implémente, se réajuste et se solidifie la politique managériale de l'État dans le cadre de la gestion du personnel enseignant. Mais, il serait erroné de croire qu'il réalise seul toutes ces tâches. D'autres autorités à l'instar du Premier ministre peuvent intervenir.

I.4.1.2. Le rôle de coordination générale du Premier ministre

Dans les systèmes administratifs publics contemporains, les ressources humaines constituent un objet de contrôle à part entière (Naro, 2002). Leur administration relève de la compétence principale des autorités situées au centre de l'édifice administratif, parmi lesquelles le Premier ministre, chef du gouvernement dont il dirige l'action en vertu de l'article 12 alinéa 1 de la Constitution camerounaise. L'implication de ce dernier dans la gestion du personnel enseignant est tentaculaire et touche un nombre considérable de domaines qu'il serait fastidieux d'énumérer exhaustivement dans cette partie qui n'est qu'une présentation sommaire³⁰.

²⁸ Ibid., Article 8 al. 10 : « Il nomme aux emplois civils et militaires de l'État ».

²⁹ Décret n° 2002/040 du 4 Février 2002 fixant les montants et les modalités de paiement des primes allouées aux personnels du corps de l'Éducation nationale.

³⁰ Pour un aperçu détaillé des compétences du Premier ministre et des autres membres du Gouvernement, bien vouloir consulter la source suivante : Etalla Fohogang R. D. (2017), *Le Gouvernement dans la Constitution camerounaise*. [Mémoire, Université de Yaoundé II – Soa].

Les premières attributions qui sont convoquées sont celles qu'il exerce par délégation du président de la République. Dans ce registre, le chef du Gouvernement peut bénéficier d'une délégation volontaire et discrétionnaire de compétences (article 10 alinéa 2) ou d'une délégation expresse de compétences (article 10 alinéa 3) si le Président est temporairement empêché. De ce fait, il peut lui être délégué l'exercice des compétences reconnues au président de la République supra. Il les exercera alors dans les limites temporelles tout en respectant le domaine circonscrit par l'acte de délégation. Cela lui permet d'impacter d'une certaine façon sur la carrière des enseignants camerounais au niveau du secondaire.

Ensuite, ce même texte constitutionnel le charge d'exécuter les lois³¹ ; à ce titre, il exerce le pouvoir réglementaire et peut prendre les actes utiles (décrets, arrêtés, etc.) qui vont dans le sens de gérer le personnel éducatif. Dans cette posture, il rend concrètes les lois votées par le Parlement et qui concernent l'éducation. En sus de ces fonctions, il dispose également de la faculté de nommer aux emplois civils (article 12 al. 3) ; bien évidemment sous réserve des prérogatives reconnues au Président de la République dans ces domaines. Cela est complété par la fonction de direction de « tous les services administratifs nécessaires à l'accomplissement de sa mission »³². Ainsi, il assure un contrôle sur l'ensemble des données et activités sociales de l'État portant entre autres sur le recrutement, la formation, la communication, et la rémunération (Naro, 2002). Il s'agit de ce que la doctrine nomme le contrôle de gestion sociale. Pour Martory (1990), ce contrôle est une des composantes et une des extensions du contrôle de gestion. C'est un système d'aide au pilotage social de l'organisation ayant pour objectif de contribuer à la gestion des ressources humaines dans leurs performances et leurs coûts.

D'un autre côté, il est perçu comme un processus par lequel les managers s'assurent que les ressources sont obtenues et utilisées avec efficacité et efficience dans l'accomplissement des buts organisationnels (Anthony, 1965).

Le chef du Gouvernement tient donc un rôle de choix, qui le situe au centre de l'activité managériale de l'État. Ce que démontre d'ailleurs le décret portant organisation de ses Services. Dans ce texte, on peut constater que la Haute Autorité de la Fonction publique relève de son administration centrale³³, c'est le centre nerveux de la gestion de l'ensemble du personnel

³¹ Art. 12 al. 2 de la Constitution camerounaise.

³² Ibid., Art. 12 al. 4.

³³ Article 1^{er} al. 2 du Décret n° 92/088 du 4 mai 1992 portant organisation des Services du Premier ministre. Selon l'article 8 al. 1 : « Placé sous l'autorité d'un Chef de Service, éventuellement assisté d'un Adjoint, le Service des Ressources Humaines est chargé :

- de la confection et de la tenue du fichier des personnels de l'État, et des Organismes publics et para-publics ;
- du suivi de la gestion de ces personnels ».

fonctionnaire de l'État parmi lequel figure le personnel enseignant. À ce titre, le Premier ministre peut prendre des actes individuels sous forme de décret ou d'arrêté lorsque le besoin se pose. Ces textes serviront selon les cas à l'intégration ou à la révocation des fonctionnaires de la catégorie « A » de la Fonction publique³⁴. Sont concernés par cette disposition, les mouvements des personnels au sein des institutions éducatives, et leur sortie du corps des enseignants, qui sont deux moments forts : l'ascension et l'exclusion.

De ses compétences, relève également la planification de la main-d'œuvre. Elle consiste en un ensemble d'activités ayant pour objectif d'évaluer la demande et l'offre de travail (Alia Conseil, 2013). Un rôle qui est loin d'être contradictoire (Gérin-Lajoie, 2002) avec les attributions d'autres autorités intervenant à différents niveaux dans le processus, mais plutôt complémentaire. La complémentarité provient du fait que le chef du Gouvernement se limite à la première étape consistant, à exiger du ministre concerné l'examen des divers facteurs qui influencent l'offre de main-d'œuvre sur le marché et l'évaluation des besoins en personnel de l'organisation à court, moyen et long terme. Ainsi, il lui sera possible de coordonner les efforts pour disposer des ressources compétentes au bon endroit et au moment opportun, le tout afin d'atteindre les objectifs organisationnels (Alia Conseil, 2013) qui sont fixés dans la politique éducative nationale.

Il prend par exemple dans ce cadre des actes de nomination des fonctionnaires. C'est le cas de l'instruction qu'il porte à diverses autorités afin de préciser les critères de nomination des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilité. À travers ce texte, l'attention du ministre de l'Éducation nationale a été attirée sur la nécessité d'assurer une plus large diffusion des instructions primo ministérielles auxquels doivent se conformer tous les responsables interpellés. Par la suite, il se réserve le droit d'intervenir le cas échéant par l'intermédiaire de son Secrétaire général en cas de difficulté au niveau de l'application des mesures demandées par la prise de directives complémentaires³⁵.

L'alinéa 2 du même article précise que cet organisme comprend les deux bureaux suivants : le Bureau du Fichier des Personnels de l'État et le Bureau du Fichier des autres Personnels.

³⁴ Article 2 al. 2 du Décret n° 92/089 du 04 mai 1992 Portant attributions du Premier ministre.

³⁵ Instruction n° 007/CAB/PM du septembre relative aux critères de nomination des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilité.

I.4.1.3. Le rôle principal du ministère chargé de l'Éducation

Ce ministère et l'autorité qui en a la responsabilité se positionnent comme les pivots centraux de toute la machine dédiée aux questions liées au recrutement, à l'intégration, au déploiement et à la fin de carrière des personnels fonctionnaires de l'éducation nationale.

En matière de gestion du personnel enseignant, le MINESEC adopte deux postures. La première lui permet d'élaborer et mettre en œuvre la politique nationale portant sur la gestion du personnel, et la seconde, fait de lui le coordonnateur et le superviseur central des administrations déconcentrées.

Concernant la première de ses fonctions, celle de l'élaboration de la politique nationale de gestion du personnel, le ministre tient cette compétence du Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement³⁶. Aux termes de l'article 8 alinéa 17 de ce texte :

Le ministre des Enseignements secondaires est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement secondaire et d'enseignement normal. À ce titre, il est chargé : de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement secondaire général et technique ; de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement normal ; [...], de l'élaboration et du suivi de la mise en œuvre de la carte scolaire de ce niveau d'enseignement ; de l'élaboration, de l'analyse et de la tenue des statistiques de ce niveau d'enseignement ; du suivi et du contrôle de la gestion administrative et pédagogique des structures d'enseignement public et privé pour ce niveau d'enseignement ; [...], de la gestion et de la formation continue des personnels enseignants de ce niveau d'enseignement sous réserve des attributions dévolues aux autres Départements ministériels.

Aussi, les décrets organisant son département ministériel disposent que : « Le ministre des Enseignements secondaires est chargé de l'élaboration, de la mise en œuvre et de

³⁶ Il faut noter que ce décret a été modifié le 02 mars 2018. Mais lesdites modifications ne portent en aucune manière sur ce ministère. Cf. Décret n° 2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement.

l'évaluation de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement secondaire général et technique et d'enseignement normal »³⁷. En plus, il assure : « la gestion et de la formation continue des personnels enseignants de ce niveau d'enseignement sous réserve des attributions dévolues aux autres Départements ministériels »³⁸.

Ces articles présentent l'intégralité des compétences du ministre en matière de politique enseignante. Il participe grandement aux étapes du processus de dotation du personnel dans les trois phases qui le constituent. Ainsi, la procédure voudrait qu'il participe à leur recrutement, à leur sélection et enfin à leur l'embauche (Alia Conseil, 2013). En raison de cela, il doit dresser à la demande du Premier ministre ou de sa propre initiative les statistiques du personnel déjà embauché, celui en activités, celui en fin de carrière. Surtout, il doit établir un tableau prévisionnel des effectifs qui pourra être sollicité afin d'effectuer les remplacements numériques ou de pourvoir aux nouveaux postes créés.

Sa tâche consiste donc à prévoir les besoins en matière de main-d'œuvre en déterminant comment se fera l'opérationnalisation des objectifs stratégiques. Dans ce cadre, son travail revient à identifier clairement le type de compétences et les ressources nécessaires, à déterminer le moment le plus approprié pour l'embauche de personnel afin de mettre en œuvre les actions qui permettront d'atteindre la situation optimale de leur employabilité comme de leur rentabilité tout en respectant l'échéancier établi (Alia Conseil, 2013)³⁹.

En plus de cela, le ministre joue un autre rôle important, celui d'arbitre supérieur qui le fait intervenir en cas de problème (Livian, 2002). Tel était le cas de la Décision du MINESEC portant création d'une commission d'affectation et de mutation des personnels dans les délégations provinciales du MINESEC afin d'assainir ce secteur qui souffrait de nombreux problèmes auxquels il souhaitait mettre un terme⁴⁰.

Chargé de la coordination et la supervision des administrations déconcentrées, le ministre veille à ce que les chefs d'administrations déconcentrées remplissent effectivement et

³⁷ Article 1^{er} al. 2 du Décret n° 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements secondaires.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ D'après la fiche dressée par le cabinet conseil en management : la tâche qui lui revient nécessite de répondre aux questions suivantes afin de faciliter la détermination des besoins :

- Quelles fonctions devons-nous combler ?
- Comment les fonctions actuelles évolueront-elles ?
- Quels types de compétences nous faudra-t-il ?
- De combien de personnes aurons-nous besoin pour effectuer le travail ?
- À quel moment et pour combien de temps ?
- Au sein de l'effectif actuel, y a-t-il des employés qui peuvent réaliser le travail ?
- Avec du perfectionnement, y a-t-il des employés qui pourraient réaliser le travail ?

⁴⁰ Cf. Annexe

efficacement les directives formulées à leur rencontre. C'est dans ce cadre que le ministre édicta la Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006 portant sur la gestion déconcentrée des personnels. Dans ladite circulaire, il est précisé les modalités d'application des articles 99 et 103 du décret 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du MINESEC ; ce qui confère aux délégués provinciaux et aux délégués départementaux, la préparation des actes administratifs relatifs à l'affectation, la mutation des personnels des structures relevant de leurs ressorts de compétences, ainsi que leur évaluation d'une part, et d'autre part, la gestion pédagogique, administrative et financière de ces mêmes personnels. Le ministre détermine clairement les responsabilités qui incombent individuellement à chacune des autorités interpellées⁴¹.

Aussi, doit-il assurer l'harmonisation et l'adéquation des actions posées par ceux-ci sur l'ensemble du territoire national afin d'éliminer ou de réduire les disparités des différentes régions. Ces actions doivent s'accorder à la politique nationale. Il doit également veiller à ce que des dysfonctionnements ou des écarts ne s'incrument pas dans la gestion du personnel. Au renfort de cet argument, on peut invoquer la circulaire n° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2 dans laquelle il tient les propos suivants :

Mon attention a été attirée sur le grand nombre de personnels des Services extérieurs du ministère de l'Éducation nationale qui envahit tous les jours les Services centraux pour se faire noter en régularisation des années de service antérieures. Il s'agit là d'une anomalie à laquelle il convient de mettre rapidement fin ».⁴²

Au regard de ce qui précède, on ne peut que convenir de ce que le rôle de management central est partagé entre les trois autorités que sont le chef de l'État, le chef du Gouvernement et le ministre chargé des Enseignements secondaires. Tout de même, il ne faut pas négliger le rôle des autres acteurs chargés de consolider l'implémentation de la politique enseignante.

I.4.2. La déconcentration de la politique enseignante

S'il paraît indéniable que pour l'efficacité de leurs politiques, toutes les organisations doivent avoir une stratégie de développement humain et social en harmonie avec leur stratégie économique (Peretti, 2013), il apparaît encore plus important d'avoir les bonnes personnes pour

⁴¹ Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006.

⁴² Circulaire n° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2 portant notation du personnel relevant du Ministère de l'Éducation nationale

implémenter cette stratégie. La seule présence d'autorités centrales ne saurait suffire à rendre opérationnelle la stratégie camerounaise de gestion du personnel enseignant. Doivent y prendre part, d'autres acteurs pouvant simplifier la mise en application des grandes lignes arrêtées par l'autorité centrale. Il faut donc une évolution permanente des modes de gestion du travail, qui s'adapte en fonction des époques et des contextes (Pigeyre, 2006).

Cette adaptation, le Cameroun l'a connue dès le début de son existence à travers la mise en place de nombreuses administrations déconcentrées couvrant l'ensemble du territoire. L'objectif était d'établir une administration de proximité, qui puisse rapprocher les citoyens des centres de décisions. Selon Chapus (2002), on parle de déconcentration administrative lorsqu'« au sein d'une même institution, le pouvoir de décision détenu par les autorités les plus élevées est transféré à des autorités moins élevées dans la hiérarchie interne de l'institution ».

La déconcentration est donc une technique administrative de gestion qui n'est rien d'autre que le transfert, le redéploiement ou la redistribution du pouvoir de décision au profit d'autorités ou d'agents de l'État nommés par le pouvoir central en vue de l'amoindrissement de la concentration originelle du sommet du pouvoir de décision (Tama, 2013). Cette technique d'administration fait intervenir un certain nombre d'acteurs de proximité dans la gestion du personnel en poursuivant des finalités déterminées.

À travers la prise en compte de la déconcentration dans la gestion du personnel, on constate que la manière de travailler n'est plus la même (Pigeyre, 2006). Il y a spécialisation de la gestion des ressources humaines qui devient plus « technique », et tend à élargir son champ d'action et donc à impliquer, de près ou de loin, différents acteurs (Pigeyre, 2006) aux niveaux les plus bas de l'architecture administrative. On quitte de ce fait d'un mode généralisé de gestion de la ressource enseignante suivant un idéal unitaire pompeusement soutenu par le discours « officiel » (Régis, 2005) à une mode plus accessible, plus en adéquation avec la conjoncture territoriale.

En effet, le Cameroun a décidé très tôt de faire intervenir les autorités déconcentrées à sa politique de gestion du personnel. Ladite intervention s'observe à deux niveaux dont l'un englobe les administrations déconcentrées et l'autre les chefs d'établissement dans lesquels exercent ces personnels.

Plusieurs acteurs de la chaîne éducative participent de près ou de loin à la gestion du système éducatif dans son ensemble et celle des enseignants en particulier. C'est ainsi que les services déconcentrés du MINESEC encadrent cette gestion autant pour le personnel enseignant

relevant du corps de l'éducation nationale que pour les auxiliaires d'enseignement que l'on retrouve dans les établissements scolaires.

I.4.2.1. De la participation active des services déconcentrés de l'État à la gestion de proximité du personnel enseignant

Parler des autorités administratives déconcentrées dans le cadre du présent travail, c'est faire référence non seulement aux autorités de placées à la tête des circonscriptions administratives du pays, tout comme à celles nommées dans les services déconcentrés du ministère de l'Enseignement secondaire.

Au terme de l'article 1^{er} alinéa 1 du décret portant organisation administrative de l'État, « Le territoire de la République du Cameroun est organisé en circonscriptions administratives ». Ces circonscriptions sont de trois ordres, au-dessus se trouvent les régions, suivies des départements et au bas de l'échelle sont logés les arrondissements⁴³. L'article 3 alinéa 1^{er} du même texte poursuit en précisant que « La région est placée sous l'autorité d'un Gouverneur, le département sous l'autorité d'un Préfet et l'arrondissement sous l'autorité d'un Sous-préfet ». Ces autorités sont reconnues comme étant les chefs de leurs différentes circonscriptions administratives⁴⁴. En sus, le gouverneur et le préfet sont dans la région et le département, respectivement, représentants du président de la République, du gouvernement et de chacun des ministres, tandis que le sous-préfet est dans l'arrondissement, le représentant du gouvernement et de chacun des ministres⁴⁵.

Les trois autorités interviennent différemment dans la politique de gestion du personnel enseignant. De ce qui ressort à la lecture du décret 2008/377 du 12 novembre 2008, le gouverneur assure, sous l'autorité des ministres compétents — le MINESEC étant celui qui nous intéresse — « la supervision générale, la coordination et le contrôle de l'activité des services déconcentrés de l'État dans la région... » (art. 5). Par la suite, il est chargé de la gestion des fonctionnaires et agents de l'État en poste dans les services déconcentrés de l'État dans la région (art. 6). Les deux dispositions supra confèrent à ce dernier un rôle notable dans la gestion des personnels affectés dans son territoire de commandement, même s'ils relèvent du ministère

⁴³ Article 1^{er} al. 1 et du Décret n° 2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la République du Cameroun.

⁴⁴ Cf. article 2 al. 1 du Décret n° 2008/377 du 12 novembre 2008 fixant les attributions des chefs de circonscriptions administratives et portant organisation et fonctionnement de leurs services.

⁴⁵ *Ibid.*, article 3 al. 1 et 2.

des enseignements secondaires. Par ailleurs, le texte lui donne compétence de prendre les actes de gestion suivants :

octroi des congés annuels, de maternité et de paternité au personnel des services déconcentrés de l'état dans la région ; octroi des autorisations et permissions d'absence aux personnels desdits services dans les limites et selon les modalités prescrites par les textes particuliers ; affectation dans l'intérêt du service, d'un département à un autre ou d'un service à un autre, du personnel non titulaire de poste de responsabilité ; constatation des absences irrégulières du personnel desdits services.⁴⁶

Et l'alinéa 2 de poursuivre qu'il « dispose par ailleurs des pouvoirs disciplinaires étendus sur l'ensemble des personnels en poste dans les services déconcentrés de l'État dans la région ». À chacun de leur palier, le Préfet et le Sous-préfet exercent des compétences similaires qui s'ajustent en fonction de l'autorité qui leur est reconnue.

En parallèle à cette administration territoriale, il existe une administration qui est une simple déconcentration du ministère chargé des enseignements secondaires. Comme services déconcentrés, ce ministère comprend les Délégations régionales des Enseignements secondaires et à un échelon plus bas, les Délégations départementales des Enseignements secondaires⁴⁷. Les premiers sont chargés « de la préparation des actes relatifs à l'affectation et à la mutation des personnels de la Région, ainsi qu'à leur évaluation » (art. 101 alinéa 1) ; quant aux seconds, ils participent à « la gestion pédagogique, administrative et financière des personnels de l'Enseignement secondaire général, technique, professionnel et normal du Département » (art. 114 alinéa 1). Dans le cadre de notre recherche, ont été prises en compte uniquement celles des attributions en rapport direct avec la gestion du personnel enseignant.

Ainsi, la mise en cohérence de toutes les dispositions susévoquées permet de saisir pleinement le rôle de ces administrations déconcentrées. C'est à leur niveau que se déroule la planification des ressources humaines, ce qui représente une fonction complexe en raison de la nature de leurs activités (Alia Conseil, 2013). Leur implication sonne comme un argument

⁴⁶ Article 7 alinéa 1.

⁴⁷ V. art. 100 du Décret n° 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements secondaires.

classique et cohérent contre la centralisation de l'administration connue pour sa lourdeur, son inefficacité, et son manque de transparence, etc. (Traoré, 1996). Aussi, ces administrations déconcentrées disposent-elles d'une meilleure connaissance du terrain et des effectifs qui y sont déployés, en comparaison à l'aperçu que peuvent en avoir les services centraux. C'est d'ailleurs ce que rappelle le MINESEC dans une de ses lettres circulaires. En effet, le texte de cette circulaire ministérielle indique que

« Les Services centraux connaissent moins bien le personnel intéressé (des services déconcentrés) que ses chefs hiérarchiques directs. Il appartient désormais à ceux-ci de noter et de manière obligatoire tous leurs collaborateurs (décret n° 74-138 du 18 Février 1974) même si c'est en régularisation. Il leur suffit, pour les notes en régularisation de se référer aux notes antérieures des intéressés, s'ils ne se sont pas encore fait une opinion d'eux pendant l'espace de temps qu'ils les ont connus »⁴⁸.

Ils peuvent donc mieux prendre les décisions s'imposant à la situation du personnel, que ce soit pour leur affectation, leur notation, leur déploiement, leurs sanctions ou encore les récompenses qui peuvent être réservées à ceux qui se démarquent positivement.

On note également que ces administrations déconcentrées sont mieux placées que les autres pour faire le *reporting* interne. Par cette expression, il s'agit pour elles de rendre compte à la hiérarchie (au ministre ou du supérieur hiérarchique direct) des données sociales, des actions et résultats concernant les salariés dans les différents centres de responsabilité (Naro, 2002). Afin de mener à bien cette mission, les autorités concernées doivent remonter l'information depuis les diverses directions des ressources humaines déconcentrées au niveau des établissements ou des départements, vers la grande direction qui se trouve au niveau du ministère. Cela permet d'apporter au décideur final une multiplicité de points de vue, partant du fait que chaque acteur qui intervient a son propre intérêt (Livian, 2002).

⁴⁸ Circulaire n° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2 portant notation du personnel relevant du Ministère de l'Éducation nationale

➤ **La participation directe des établissements scolaires à la gestion de proximité du personnel enseignant**

Les établissements scolaires, services déconcentrés de l'État, participent directement à la gestion des enseignants. Cependant ils ont à leur actif non seulement les enseignants relevant du corps de l'Éducation nationale et, mais aussi les enseignants vacataires.

S'agissant des enseignants relevant du corps de l'Éducation nationale, on observe tout de même que le Cameroun a connu une certaine évolution dans son système de management des ressources humaines dans le secteur public. Déjà en faisant intervenir les chefs d'établissements scolaires dans le processus, il effectuait une mutation considérable quant aux acteurs intervenant dans la chaîne de gestion. Cette dernière ne se limite plus aux autorités administratives centrales, son extension dépasse le champ des administrations déconcentrées pour atteindre les structures finales où sont utilisés à terme les enseignants quand ils ne sont pas nommés dans les administrations. Il apparaît donc évident que le rôle de la direction est fondamental, puisque c'est à ce niveau qu'on doit parvenir à mobiliser le personnel enseignant non seulement autour de la performance des élèves de l'école au moyen de diverses stratégies (Létourneau, 2012), mais également en assurant une mobilisation cohérente et productive.

En outre, les chefs d'établissement font partie des acteurs à intervention confuse. Dans certains systèmes, ils sont dotés d'un pouvoir de décision leur permettant de formaliser des stratégies, en raison soit de leur position hiérarchique, soit de leur rapport avec les autorités de tutelle (Livian, 2002). D'autres systèmes font d'eux des acteurs qui conseillent ou exécutent, mais ne participent pas directement au processus de décision, et sont cependant chargés de la mise en œuvre de ces décisions prises en haut lieu (Livian, 2002). Pour son cas, le Cameroun a opté pour une fusion des deux postures des directeurs d'établissements publics, à certains ils agissent directement sur le personnel à leur charge au moyen de décisions concrètes, tandis qu'à d'autres moments ils se contentent de fournir les éléments nécessaires à la prise de décision et par la suite d'appliquer la décision arrêtée.

Ainsi, ils reçoivent les directives provenant des autorités déconcentrées ou des autorités centrales, qui orientent leurs actions d'une certaine manière. Comme cas d'espèce, on cite la Circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 adressée aux délégués régionaux, départementaux et aux chefs d'Établissements publics donnant instruction sur la polyvalence des enseignants. Ce texte du ministre venait fixer les modalités d'utilisation des enseignants du secondaire en prenant en compte leur polyvalence, leur faculté à pouvoir dispenser plus d'une matière à la fois, cela afin de combler un déficit et une mauvaise capitalisation de la ressource.

Les éléments mobilisés amènent à comprendre que le Cameroun s'est engagé dans l'optique d'intégrer les chefs d'établissements parmi les personnels à vocation gestionnaire ou d'encadrement (Laderrière, 2006) du personnel, et cela avait une visée louable qu'il paraît utile de dévoiler.

S'agissant des enseignants vacataires, le chef d'établissement assure la gestion de ce personnel dès leur recrutement. En effet, le chef d'établissement, de concert avec l'administration scolaire et le conseil d'établissement, décide du recrutement ou non de ceux-ci. Les modalités de recrutement et de prise en charge financière sont décidées de leur propre chef.

Le silence des services déconcentrés à leur égard donne l'opportunité aux responsables d'établissement d'user de ces personnels comme bon leur semble. La présence et la prise en compte du personnel vacataire ne sont visibles que lors des recensements en personnel dans les différents établissements scolaires. Ainsi le MINESEC à travers l'annuaire statistique présente l'effectif des vacataires dans l'enseignement secondaire année après année. Pour ainsi dire, ces auxiliaires d'enseignement sont pris en compte au premier niveau de décision en ce qui concerne leur recrutement et leur prise en charge financière. C'est dire que la proximité établie entre l'administration scolaire de concert avec le conseil d'établissement et ces personnels vacataires demeure directe sans aucune interférence du niveau supérieur de prise de décision. Les éléments mobilisés amènent à comprendre que le Cameroun s'est engagé dans l'optique d'intégrer les chefs d'établissements parmi les personnels à vocation gestionnaire ou d'encadrement (Laderrière, 2006) du personnel, et cela avait une visée louable qu'il paraît utile de dévoiler à travers les finalités de la gestion déconcentrée du personnel.

I.4.3. La finalité de la déconcentration de la politique enseignante

Plusieurs écrits ont déjà montré que les enseignants jouent un rôle très capital (Gérin-Lajoie, 2002) dans le système éducatif. Un système éducatif déconcentré renferme des finalités touchant tous les secteurs y compris la politique enseignante. Ces finalités se résument en deux volets : la recherche de l'efficacité d'une part et de l'autre l'optimisation du rendement.

i. La recherche de l'efficacité dans la gestion déconcentrée

La recherche de l'efficacité se décline de la manière suivante :

- L'utilisation efficace des ressources humaines disponibles :

le premier enjeu à réaliser dans cette gestion déconcentrée est de parvenir à une utilisation efficace du personnel disponible. Elle ne peut se faire sans une disposition presque parfaite des données fiables sur les effectifs prévisionnels. Comme il a été démontré, il s'agit là d'un des enjeux stratégiques (Alia Conseil, 2013) de la réussite éducative. La proximité établie entre le lieu d'utilisation final des enseignants (les établissements scolaires) et les autorités qui sont affectées à leur mobilisation et leur utilisation quotidienne (autorités déconcentrées et supérieures directes) produit de meilleurs résultats qu'une gestion centralisée qui ne prend pas en compte les réalités du terrain.

- L'atteinte des objectifs de l'organisation :

l'atteinte des objectifs se manifeste à travers une saine gestion des ressources humaines de l'État. Cette gestion permettra d'assurer un climat de travail motivant et stimulant pour le personnel, de mobiliser ledit personnel, de maximiser leur engagement et assurer leur adhésion à la mission de la structure qui les emploie (Alia Conseil, 2013). Pour l'atteinte de cet objectif et compte tenu de l'impuissance du politique à transformer le système et les pratiques de ses acteurs, certains ont préconisé l'urgence d'une gestion incitant à la concertation entre les différents acteurs telle que la gestion de proximité faisant intervenir les acteurs de base.

- Gestion de proximité par les acteurs de base :

la gestion de proximité par les acteurs de base constitue l'avancée vers un modèle productif, envisagé comme le résultat de choix contraints qui concernent les moyens mis en œuvre pour réaliser une stratégie de profit (Pigeyre, 2006, p. 8). Y sont intégrés les mécanismes de gestion privée, au management public du personnel. La gestion des ressources humaines ne se limitait plus uniquement à la prise en compte des pratiques, elle se préoccupait désormais aussi des acteurs. Ces acteurs, soit des dirigeants soit des dirigés, interagissent parfois de manière coopérative ou conflictuelle (Livian, 2002). Il faut donc les mettre en coopération avec des autorités à même de les comprendre aisément et rapidement. D'où la vision camerounaise d'associer les autorités de proximité à la décision. C'est ainsi que dans le cadre du déploiement ou du redéploiement du personnel, il a été créé une commission d'affectation ou de mutations des personnels au sein de laquelle ces autorités sont représentées. Le degré de participation est tel que cette commission est présidée par le délégué régional. Elle a pour charge d'affecter ou de muter le personnel conformément au prorata des besoins, et de signer les textes y relatifs⁴⁹. Dans le même ordre d'idées, il a été jugé approprié de charger le délégué départemental de l'élaboration des besoins en personnel des structures publiques, du calcul de l'indice de

⁴⁹ Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006.

dispersion de la charge horaire entre les établissements de son territoire de compétence et de l'assistance à la commission en qualité de membre⁵⁰. Cette politique managériale vise une meilleure affectation et utilisation du corps enseignant (Traoré, 1996). Dans le même sillage, en Angleterre et au Pays de Galles, c'est le chef d'établissement qui exerce cette fonction de recrutement du personnel enseignant et c'est encore lui qui peut procéder à des licenciements. Pour ce faire, il s'appuie sur l'équipe de direction qui procède à l'évaluation de tous les personnels parmi lesquels les enseignants (Laderrière, 2006). Cela met en perspective une efficacité dans la gestion des enseignants, qui s'accorde à la volonté d'optimiser le rendement.

ii. La recherche de l'optimisation du rendement

L'éducation étant la voie idoine vers l'émergence d'un pays, il permet de migrer de la médiocrité vers l'excellence académique (Njoh Mouelle, 2013). En optimisant le système de gestion du personnel, on optimise par la même occasion, le rendement. Ce rendement se perçoit à travers :

- L'établissement d'un système de carrière fondée sur le modèle des compétences :

il n'y pas longtemps, la gestion des ressources humaines, s'exprimait en termes d'administration des effectifs plus que de gestion raisonnée des aptitudes professionnelles (Régis, 2005). Avec le temps, les modalités de gestion des ressources humaines se sont améliorées. En effet, le passage des modalités non critériées de recrutement des personnels enseignants à des modalités critériées basées sur la compétence est la perspective d'un rendement performant du système. Ce système déconcentré garantit le développement d'une gestion qualitative du personnel.

- Le partage des responsabilités des autorités déconcentrées :

l'ancien système générait un certain nombre de problèmes et de conflits (Laderrière, 2006) que le maintien de la forme concentrée dans le management ne pouvait aucunement résoudre. En misant sur la déconcentration, l'État a obtenu un certain nombre de points positifs dans sa politique enseignante. On constate par exemple qu'en application des articles 99 et 103 du décret 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du MINESEC, la nouvelle architecture confère aux délégués provinciaux⁵¹ et aux délégués départementaux la préparation des actes administratifs relatifs à l'affectation, la mutation des personnels des structures relevant de leurs

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Les délégués provinciaux appelés actuellement délégués régionaux

ressorts de compétences. En plus de cette compétence première, c'est à ces mêmes autorités que sont confiées l'évaluation et la gestion pédagogique, administrative et financière des mêmes personnels⁵². Cela permet de déterminer clairement les responsabilités qui incombent individuellement à chacune d'elles. Par ailleurs, il a été constaté que les chefs d'établissement pouvaient mieux appliquer les cinq critères d'évaluation que sont la compétence, la formation, la capacité d'initiative, le travail en équipe et la difficulté du poste afin d'asseoir un meilleur jugement du personnel placé sous leur direction (Laderrière, 2006). Lorsque les décisions viennent du sommet, ils peuvent être à l'origine de frustrations du côté de leurs destinataires que sont les enseignants. On a pu observer une telle situation lorsque le gouvernement accentua sa politique d'affectation des enseignants francophones dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest du Cameroun, alors que ceux-ci maîtrisaient mal le système éducatif de cette zone. Il y en va de même des enseignants affectés dans les zones d'éducation prioritaire. Dans la pratique, ces décisions ont attisé les sentiments de frustration et de découragement face à la toute-puissance de l'État (Petrigh, 2020). Pourtant si l'on avait misé sur les autorités de terrain, on aurait compris qu'il fallait une préparation préalable de ceux qui devaient être affectés vers ces différentes zones à risques. L'idée pour les autorités centrales a donc été d'opter pour un système de contrôle de gestion sociale qui procède d'un contrôle permanent à des fins de pilotage social et de mesure des performances sociales (Martory, 1990). L'État ne tarda donc pas à mettre en pratique cette version de gestion de proximité afin d'optimiser le rendement des personnels enseignants dans leur cadre de travail.

- Rapprocher l'administration des administrés :

ce rapprochement contribue à prendre en compte les données locales et les désirs de la population en accord avec l'intérêt général. En France par exemple, devant la prolifération des tâches de l'État, le remède à une hypercentralisation a été recherché. Dans ce sens que le choix de la déconcentration est fait. Les textes de 1964, 1968 et 1970 sur la déconcentration donnent aux préfets d'importants pouvoirs de décisions autrefois réservés aux ministres⁵³.

Il faut tout de même reconnaître que l'activation de tous ces mécanismes n'a pas suffi à obtenir des résultats de performance sans appel. L'administration se rapprochait sans conteste des administrés, mais ceux-ci ne participaient pas activement à la politique de gestion ; ce qui justifia le passage de la gestion directe de l'État à une gestion indirecte de sa part, tout en laissant cette charge aux collectivités territoriales décentralisées. Il s'imposa le temps de passer à une

⁵² Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006 sur la gestion déconcentrée des personnels.

⁵³ www.universalis.fr consulté le 20 décembre 2021

gestion décentralisée du personnel enseignant. Face au courant de la décentralisation, l'État tente donc au travers des lois sur la décentralisation de réaménager voire réorganiser la politique publique éducative. Pour mieux jauger de la pertinence de notre étude et pour en justifier le choix, il nous revient de présenter d'abord les objectifs de la déconcentration et les insuffisances de ce mode de gestion avant d'envisager les opportunités que nous offre la décentralisation en l'éducation.

I.4.4. Les limites de la déconcentration

Les limites liées à la déconcentration se résument en deux points majeurs :

i. Dépendance des autorités déconcentrées et services déconcentrés face à l'État central

Les services déconcentrés mettent en œuvre des politiques publiques décidées au niveau national, et se contentent de faire appliquer la réglementation en vigueur⁵⁴. En effet, ils ne peuvent prendre aucune décision en toute autonomie, car dépendants du pouvoir central. Tout se décide en amont (au niveau central) et les services déconcentrés assurent l'implémentation des décisions prises en aval (au niveau du local). Cette dépendance se justifie, car l'un (service déconcentré) n'est que la continuité de l'autre. (État central)

ii. Engorgement du pouvoir central

L'engorgement du pouvoir central provoque les lenteurs dans le traitement et le règlement des affaires. En effet, ces lenteurs sont dues à l'obligation d'attendre les décisions de l'échelon suprême. Les services déconcentrés attendent les décisions de l'administration centrale pour gérer l'État au niveau local. Dans un État déconcentré, le pouvoir de décisions est davantage donné aux agents du pouvoir central répartis sur le territoire.

I.5. La gestion décentralisée du système éducatif

Dans un contexte de globalisation des politiques éducatives et de mise en concurrence des systèmes éducatifs, il devient propice de s'incliner vers la promotion d'une rhétorique à dominante pragmatique et utilitaire, devant conduire à une reformulation des modalités d'administration des personnels en termes de gestion raisonnée des ressources humaines (Régis, 2005). Les systèmes éducatifs contemporains sont appelés à satisfaire une demande

⁵⁴ www.vie-publique.fr consulté le 15 janvier 2020

d'enseignants en nette progression puisque de l'autre côté la demande d'éducation augmente d'une année à l'autre et parce que, en même temps, les ressources consacrées à la formation des enseignants s'amenuisaient ou ne suivaient pas l'évolution de la demande (Traoré, 1996). Le monopole étatique ne permet plus de satisfaire efficacement les besoins exprimés. Il faut faire intervenir d'autres acteurs en dehors du secteur privé. Pour l'accompagner, l'État a choisi de transférer des pans entiers du domaine éducatif à des collectivités territoriales décentralisées.

I.5.1. Les types de décentralisation

Aujourd'hui, la décentralisation apparaît comme principal instrument de politique éducative ces dernières décennies. La littérature présente trois formes de décentralisation qui diffèrent selon le degré d'autonomie des unités subnationales par rapport au gouvernement central. À ce titre, Mons (2004), distingue :

- la déconcentration dans laquelle le transfert des compétences se fait au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central comme c'est le cas en France avec les académies ;
- la délégation, il s'agit d'un transfert de responsabilités à des unités subnationales ou des unités publiques, qui n'appartiennent pas au ministère de l'Éducation, mais dont les pouvoirs sont clairement encadrés par l'autorité centrale. C'est le cas des municipalités danoises qui interviennent en matière d'éducation (financement, pédagogie...) dans un cadre bien défini par l'État central) ;
- la dévolution, par laquelle le transfert des responsabilités se fait en faveur d'unités subnationales publiques, indépendantes du ministère de l'Éducation et bénéficiant d'une large autonomie de décision, accordée souvent de façon pérenne. En Espagne, la Constitution prévoit que les provinces autonomes sont les autorités chargées de l'éducation.

Dans le secteur de l'éducation, la décentralisation, au sens le plus large, pourrait se définir en termes de transfert de compétences et de responsabilités, en matière de planification, management, financement et allocation des ressources éducatives, du gouvernement central vers des unités locales subnationales publiques. Ces unités peuvent soit être directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale.

À ce titre, nous couvrons aussi bien la décentralisation politique et territoriale, que la déconcentration technique sans oublier l'autonomie scolaire. La gouvernance locale présente donc des visages multiples : on ne peut pas parler de décentralisation au singulier, mais bien

des modèles pluriels de décentralisation. Les acteurs sont d'essence diverse : professionnels de l'éducation ou politiques. Ils sont multiples (centraux, régionaux, locaux...). Leurs interactions sont de natures diverses : relations hiérarchiques, partenariat sur un pied d'égalité entre deux niveaux de pouvoirs, complémentarité des actions indépendantes sur une même compétence... La difficulté d'une mise en œuvre d'une décentralisation parfaite justifie l'existence des vocables suscités pour décrire une décentralisation qui ne correspond pas à cet idéal en tout point, mais prend néanmoins en compte quelques aspects de la décentralisation proprement dite.

La décentralisation demande paradoxalement un État puissant, capable d'aider les entités locales dans leur pilotage et de soumettre leurs actions à un contrôle a priori ou a posteriori. Une décentralisation réussie nécessite qu'une administration cohérente dans les objectifs qu'elle poursuit et les méthodes qu'elle promeut la suive et l'accompagne. Idéalement toujours, cette administration devrait être elle aussi déconcentrée, c'est-à-dire disponible sur les sites de décisions décentralisés (les services déconcentrés de l'État). Dans ce schéma optimal, loin de se retirer, l'État investit la totalité du territoire, devient omniprésent, fait sentir son emprise sur toutes les entités qui le composent. Cette fois encore, l'écart entre la réalité et le schéma optimal est très significatif.

I.5.2. Les degrés de décentralisation en éducation

Les exemples de pays seront classés en cinq catégories (Mons, 2004, pp. 11-15) :

- le modèle classique de l'État centralisé avec une faible décentralisation
- l'État unitaire à certification locale
- le modèle pays d'une décentralisation modérée
- le modèle pays avec décentralisation poussée
- et enfin, le cas particulier des États fédéraux

I.5.2.1. Le modèle classique de l'État centralisé : une décentralisation faible

Ce modèle se craquelle au fil du temps. Il n'est présent que minimalement dans certains pays de l'OCDE avec comme édifice architectural le ministère de l'Éducation et une administration déconcentrée plus ou moins autonome, qui définissent les règles de fonctionnement dans les domaines de la pédagogie, la gestion des ressources humaines, et les finances⁵⁵. Ici, l'État central est donc à la fois concepteur, opérateur et contrôleur du système

⁵⁵ Les domaines de gestion peuvent concerner : la pédagogie (programmes centralisés, examens externes nationaux, le plus souvent participation au choix des manuels) ; la gestion des ressources humaines (certification

éducatif tout entier. Avec la venue de la décentralisation, ce système monolithique s'amenuise au fil du temps comme on l'observe dans les États centralisés de l'OCDE. Les réformes instituées dans ces pays ont systématiquement délégué certaines de leurs compétences aux acteurs locaux telles que les collectivités territoriales pour ne citer que celles-là. Cette décentralisation aux allures timides n'entrave en rien le pouvoir décisionnaire de l'État central dont la prédominance est accrue : les autorités locales ne se voient confier que très peu de compétences dans les domaines stratégiques de la pédagogie et de la gestion du personnel. C'est dire que l'État central à travers le ministère de l'Éducation, et une administration déconcentrée plus ou moins autonome définit les règles de fonctionnement dans tous les domaines au nombre desquels :

- la pédagogie qui intègre les programmes centralisés, les examens externes nationaux, et les choix des manuels scolaires ;
- la gestion des ressources humaines qui prend en compte la certification nationale ou les concours pour le recrutement des enseignants, la grille de salaires centralisée, et les conditions de service négociées nationalement ;
- Et enfin, les finances qui supportent le financement du système éducatif, l'affectation du budget et la gestion des écoles par l'État central ou les administrations déconcentrées gardées sous forte tutelle.

La marge de manœuvre des collectivités locales se limite à la maintenance des bâtiments scolaires. Dans cette logique, la décentralisation s'accompagne très souvent des mesures de déconcentration : avec la pression du contexte qui favorise la décentralisation, l'administration centrale met en œuvre des mesures de déconcentration en leur sein. Par conséquent, il y a une préférence pour un transfert de compétences territoriales vers des groupes politiques extérieurs à l'institution comme on peut le voir en France, au Japon, au Portugal, en Corée et dans la majorité des pays d'Afrique francophone qui ont adopté ce modèle de gestion. Dans ces pays la décentralisation reste théorique, mais peine à être appliquée en profondeur dans la réalité.

nationale ou concours pour le recrutement des enseignants, grille de salaires centralisée, conditions de service négociées nationalement...) ; les finances (financement du système éducatif, affectation du budget et gestion des écoles par l'État central ou des administrations déconcentrées gardées sous forte tutelle).

I.5.2.2. L'État unitaire à certification locale : une variante de l'État centralisé

Dans ce modèle, l'État central reste au cœur de la définition et de la gestion du système éducatif (Mons, 2004, pp. 13-14). Cependant, il délègue aux établissements scolaires la responsabilité de la certification et du contrôle de la qualité. Ce schéma particulier est visible dans les pays tels que la Grèce, l'Italie, le Pérou ou encore la Bulgarie. Ce modèle résulte d'une faiblesse du contrôle central qui peine à instituer un mécanisme de contrôle du système éducatif.

I.5.2.3. Le modèle-pays d'une décentralisation modérée : collaboration entre le centre et les autorités locales

Le choix de cette forme de décentralisation modérée a été fait par de nombreux pays (Mons, 2004, pp. 13-14). Ce système de collaboration est visible dans les pays nordiques tels que l'Islande, le Danemark, la Norvège, mais aussi dans certains États de l'Est en transition, la Pologne ou la République tchèque. Cette décentralisation se caractérise par un État central très présent qui accepte de laisser les pouvoirs locaux intervenir sur l'ensemble des compétences traditionnelles. Dans un tel système, il est reconnu aux collectivités locales et à l'administration scolaire des pouvoirs décisionnaires dans les établissements scolaires. Ces dernières participent à la définition des activités pédagogiques : quotas d'heures scolaires, aménagement des horaires, possibilité d'augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national.

Cependant, l'État central poursuit son action concernant l'encadrement des activités pédagogiques en définissant les disciplines obligatoires avec des horaires fixes. La marge de manœuvre des acteurs locaux s'inscrit dans un régime de liberté surveillée dans le domaine pédagogique. Leur action est encore plus limitée dans la gestion des ressources humaines. Il faut néanmoins remarquer que les autorités locales se voient parfois octroyer le droit de recruter le personnel bien que la détermination des conditions de service et la marge salariale soient le fruit des négociations au niveau national entre l'État central, les syndicats d'enseignants et syndicats représentant les autorités locales.

Dans le domaine du financement et de l'administration des écoles, le pouvoir des collectivités locales est plus grand. En effet, les collectivités locales contribuent au financement du système au moyen des ressources provenant de leurs propres deniers et se voient par conséquent attribuer le pouvoir de gestion. Les municipalités, les provinces et régions se

retrouvent en charge de l'administration de niveaux scolaires entiers : le primaire et le secondaire général. L'enseignement technique reste souvent l'apanage de l'État central.

I.5.2.4. Le modèle-pays avec décentralisation poussée : États décentralisateurs-volontaristes

La famille des « États décentralisateurs-volontaristes » (Mons, 2004, pp. 13-14) opte pour une décentralisation plus ambitieuse et parfois révolutionnaire. Il s'agit ici de la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, ou le Chili qui utilisent cette forme de décentralisation qui s'apparente à de « mini-révolutions ». Au fur et à mesure de l'évolution du système, des États à forte centralisation ont fait le choix d'une organisation locale. Ce système se caractérise par le fait que le pouvoir de l'État central se limite à la régulation et au contrôle. Les tâches de gestion sont du ressort des acteurs locaux, et le plus souvent des écoles bénéficiant d'un large statut d'autonomie. À cet effet, les pouvoirs locaux en particulier l'administration scolaire interviennent dans :

- la conception des programmes bien que ce soit l'État central qui fixe les objectifs ;
- la gestion des ressources humaines (les établissements scolaires recrutent, licencient, et participent partiellement à la détermination des salaires des enseignants) ;
- la définition du budget, la collecte des fonds localement, la passation des contrats de maintenance, etc.

I.5.2.5. Cas particuliers : les États fédéraux

Les États fédéraux sont confrontés à un double mouvement d'autonomie scolaire et de centralisation plus traditionnelle comme c'est le cas au Canada, aux États-Unis, au Brésil, en Suisse, ou en Allemagne : les États, les länders, les cantons ou autres provinces restent l'épicentre des systèmes éducatifs (Mons, 2004, pp. 14-15). Ces derniers :

- définissent le système (programme, certification, règles de recrutement, d'administration financière),
- gèrent très souvent ce système par le biais d'autorités locales comme les districts américains ou les school boards canadiens,
- et le contrôlent.

Cependant au cours des années 90, ces systèmes éducatifs ont évolué dans deux directions apparemment opposées à savoir tantôt le transfert de nouvelles compétences à

l'administration scolaire, tantôt un mouvement de centralisation intégrant les collectivités locales. Ce dernier se manifeste d'une part à travers l'imposition de standards nationaux d'abord facultatifs, ensuite devenus de plus en plus, contraignants dans les pays dominés par un État fédéral fort (États-Unis, Brésil, Australie) puis d'autre part à travers des initiatives de coopération interprovinces dans la création des programmes et la reconnaissance des diplômes (Canada, Suisse, Allemagne).

Il faut relever par contre que de nombreuses expériences d'autonomies des écoles au Canada (Levasseur, 2006, p.16), aux USA, en Australie ou au Brésil, ont laissé davantage de marge de manœuvre aux acteurs locaux professionnels de l'éducation par opposition aux acteurs locaux politiques.

Au Québec par exemple, la loi 180 ⁵⁶ consacre l'autonomie des établissements et énonce les grands principes de la politique de décentralisation du système d'éducation. Cette décentralisation met en relief la participation des parents et des acteurs locaux afin d'en faire des partenaires réels de gestion des établissements, avec le concours du personnel scolaire, pour revitaliser les milieux d'enseignement. Néanmoins, ces programmes sont rarement généralisés à l'ensemble du territoire des États fédéraux.

Après une présentation sommaire des systèmes décentralisés, on peut observer que cette modalité de gouvernance intervient dans plusieurs pays et se manipule différemment selon leurs spécificités. Le tableau ci-dessous présente le récapitulatif des systèmes éducatifs décentralisés d'après le degré de décentralisation adopté. La politique enseignante implémentée est fonction de la forme de l'État et du degré de décentralisation pratiqué dans chaque pays. On retrouve ces différents modèles sur tous les continents. D'après les travaux de Mons (2004), on peut établir une synthèse des modèles de décentralisation et en préciser quelques exemples.

⁵⁶ Loi 180 : Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique et diverses dispositions législatives, sanctionnée le 19 décembre 1997 et définissant les paramètres de la décentralisation du système d'éducation québécois ; voir le site suivant : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#>, 1997, c.96. Consulté en mai 2006.
Les principales orientations de la Loi 180 : la création de l'établissement scolaire en tant qu'unité de gestion autonome et le partage des pouvoirs (gouvernance), qui s'inscrivent dans le cadre d'une politique de démocratisation de l'éducation amorcée dans les années 1960 et réaffirmée en 1996 à l'occasion des États généraux sur l'éducation.

Tableau 2

Synthèse des modèles de décentralisation dans le monde (2022)

Modèles de décentralisation	Caractéristiques	Exemples pays
L'État centralisé	- faible décentralisation - État central est seul concepteur, opérateur et contrôleur du système éducatif entier - Faible compétence des autorités locales en matière de pédagogie et de gestion des ressources humaines. - Forte tendance à la déconcentration de l'État	France, Japon, Portugal, Corée, Sénégal, Mali
L'État unitaire à certification locale	- Primauté de l'État en matière de définition et de gestion du système - Établissements scolaires chargés de la certification et du contrôle de la qualité	Grèce, Italie, Pérou, Bulgarie
Décentralisation modérée	- Encadrement de l'État central - Pouvoir décisionnaire accordé aux collectivités locales et aux écoles en matière de pédagogie bien que ce pouvoir soit limité en matière de gestion des ressources humaines - Contribution des CTD au financement du système	Islande, Danemark, Norvège, Pologne, République tchèque
États décentralisateurs-volontaristes	- Pouvoir central limité à la régulation et au contrôle - Les acteurs locaux ont en charge les tâches de gestion proprement dite (gestion du budget, gestion des ressources humaines, gestion pédagogique) - Autonomie des établissements scolaires	Royaume-Uni, Chili, Hongrie, Nouvelle-Zélande, Finlande
États fédéraux	- Double mouvement : autonomie scolaire (coopération inter provinces et transfert de nouvelles compétences aux écoles) et centralisation (imposition des standards nationaux)	USA, Australie, Canada, Brésil, Suisse, Allemagne, Nigéria

Au regard de cette typologie des modèles de décentralisation, il ressort de cela que le Cameroun, « État unitaire décentralisé », ⁵⁷ présente les caractéristiques d'un système déconcentré poussé ; ce qui en l'état actuel du système classe notre pays dans la première catégorie de cette typologie.

1.5.3. La politique enseignante dans les systèmes décentralisés

La forme de l'État influence la politique enseignante de ce dernier. En effet, bien que certains présentent les risques ⁵⁸ inhérents à la gouvernance locale, la décentralisation est une modalité de gouvernance avantageuse à plusieurs niveaux. Plus on rapproche la gestion scolaire des écoles en transférant des compétences aux pouvoirs locaux (provinces, États, länder ou autres municipalités voire aux unités scolaires), meilleure sera la fourniture des services éducatifs (Winkler, 1989). Telle est l'idée des défenseurs de la décentralisation, qui exposent les arguments suivants :

- La gouvernance locale permet de produire des services en adéquation avec les besoins locaux (Oates, 1972) : cette adéquation est possible du fait de l'information juste donnée aux agents locaux. La véracité des informations facilitera l'équilibre entre l'offre et la demande en éducation.
- La délégation des pouvoirs auprès des unités scolaires permettra de produire de meilleurs résultats. De plus, la compétition entre écoles développera les capacités d'innovation des établissements scolaires et améliorera les résultats des élèves. (Hoxby, 2000). La décentralisation permettra d'adapter voire de personnaliser les enseignements afin d'améliorer l'équité du système éducatif (Caldwell, 1990).
- Le caractère démocratique et participatif de la décentralisation facilite l'autonomie scolaire et permet une certaine implication des enseignants dans le processus de décision. Cette implication accroît leur motivation (Seddon, Angus & Poole, 1990). Aussi, la participation de la communauté enrichit la vie scolaire et accroît dans une certaine mesure le contrôle des structures éducatives.

⁵⁷ Cf loi constitutionnelle de 1996

⁵⁸ Parmi les risques on peut citer : la capture du pouvoir local par certains groupes d'intérêt dont le pouvoir est accru localement (Bardhan et Mookherjee, 1998) ; la multiplicité des centres de décision peut entraîner des problèmes de recrutement, car toutes les régions ne disposeront pas des ressources humaines compétentes pour mettre en œuvre les nouvelles politiques éducatives ; les inégalités territoriales et sociales : la décentralisation peut entraîner des variations dans les ressources éducatives. Ces dernières sont fonction de la richesse des communautés et de la priorité accordée à l'investissement éducatif (Winkler, 1989).

- L'adoption des structures éducatives décentralisées permet une meilleure allocation des ressources éducatives (Murphy, 1991). En effet, la décentralisation tend à réduire le temps de prise des décisions grâce au contrôle des dépenses locales. Le management local, fonction des besoins locaux, est mieux contrôlé, et mieux assuré.
- La décentralisation permet d'acquérir d'autres ressources en dehors des ressources provenant des finances publiques (Litvack & Seddon, 1999). Le système décentralisé présente des particularités qui touchent tous les domaines d'activités d'un pays. En ce qui concerne la politique enseignante, il convient de préciser les modalités de gestion du personnel enseignant dans un système éducatif décentralisé. Les travaux de Mons (2004, 2006) présentent à travers une étude comparée, les différentes manifestations et implications de la décentralisation des systèmes éducatifs sur la politique enseignante.
- L'intervention des écoles et des collectivités locales dans le recrutement des enseignants : les grandes réformes décentralisatrices des années 1980 et 1990 dans les pays de l'OCDE sont marquées par une forte implication des établissements scolaires en matière de recrutement du personnel enseignant. Au fil du temps, l'État central n'est plus employeur des enseignants, mais continue d'encadrer ce recrutement par des règles strictes. Aujourd'hui, le recrutement des enseignants revient aux autorités politiques locales dans 43 % des pays fédéraux ou de traditions centralisatrices tels le Danemark, l'Argentine, le Japon, la Finlande (Mons, 2004, pp. 41-52). Aussi, au Chili, les municipalités font le choix des candidats, lauréats aux concours organisés par le ministère. Les lauréats classés par ordre de mérite se retrouvent discutés par les différentes municipalités qui en ont besoin. En Autriche par contre, ce sont les provinces qui choisissent les enseignants.

L'école peut aussi intervenir dans le recrutement des enseignants. En effet, dans plus d'un tiers des pays tel que la Hongrie, la Suède, la République tchèque ou la Nouvelle-Zélande, l'établissement scolaire fait le choix du recrutement des enseignants. L'école devient ainsi le recruteur et l'employeur des enseignants. Cependant, le ministère de par sa participation au financement de l'école, encadre les manœuvres de l'école et autorise la titularisation des enseignants comme c'est le cas en Finlande. A contrario, les écoles peuvent jouir d'une certaine liberté de choix tel que la pratique la Belgique dans ces deux communautés linguistiques. En Autriche, les provinces choisissent les enseignants, mais un droit de regard sur les nominations est laissé à l'administration déconcentrée.

- L'intervention dans la prise en charge financière des enseignants : à ce jour, aucun pays n'a réussi à décentraliser les décisions liées aux salaires et aux conditions de service des

enseignants. En effet, les salaires se décident au niveau national à travers une grille unifiée de la fonction publique. Au Japon, en France ou en Corée, les négociations liées à la masse salariale se font au niveau national. D'autres pays comme le Danemark, adjoignent les syndicats des enseignants et le syndicat des collectivités locales pour définir les règles qui encadrent les conditions de travail. Toutefois, bien que la fixation de la masse salariale revienne à l'État, il faut relever que la décentralisation a permis de revaloriser les salaires dans le cadre d'une politique de rénovation de la fonction enseignante⁵⁹. Ainsi, au Portugal le plan de revalorisation de la profession enseignante prévoit des incitations financières en fonction de la formation continue et des résultats scolaires des élèves. De même au Chili, depuis 1996, les salaires sont adossés sur les résultats nationaux des établissements scolaires, il est donc attribué aux enseignants des bonus. C'est dire qu'aucun pays de l'OCDE ne laisse ses écoles seules décisionnaires des rémunérations des enseignants bien que leur participation soit minime. Dans 40 % des pays de l'OCDE, les établissements interviennent dans la rémunération des enseignants. Les anciens pays de l'Est pratiquent des incitations salariales. En Albanie, les conditions de services des enseignants émanent des négociations entre le Ministère et le syndicat des enseignants, mais le chef d'établissement peut apporter des bonus de 5 % de la masse salariale de son établissement.

- La participation des collectivités locales au financement des systèmes éducatifs. Dans certains pays cette pratique est devenue la règle. Environ 1/3 des pays initie une collaboration financière entre le budget national et les ressources locales. La participation des collectivités locales peut prendre plusieurs formes :

- les collectivités locales peuvent, tout d'abord, décider de lever des fonds : ici, le chef d'établissement est chargé lui-même de l'évaluation des enseignants de son établissement ;
- l'inspection locale peut apporter un complément salarial ou bonus de 15 % de la masse salariale distribué à 4 % du personnel ;
- le conseil des enseignants distribue des bonus de 10 % du fond salarial de l'unité scolaire ;

⁵⁹ Au Mexique le personnel enseignant est devenu salarié de l'État. Mais en 1992, dans le cadre de l'accord sur la modernisation de l'éducation basique (accord tripartite entre l'État fédéral, les États et le syndicat unique représentant les « travailleurs de l'éducation »). Cet accord a donné lieu à une très forte revalorisation des salaires dans le cadre d'une politique de rénovation de la fonction d'enseignant. Propos recueillis dans les travaux de Mons (2004), opcit

- Les préfectures et municipalités investissent le quart de leur propre budget au financement de leurs écoles au Japon ;
- Les collectivités locales peuvent gérer les subventions de l'État central. Les municipalités suédoises perçoivent une dotation globale. Elles couvrent l'ensemble des services publics et décident de l'affectation de cette dotation ;
- Les autorités locales assurent seules le financement du système dans les États fédéraux. Dans ce cas, le gouvernement australien finance en concertation avec ses États le National Literacy and Numeracy Plan qui prévoit entre autres une évaluation des enseignants par les élèves.

I.5.4. La décentralisation du système éducatif camerounais

La décentralisation du système éducatif camerounais s'appréhende à partir d'une analyse des lois de décentralisation de 2004 et de la loi portant code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019.

I.5.4.1. Les lois de 2004 sur la décentralisation

Dans sa construction théorique, la décentralisation territoriale est un système d'administration qui permet à une collectivité humaine de s'administrer elle-même sous le contrôle de l'État, qui la dote de la personnalité juridique, d'autorités propres et de ressources (Guinchard & Debard, 2017 ; 2018). Elle implique donc une compétence personnelle différente entre les différents organes pour une compétence matérielle identique (Eisenmann, 1948), puisque les collectivités territoriales sont associées, aux modalités de la représentation ou d'expression du souverain (Thalineau, 1994). Lorsqu'en 1996, le Cameroun passe à la forme de l'État unitaire décentralisé, le législateur prend huit (8) ans avant de sortir les premières lois devant régir les organisations et leurs fonctionnements. Pour les régions, deux lois sur la décentralisation seront adoptées : la première est la loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation ; et la seconde, la loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions. Ces deux textes apportent des particularités dans le domaine de la gestion du personnel enseignant malgré les imperfectibilités que l'on peut y desceller.

i. Les particularités des lois de 2004 sur la décentralisation

La première particularité provient de la loi portant orientation de la décentralisation. D'après l'article 2 alinéa 1^{er} de ce texte, « La décentralisation consiste en un transfert par l'État,

aux collectivités territoriales décentralisées, ci-après désignées “les collectivités territoriales”, de compétences particulières et de moyens appropriés ». C’est dire que dans le cadre de l’implémentation de la décentralisation, l’État devra transférer à la région la compétence en matière de gestion du personnel. Afin de mieux comprendre le mécanisme, il faut se référer à l’alinéa 1^{er} de l’article 15 de cette même loi qui dispose que « L’État transfère aux collectivités territoriales, dans les conditions fixées par la loi, des compétences dans les matières nécessaires à leur développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif. ».

On constate bel et bien que le domaine éducatif fait partie du champ des compétences à transférer. De plus, en faisant de la décentralisation l’axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local (art. 2 alinéa 2), l’idée implicitement énoncée est de faire participer les autorités locales et les populations qu’elles administrent à la gestion de leurs affaires propres. De ce fait, la gestion du personnel ne s’effectue pas par un acte d’autorité de l’administration étatique, mais au contraire elle relève des attributions des entités décentralisées. Celles-ci sont mieux placées pour apprécier les réactions, les chocs en retour du réel de l’environnement externe et de l’environnement interne qui conduisent leurs choix. Ainsi, cette nouvelle politique entraîne un réaménagement des rapports entre le centre et la périphérie. Elle confère à la périphérie une autonomie plus ou moins large, apparaissant sous des formes très diverses selon les cadres de décentralisation adoptés (Laderrière, 2006).

Comme autre particularité, on note que les régions peuvent exécuter des projets en partenariat avec différentes institutions qu’elles jugent utiles. C’est ainsi qu’une coopération dans le domaine de la gestion du personnel est possible entre régions, entre elles et l’État, les établissements publics, les entreprises du secteur public et para public, les organisations non gouvernementales, des partenaires de la société civile ou des partenaires extérieurs dans les conditions et modalités fixées par des règles spécifiques (art. 5). Cette coopération peut porter sur l’échange du personnel, sur le transfert de technologie managériale ou tous autres points qu’elles envisageront. De plus, l’État ne doit pas se contenter de transférer les compétences à la région, il doit l’accompagner d’un transfert des ressources et moyens nécessaires à l’exercice normal de la compétence transférée⁶⁰.

Par ailleurs, la loi portant orientation de la décentralisation au Cameroun reconnaît entre autres compétences attribuées aux régions le recrutement et la liberté de gérer le personnel nécessaire à l’accomplissement de leurs missions dont l’éducation fait partie (art. 19 alinéa 1).

⁶⁰ Article 7 de la Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d’orientation de la décentralisation.

Outre cette faculté, ces dernières peuvent solliciter de la part de l'administration centrale que des fonctionnaires et autres agents lui soient affectés ou détachés (alinéa 3).

Les autres particularismes portés par la décentralisation se trouvent contenus dans les dispositions de la Loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions. Ces particularismes se trouvent précisément au cœur du Chapitre III de cette loi portant sur le développement éducatif, sportif et culturel. Dans la section première dédiée à l'éducation, l'alphabétisation et la formation professionnelle, bon nombre de dispositions portent sur la gestion du personnel enseignant. En effet, l'article 22 de cette loi énumère les compétences transférées aux régions. En matière d'éducation, sont reconnues aux régions :

- la participation à l'établissement et à la mise en œuvre de la tranche régionale de la carte scolaire nationale ;
- la création, l'équipement, la gestion, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges de la région ;
- le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges ; [...]
- la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État, par le biais des structures de dialogue et de concertation ;⁶¹

Ces compétences intègrent pleinement le domaine de gestion du personnel enseignant. En effet, le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint s'avèrent être du ressort de la région tout comme la gestion et l'administration des lycées et collèges. Ceci dit, la région peut prétendre à une certaine direction en ce qui concerne la gestion des personnels enseignants relevant du corps de l'éducation nationale ou non. La visibilité directe des réalités du terrain

⁶¹ On peut également remarquer que cet article apporte un autre mécanisme de participation à la gestion du personnel enseignant par la région au niveau des communes. Même s'il n'intéresse pas directement l'objet de cette étude, il peut être mentionné. Dans l'énumération des compétences de la région dans ce même article 22 de la loi de 2004, il est reconnu à la région « le soutien à l'action des communes en matière d'enseignement primaire et maternel ». Ainsi, la région apporte son concours d'une façon directe ou indirecte à la gestion du personnel exerçant au niveau local de base que sont les établissements primaires et maternels. Cette disposition a été reprise dans le code actuellement en vigueur en matière de décentralisation. C'est dans l'article 271 (a) que le législateur de 2019 a reconduit cette disposition. Elle participe des idées d'harmonisation et de coopération entre les différentes collectivités territoriales décentralisées.

facilite la résolution rapide et adéquate des problèmes liés à leur gestion sur le territoire concerné. Dans ce nouveau cadre de gestion, les ressources en personnel ne sont plus attribuées au sommet. Il est possible d'implémenter une mécanique de la gestion par objectifs qui oblige à considérer plus attentivement les catégories de personnels stratégiques relevant du corps enseignant (Laderrière, 2006). On peut aussi noter l'idée fondamentale qui se cache derrière cette façon d'associer les régions à l'exercice du pouvoir par sa diffusion en tout point du territoire (Thalineau, 1994).

Les lois sur la décentralisation promulguées en juillet 2004 par le président de la République ont le mérite d'impulser une nouvelle dynamique dans la gestion du personnel enseignant adossé sur les besoins réels des collectivités. Pourtant, il existe des écarts considérables qu'on ne peut manquer de signaler.

ii. Les faiblesses du système

La décentralisation participe de l'idée de diffusion du pouvoir dans le souci d'une adhésion des destinataires (Thalineau, 1994) aux politiques qui seront développées par les autorités qu'elles auront elles-mêmes choisies. En réalité, ce n'est pas tant la participation des élus locaux ou des populations à l'exercice de l'autorité qui pose problème. C'est plutôt le niveau de désengagement de l'État, et sa capacité à se cantonner dans son nouveau champ de compétence qui doivent être analysés.

En Afrique, il est admis que ce sont les politiques d'ajustement structurel menées par les institutions de Bretton Woods (Bango, 2009) provenant de la crise liée à la mauvaise gestion des gouvernants, qui ont poussé les bailleurs de fonds à opter pour des politiques touchant directement les populations locales. De ce fait, l'accélération du processus de décentralisation des États est enclenchée. En effet, dans le package des conditionnalités de l'aide au développement, figurait l'instauration des politiques de décentralisation. La décentralisation a dès lors acquis force au même titre que les questions d'État de droit, de bonne gouvernance, en termes de politiques institutionnelles (Keudjeu de Keudjeu, 2013). Mais c'était sans compter avec la capacité de résistance des États au changement.

Dans la pratique, l'État camerounais a décentralisé en conservant une emprise considérable sur les chefs de compétence transférés. Déjà, il faut relever que les régions ne sont pas des entités politiques, elles ne peuvent donc pas se voir dotées d'une autonomie très étendue. Elles ne peuvent que surfer sur les possibilités que leur offre le pouvoir central. Concernant leur implication dans la gestion des enseignants, les collectivités territoriales

décentralisées ne sont que de simples gestionnaires du personnel, elles n'ont pas la possibilité d'actionner toute la chaîne de management qui va du recrutement, à l'embauche en passant par la sélection (Alia Conseil, 2013) sauf en ce qui concerne le personnel enseignant ne relevant pas du corps de l'éducation nationale et du personnel d'appoint.

L'autre faiblesse au système de décentralisation à ranger dans cette rubrique se trouve inscrite dans l'article 9 de la loi portant orientation de la décentralisation. Aux termes de cet article, « Le transfert et la répartition des compétences prévus à l'alinéa 1 ci-dessus obéissent aux principes de subsidiarité, de progressivité et de complémentarité » (alinéa 1^{er}).

Cette disposition limite grandement le champ d'action des régions dans la gestion de leur personnel. Il s'agit d'un conservatisme étatique, qui donne la possibilité à l'État de maintenir sa place et de dicter la conduite à tenir. Si l'on considère ces restrictions et qu'on y ajoute la tutelle que l'État exerce sur ces collectivités (article 10 alinéa 9 du même texte), on constate que ce dernier s'est réservé un pouvoir de substitution qui a survécu à toutes les évolutions de sa politique de décentralisation (Mvogo, 2020).

Autres points importants à souligner, la loi de 2004 précise que « Les compétences transférées aux collectivités territoriales (régions) par l'État ne sont pas exclusives. Elles sont exercées de manière concurrente par l'État et celles-ci, dans les conditions et modalités prévues par la loi »⁶². De ce fait, l'ancienne version formalisait un système concurrentiel de gestion du personnel enseignant entre l'État et la région. Ce système était bien évidemment à dominance étatique, puisque la région ne disposait pas d'un pouvoir capable de faire le contrepoids, si ce n'est la possibilité de saisir le juge administratif ou le juge constitutionnel le cas échéant⁶³.

Aussi, le statut du personnel employé par les régions est fixé par l'État (article 19 alinéa 2 de la loi sur les régions). En droit de la fonction publique, le statut est un ensemble des règles définissant les droits et obligations de l'ensemble des fonctionnaires, ou de certaines catégories d'entre eux (Guinchard & Debard, 2017 ; 2018). Il est facile de supposer que le statut de la fonction publique locale est fixé par le chef de l'administration étatique. Cela laisse peu de contenu à l'autonomie de gestion dont ces collectivités sont dotées. En outre, les régions ne disposent pas pleinement des ressources humaines qui leur sont transférées, elles ne peuvent pas en jouir au plein sens du terme à l'alinéa 3 de l'article 19 de cette loi : « Les fonctionnaires

⁶² Article 15 al. 2 de la Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

⁶³ Voir notamment les 47 al. 2 de la Constitution qui dispose que « Les présidents des exécutifs régionaux peuvent saisir le Conseil constitutionnel lorsque les intérêts de leur région sont en cause. ». Également l'article 40 la Constitution qui précise que « La chambre administrative connaît de l'ensemble du contentieux administratif de l'État et les autres collectivités publiques. ».

et agents ainsi mis à la disposition des collectivités territoriales demeurent régis par le statut général de la Fonction publique de l'État ou le Code du travail, suivant le cas ».

Au regard de ce qui précède, suivant les modalités par lesquelles est agencé le modèle de décentralisation camerounais, on convient avec Keudjeu de Keudjeu (2013) que ces différents facteurs donnent lieu à un faible relâchement du principe de la centralité de l'État puisque celui-ci reste toujours fortement présent. Afin de corriger ces effets amoindrissant de la décentralisation, un code sur la décentralisation a été adopté et promulgué en 2019.

I.5.4.2. Le code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019

Après une brève application de la politique de décentralisation issue de la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996, et formalisée par les lois de 2004, le bilan dressé n'est pas très reluisant. Ce système d'administration n'a véritablement pas pu se poser comme « l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local »⁶⁴. Les régions n'ont pas pu véritablement se matérialiser durant la période allant de 1996 à 2020. Leur existence est restée virtuelle, ou encore théorique. On note par la suite des difficultés dans l'application des lois en question à cause des imperfections qui s'y sont logées. Le coup de grâce est venu de la crise anglophone. La situation de crise a conduit à revisiter la politique décentralisatrice camerounaise, laquelle devait apporter des correctifs et des innovations à la forme et au contenu de la décentralisation, touchant du même coup la politique managériale des régions sur leur personnel enseignant.

i. Les correctifs apportés aux lois de 2004

Les correctifs dont il s'agit seront limités aux aspects touchant à la gestion du personnel ; ils sont majoritairement le résultat de la grande assise de 2019, ficelée comme une tentative de résolution de la crise anglophone. Cette crise est interprétée comme le prolongement d'une insatisfaction sociale longtemps révélée et ayant couvé de longues décennies sous l'entretien de l'élite anglophone (Tamekamta, 2021). Elle a pris forme suite « aux revendications corporatistes d'avocats et d'enseignants à la fin de l'année 2016 autour de deux enjeux structurants » que sont « la préservation d'une identité anglophone spécifique et une meilleure expression de ladite identité dans l'espace politique national » (Noah Edzimbi, 2020). C'est dans un tel contexte, qu'a pris corps l'initiative du chef de l'État de convoquer le Grand

⁶⁴ Article 2 al. 2 de la Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

Dialogue National en octobre 2019. De manière concrète, le premier correctif est d'ordre pratique, existentiel, c'est la mise en place effective des régions. En effet, la première difficulté à la participation des régions au mécanisme de management du personnel enseignant décentralisé était l'inexistence de celles-ci. Partant de ce constat, l'absence physique des régions rendait impossibles les prises à partie dans la dynamique managériale. La mise en place effective des régions en 2020 viendra donc corriger cet écueil.

En suivant la ligne des correctifs, l'attention est portée sur l'article 18 du code de 2019 qui modifie la version de l'article 12 alinéa 2 de la loi portant orientation de la décentralisation de 2004. Dans la version initiale, on pouvait lire que « Les compétences transférées aux collectivités territoriales par l'État ne sont pas exclusives. Elles sont exercées de manière concurrente par l'État et celles-ci, dans les conditions et modalités prévues par la loi »⁶⁵ ; l'État et les collectivités pouvaient donc gérer concurremment le personnel enseignant décentralisé au regard de cette disposition. Un flou était donc perceptible au niveau de la lettre du texte, ce qui rendait son application difficile. Cependant, la nouvelle formule de 2019 qui dispose que « Les collectivités territoriales exercent, à titre exclusif, les compétences transférées par l'État » (alinéa 1^{er} de l'article 18) corrige ces imperfections.

Ensuite, la seconde information corrective est que l'État n'interviendra que par dérogation et de manière facultative. C'est du moins ce que renseigne l'alinéa 2 du même article 18, selon lequel « Par dérogation à l'alinéa 1 ci-dessus, les compétences transférées peuvent être exercées par l'État ».

Cet alinéa confirme déjà celui qui le précède, mais il ajoute un plus en limitant le domaine et le temps d'intervention de l'État. Voici présentés de manière non exhaustive des correctifs apportés par le code de 2019 à la politique de gestion décentralisée du personnel enseignant déployé dans les régions. Ces correctifs sonnent comme une invite à plus de liberté pour les régions. Le législateur souhaite réduire à une proportion nécessaire l'intervention de l'État dans la gestion des affaires locales. Cette analyse est confortée par les innovations semées dans ce code.

ii. Les innovations

Les innovations en question consistent en de nouvelles formules que le législateur a tenu à apporter à la version de la décentralisation précédemment appliquée. Ce sont des énoncés normatifs qui n'existaient pas dans les lois de 2004, et que leur révision a permis d'introduire.

⁶⁵ Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

Comme pour les correctifs, on doit ces nouveautés aux problèmes posés par la crise anglophone qu'on a tenté de résoudre par l'accroissement généralisé du degré d'autonomie tel qu'évoqué à l'article 18 susévoqué. Pourtant, le fait notable se trouve dans l'article 3 du Code. Avant de s'en intéresser, il faut mentionner que cette innovation est une restitution d'ordre historique, c'est un retour à une version coloniale et post coloniale, on dira même fédérale de l'organisation administrative des territoires camerounais qui ont fusionné (Lekene Donfack, 1979). Revenant au point essentiel, le Code innove en disposant à l'art.3 (2) que « Les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest bénéficient d'un statut spécial fondé sur leur spécificité linguistique et leur héritage historique »⁶⁶. En effet, la zone anglophone du Cameroun (régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest) a connu une trajectoire historique coloniale différente de celle de la partie francophone. Le démarquage s'est réalisé en 1916 après la perte de ses territoires par l'Empire allemand suite à sa défaite lors de la Première Guerre mondiale. En conséquence, les mécanismes de gestion du personnel enseignant différaient dans les deux blocs linguistiques du pays.

Si l'administration du personnel était trop centralisée dans la partie confiée à la France, de l'autre côté elle était véritablement décentralisée avec la pratique de « *l'indirect rule* » pratiqué par les britanniques. C'est donc une sorte de justice dans l'organisation et la gestion éducative que le législateur a voulu rétablir pour cette partie du pays. On comprend pourquoi l'alinéa 3 conforte le précédent en énonçant que « Le statut spécial se traduit également par le respect des particularités du système éducatif anglophone »⁶⁷. Il apparaît clairement indiqué la distanciation entre les deux systèmes éducatifs du pays. Les régions du nord-ouest et du sud-ouest auront une plus grande emprise sur leur personnel que celles de la zone francophone.

Par ailleurs, il faut également classer dans le panier des innovations, la création explicite d'une fonction publique locale. Cette nouveauté est exprimée dans l'article 22 de cette loi, dont l'alinéa 3 dispose que « L'État met en place une fonction publique locale dont le statut est fixé par un décret du président de la République ». Si le principe d'harmonie et de développement équilibré (article 72 alinéa 2 du code de 2019) est à même de justifier que la liberté ne soit pas accordée à chaque région de fixer le statut de son personnel, il peut justifier sereinement que cette compétence revienne à la tutelle.

⁶⁶ Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales.

⁶⁷ Ibid

De plus dans la socioanthropologie anglophone, l'école représente avec la justice de Common law, un des piliers de leur spécificité héritée de la période de tutelle britannique qui couvre la période allant de 1916 à 1961 (Petrigh, 2020). Les échecs du projet gouvernemental visant à favoriser une harmonisation des systèmes éducatifs francophone et anglophone, et d'une harmonisation des mécanismes de gestion du personnel, au sein d'une politique unificatrice et centralisatrice, s'opposent au projet de la communauté anglophone. Ce dernier consiste à préserver le système éducatif avec lequel cette communauté s'est familiarisée et dont elle est fière tant il correspond à son identité. Cette opposition a donné lieu à des tensions : une première fois en 1993 (autour du diplôme General Certificate of Education - GCE) puis en 2016 avec la crise qui continue jusqu'à ce jour.

Du côté francophone, en dehors des correctifs dont il bénéficie, il n'y a pas grand-chose à observer du côté des nouveautés. Seules les innovations concrètes allant dans le sens d'un changement en profondeur du pilotage des systèmes éducatifs qui imposent les exigences de responsabilisation individuelle et collective des acteurs éducatifs et d'évaluation des résultats de l'action éducative (Régis, 2005) sont observables.

Il était question dans ce chapitre de faire un état des lieux relatif à l'objet de recherche. La nécessité de dresser un état des lieux n'est plus à démontrer à la vue de l'évolution que prend le management des ressources et en particulier la gestion du personnel. En effet, l'évolution du paysage politique transforme, bon gré mal gré cette gestion qui semble développer et adapter de nouvelles stratégies de gouvernance à la forme de l'État. Ces stratégies touchent l'ensemble du système et s'harmonisent à la politique publique en place. Tous les secteurs d'activités sont touchés y compris le secteur de l'éducation qui d'une manière ou d'une autre subit l'influence des formes de l'État et aujourd'hui des réformes décentralisatrices. Ces réformes mettent en avant la participation des collectivités territoriales décentralisées à la gouvernance territoriale. Elle est divergente selon les pays aux vues des spécificités de chaque État. Cette gouvernance facilite la perception du réel et permet de toucher du doigt tous les problèmes de la collectivité en vue de lui trouver une issue des plus favorables. La perception du réel en ce qui concerne la rationalisation des enseignants du secondaire prend donc tout son sens pour mieux appréhender les futurs possibles tels que le prescrit toute démarche qui se veut prospective.

Pour ce faire, une analyse diachronique de l'évolution des systèmes de gestion concentrés, déconcentrés et enfin décentralisés est indispensable pour aborder notre étude. Il s'agira de dégager les particularités et limites propres à chaque forme de l'État et d'en préciser les implications sur la politique enseignante.

CHAPITRE II : ANALYSE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La gouvernance éducative renvoie à l'ensemble des méthodes de management et de fonctionnement du secteur éducatif. Elle consiste donc en l'ensemble des modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et d'évaluation du service public d'éducation (Germain, 2018). Ainsi, le processus de gestion de l'éducation au Cameroun met en exergue ces différentes modalités suscitées ainsi que les actions mises en œuvre par les pouvoirs publics, telles que l'élaboration d'une politique enseignante dont l'objectif est de rendre l'enseignant performant dans le système éducatif. La politique enseignante s'adosse sur des stratégies du secteur de l'éducation sur la base des priorités du gouvernement dans ce domaine. Dans le contexte actuel, la décentralisation apparaît comme une modalité de gouvernance visant à améliorer les pratiques de gestion des ressources humaines en vue de l'atteinte des objectifs de performance de l'enseignant. Ainsi, le rôle des collectivités territoriales décentralisées ne se limite plus seulement à penser ou à faire en lieu et place des populations ; mieux ces dernières deviennent un levier, un catalyseur de l'action citoyenne susceptible d'être une contribution à la mise en relation des différents acteurs intervenant dans la chaîne éducative. L'analyse de la politique enseignante et de la performance de l'enseignant amène à questionner un phénomène social et politique spécifique (Meny & Thoenig, 1989), empiriquement fondé et analytiquement construit (Grawitz, Thoenig & Leca, 1985) ; d'où l'importance de la définition des termes de référence sur les orientations de la politique enseignante dans la recherche de la performance.

II.1. Définition des concepts

Pour toute étude, une définition des concepts est requise. Celle-ci en prélude à notre étude est présentée ainsi qu'il suit.

II.1.1. Politique enseignante

La politique enseignante désigne l'ensemble des principes et des politiques gouvernementales mis en œuvre dans le secteur de l'éducation. Elle comprend les lois et directives qui gouvernent le système éducatif et se retrouve à tous les niveaux du système. Dans

l'optique de répondre de manière cohérente aux besoins éducatifs du système, la politique enseignante prend en compte plusieurs facteurs essentiels pour une réussite éducative (OCDE, 2005). En effet, la politique enseignante est en principe en adéquation et en cohérence avec les politiques nationales. Elle fait partie intégrante des politiques du secteur de l'éducation nationale et devrait être conforme aux plans et stratégies nationaux en matière d'éducation et de gestion des enseignants. La politique enseignante est fonction des déterminants sociopolitiques du pays. En règle générale, neuf axes orientent la politique enseignante (UNESCO, 2019, p.112) :

- le recrutement et la rétention des enseignants,
- la formation initiale et continue des enseignants,
- le déploiement des enseignants,
- la structure de carrière et parcours professionnel des enseignants,
- les conditions d'emploi et de travail des enseignants,
- la gratification et la rémunération des enseignants,
- les normes d'exercice de la profession enseignante,
- la redevabilité des enseignants,
- la gouvernance scolaire.

Dans le cadre de notre étude nous nous sommes appesantis sur le déploiement, la carrière et le parcours professionnel qui ne sauraient être abordés sans au préalable explorer l'action publique d'éducation et la gestion prévisionnelle des enseignants,

II.1.1.1. Action publique

L'action publique est une dérivation de la politique publique d'où l'intérêt de définir au préalable le concept de politique publique.

i. Politique publique

Selon, Mény et Thoenig (1989), la politique publique est le « produit de l'activité d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale ». C'est dire que la politique publique est le résultat de l'activité d'une autorité considérée comme un organe public régulier. Le concept désigne l'ensemble des interventions qu'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale a sur un domaine concernant la société ou le territoire. C'est ainsi que Grawitz, Leca & Thoenig (1985) parlent de politique de l'éducation. Les interventions dans ce domaine peuvent prendre trois formes :

- Les politiques publiques véhiculent des contenus, se traduisent par des prestations et génèrent des effets ;
- Elles mobilisent des activités et des processus de travail ;
- Elles se déploient à travers des relations avec d'autres acteurs sociaux collectifs ou individuels.

La politique publique serait tout ce que les acteurs gouvernementaux décident de faire ou de ne pas faire, font effectivement ou ne font pas (Grawitz et al., 1985, Massadier, 2007). C'est la « substance visible » d'une politique publique (Muller & Surel, 2000). Elle met en relief les différentes mesures, actions, décisions et déclarations concrètes, telles que les ressources financières, humaines, réglementaires et matérielles qui lui sont accordées. Cette substance se décline donc en différentes actions que l'État pose de manière concrète.

C'est à partir du besoin ou de la nécessité d'approfondir ce concept que le glissement nominal s'est opéré entre la notion de politique publique et celle d'action publique.

ii. Action publique

Dans une société complexe, l'action publique fait référence à une régulation multipolaire, à la démultiplication et à la polycentrique des niveaux d'actions. En effet, comme l'explique Commaille (2014) cité dans Boussaguet (2019),

face à une vision mono centrée, hiérarchisée et descendante de la décision publique comme instrument d'un État qui planifie, qui incite et qui détermine les objectifs et conçoit les règles, s'impose progressivement l'idée d'une action publique à multiniveaux impliquant une multiplicité d'acteurs et au sein de laquelle l'État n'est plus qu'un des partenaires participant à sa construction collective

C'est dire que l'action publique permet d'étudier la réalité de la politique. Elle correspond à l'ensemble des effets consécutifs aux interactions entre des institutions interdépendantes, entre les agents qui font vivre ces institutions et une multitude d'acteurs sociaux intéressés par les décisions publiques.

Dès lors, l'action publique s'appréhende comme une construction collective d'acteurs en interactions contextualisées. C'est dans ce sens que Dubois (2009, pp. 311-325) définira

l'action publique comme : « L'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports sociaux ».

Ces relations, plus ou moins institutionnalisées, s'établissent entre des acteurs aux statuts et positions diversifiées qu'on ne peut réduire a priori aux seuls « pouvoirs publics » : représentants de groupes d'intérêt, journalistes, entrepreneurs privés ou usagers y côtoient ministères, organisations internationales, fonctionnaires ou responsables politiques.

Dans le cadre de ce travail, nous étudierons l'action publique (Duran, 1999). Ce concept bien utilisé en sociologie politique désigne non seulement l'activité du gouvernement, le travail gouvernemental, mais aussi l'action du gouvernement. Elle renvoie à la somme des initiatives portées par le gouvernement à travers un ensemble de programmes, décisions, processus visant un développement optimal du système éducatif dans l'enseignement secondaire.

iii. Action publique d'éducation

Des travaux de Muller (2000), il ressort que l'analyse des politiques publiques a conduit à une sociologie de l'action publique permettant de changer l'image de l'État souverain, et unique décideur, au profit de l'intervention de la diversité de nouveaux acteurs agissant de concert avec l'État. L'action publique d'éducation consistera donc en l'action menée dans le secteur de l'éducation par une autorité publique, seule ou avec l'intervention d'autres acteurs pour résoudre une situation perçue comme un problème dans ce secteur. Ainsi, elle s'apparente à une construction collective des acteurs en interaction dans un système éducatif.

II.1.1.2. Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

Pris comme partie intégrante de la gestion des ressources humaines, la gestion prévisionnelle permet le déploiement et la planification concertée et raisonnée des objectifs à long terme. Ainsi, toute organisation doit maîtriser ses moyens en personnel pour dépasser les problèmes et les besoins immédiats pour affronter au mieux ceux à venir. La gestion prévisionnelle s'est développée au fil du temps à travers tout d'abord, une gestion prévisionnelle des effectifs. Cette gestion se veut strictement quantitative (Roulet, 2014 ; Gilbert, 2006). Elle consiste en une étude anonyme des postes, des structures et de leur évolution probable à une échéance proche. Elle propose aussi de simuler des situations futures dépendant de la stratégie de l'organisation et des changements environnementaux. Et ce, pour combler les écarts entre les situations présentes et futures et proposer les différents ajustements des effectifs possibles tout en tenant compte des mouvements possibles. Plus tard, s'impose la gestion prévisionnelle

des emplois et des compétences (GPEC). Étant plus qualitative, elle s'intéresse autant à la prévision des effectifs qu'à l'analyse des compétences nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation d'une part et d'autre part à l'anticipation des compétences nouvellement développées dans l'optique de réduire les écarts. Elle renvoie à la planification et la prévision des aspects quantitatifs et qualitatifs de la gestion dans une organisation. L'IIEP (2015) la définit non seulement comme la démarche engagée par une organisation, mais aussi comme l'ensemble des actions visant à assurer l'adéquation emploi-ressource. Dans cet ordre d'idées, elle permet de résoudre l'équation entre les prévisions des ressources humaines et les grandes orientations stratégiques. Ainsi présentée, il s'agira d'une gestion anticipative, mais aussi préventive des ressources humaine, bien qu'influencée par des contraintes environnementales et les choix stratégiques de l'organisation. De fait, la GPEC, en tant que « gestion anticipative et préventive des ressources humaines s'adapte aux spécificités de l'entreprise ou du groupe, aux enjeux de ses acteurs et est proportionnée à ses ressources. Elle implique les responsables opérationnels, l'encadrement de proximité, l'outil de dialogue social et les représentants du personnel. » (Chappert, 2008, cité dans Houessou 2015, p.61).

Autrement dit, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences a pour objectif de décrire et d'analyser les futurs possibles de l'organisation, et ce, dans le but d'éclairer, d'analyser et d'anticiper les décisions concernant les ressources humaines. La nécessité d'une vision prospective n'est plus à démontrer dans la mesure où elle repose sur la connaissance exacte de l'existant au niveau des moyens et des besoins et aussi sur l'évaluation précise des disponibilités et des besoins prévisibles. Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu la définition selon laquelle « la GPEC consiste, à partir d'une stratégie définie en termes d'objectifs, à élaborer des plans d'action destinés à neutraliser de façon anticipée les inadéquations quantitatives et/ou qualitatives entre les besoins futurs (emplois) et les ressources humaines (compétences disponibles) » (Citeau, 2000 cité dans Houessou 2015, p 61).

Au fil du temps, le concept de GPEC s'est élargi en y associant, une autre échelle de mesure à savoir le territoire. La construction de la GPEC territoriale peut se justifier aujourd'hui compte tenu de la participation des acteurs locaux à la gestion publique à travers cette modalité de gouvernance qu'est la décentralisation. La décentralisation met en avant l'aspect territorial avec la mise en place des CTD. Cet aspect territorial ajouterait donc une nouvelle dimension à la GPEC traditionnelle. La mise en marche d'un dispositif de GPEC territoriale semble réduire les limites ou insuffisances constatées dans la GPEC traditionnelle telle la connaissance approximative de la ressource disponible sur le territoire concerné, ou encore le déficit de

compréhension des évolutions structurelles et conjoncturelles affectant le territoire, etc. Dans le secteur de l'éducation, la GPEC territoriale prend tout son sens, car la gestion prévisionnelle des ressources humaines est capitale pour équilibrer l'offre et la demande éducative afin d'optimiser la qualité de l'éducation.

II.1.1.3. Gestion de la carrière des personnels relevant du corps de l'éducation nationale : la mobilité

Il revient à toute organisation de gérer la carrière de ses employés de manière à atteindre le meilleur équilibre possible entre les besoins et les attentes de l'organisation d'une part et d'autre part, les potentiels et aspirations personnels de l'employé. Cette gestion fait l'objet d'autres interprétations par certains auteurs. Selon Peretti (2013, p.255) une carrière dans une entreprise, renvoie non seulement à « une succession d'emploi et la gestion d'une carrière inclut le suivi dans le passé, le présent, et l'avenir des affectations d'un salarié ». Elle apparaît donc comme un compromis permanent entre les besoins de l'entreprise, les postes disponibles et les desideratas des salariés. Ce compromis s'exprime en décisions de recrutement, de formation et de mobilité interne. Par ailleurs, la carrière constitue l'ensemble des étapes à parcourir tout au long de la vie professionnelle d'un individu (IIEP, 2015, p.7. Cet ensemble d'étapes peut s'illustrer à travers des changements de cadre de vie, des changements de profession, des réussites à des concours ou des examens... Néanmoins, une définition plus classique assimile la gestion de carrière à un ensemble de règles de gestion permettant d'organiser la progression verticale et horizontale des personnels autrement appelée mobilité (IIEP, 2015, p.7).

Ce mot vient du latin « mobilis » c'est-à-dire « qui se meut » et de « movere » qui signifie se mouvoir. Ce mouvement s'interprète comme un changement de place, de position du corps par rapport à un système de référence donné. En matière de gestion des ressources humaines, la mobilité se perçoit comme la capacité d'accepter des changements dans le temps, dans l'espace (interne et externe de l'organisation), dans les compétences et dans les statuts. La mobilité devient motivante et dynamique, car s'inscrit dans une progression dynamique à l'initiative de l'agent ou de celui qui la demande. Dans le secteur de l'éducation, la mobilité a deux objectifs distincts :

- Primo : affecter les enseignants en fonction des besoins ; ce qui revient à combler le déficit d'enseignants dans les établissements à faibles effectifs.

- Secundo : répondre aux aspirations de mobilité des personnels ; on tiendra compte ici de la volonté et de la motivation personnelles et individuelles de chacun.

Suite aux travaux de Raoult (1991, p.242), Thierry et Sauret (1993, p.270), plusieurs types de mobilité sont mis en évidence :

➤ Mobilité de progression dans un même emploi type et une même famille professionnelle : Elle correspond à l'avancement normal en tant que fonctionnaire, car régie aussi par le statut de la fonction publique, les enseignants bénéficient de l'avancement à la fonction publique camerounaise et à l'avancement de grade au MINESEC.

➤ Mobilité de redéploiement fonctionnel ou géographique : Elle consiste en un changement d'établissement ou d'employeur. Elle est très largement répandue et pourrait être couramment anticipée ; il s'agit ici d'une réorganisation structurelle de la cartographie des effectifs des enseignants dans les établissements scolaires des différentes zones géographiques d'un pays. Au Cameroun, la mobilité de redéploiement s'effectue généralement au mois d'août, mois précédant la rentrée scolaire.

➤ Mobilité professionnelle ou horizontale : Quinson (2004, p.42) fait une analyse de la mobilité professionnelle à travers diverses acceptions. Sur un plan sociologique, cette expression désigne des changements de positions socioprofessionnelles d'un individu. L'intérêt est porté sur le changement de position sociale d'un individu du fait de son accès à une position professionnelle. Elle diffère de la mobilité sociale qui désigne un changement de position intervenant entre deux générations. Selon une seconde acception, la mobilité professionnelle peut aussi désigner la somme des changements qui peuvent intervenir dans le déroulement d'une carrière professionnelle c'est-à-dire, dès l'accès à l'emploi jusqu'à la cessation d'activité. Raoult (1991) met en exergue une troisième acception qui fait référence à un changement de métier et se produisant entre les différents services, administrations, départements, ministères, services centraux, provinciaux ou régionaux ; l'agent fait appel à des compétences qu'il n'exerçait pas auparavant ou du moins pas de la même manière. Il s'opère un changement de la nature même du travail.

➤ Mobilité d'environnement : elle correspond à ce qu'on qualifie communément de mutation. Dans ce cas, la même activité dans la même qualification et avec le même grade hiérarchique est exercée dans un autre lieu de travail, au sein d'une autre équipe, avec un autre responsable. Dans le domaine de l'éducation, chaque année des mutations sont faites avant la rentrée scolaire. Parfois, elles sont faites en cours d'année par mesures exceptionnelles.

➤ Mobilité catégorielle ou verticale : elle correspond à une promotion. Cette mobilité conduit un agent à quitter un emploi pour un autre impliquant un accroissement de responsabilité. En effet, l'agent concerné se voit généralement confier de nouvelles responsabilités. Elle est très souvent sanctionnée par un changement d'échelon, de grade, de qualification, mais aussi par une augmentation de la rémunération. C'est le cas d'enseignant nommé surveillant général, censeur, proviseur ou inspecteur, etc.

La mobilité est bénéfique pour toute administration publique. Elle permet de :

- gérer les affectations en temps réels en fournissant les ressources humaines là où le besoin est réel et manifeste ;
- éviter le travail répétitif, car les sujets ou individus concernés ont très souvent le sentiment de maîtriser le travail et ne donnent lieu à aucune remise en cause personnelle ;
- favoriser le développement personnel en autorisant tout individu à développer des compétences nouvelles grâce à un élargissement du champ d'expérience à travers des problématiques nouvelles ;
- faciliter la coopération entre différentes unités. En se confrontant à des environnements de travail différents, l'homme est moins sujet aux stéréotypes.

Dans le cadre de notre étude, nous nous appesantirons sur deux types de mobilités : la mobilité géographique et la mobilité fonctionnelle ou professionnelle dont la contribution est importante dans un contexte de décentralisation qui prend en compte le territoire et les différents intervenants en matière de gestion de la carrière.

II.1.1.4. Gestion des vacataires

Il n'existe pas a priori de définition légale de l'agent vacataire. Le vacataire est un agent recruté pour accomplir une tâche précise, déterminée, ponctuelle et rémunérée à la vacation. Trois critères définissent le vacataire (Cattiaux, 2019) :

- le recrutement pour assurer une mission précise et déterminée,
- la rémunération à la tâche du vacataire,
- la mission du vacataire s'inscrit dans le temps : elle correspond à un besoin ponctuel de l'employeur et non à titre permanent bien que la durée de la tâche peut s'étendre à plusieurs semaines, semaines ou années.

Dans le secteur de l'éducation, le vacataire aide et participe à la pratique des enseignements. On en distingue deux types : d'une part les enseignants fonctionnaires qui font les vacations dans les établissements privés ou dans les autres lycées et collèges de la place ; et

d'autre part, les enseignants avec ou sans formation initiale. Par manque d'effectifs en personnel, ces derniers sont assignés et autorisés à dispenser les enseignements ; on les retrouve très souvent dans les zones dites « difficiles » ou dans l'arrière-pays. Ce sont ces derniers qui seront pris en compte tout au long de notre étude.

II.1.2. Décentralisation

La décentralisation est un processus par lequel l'État transfère des compétences et des moyens d'action publique à des collectivités locales jouissant d'une légitimité démocratique (Nay, 2011). En réalité, sur le plan du droit administratif, la décentralisation est définie comme un système d'administration consistant à permettre à une collectivité humaine (décentralisation territoriale) ou à un service (décentralisation technique) de s'administrer eux-mêmes sous le contrôle de l'État et en les dotant de la personnalité juridique d'autorités propres et de ressources » (Guillien & Vincent, 1995, p.178).

Au Cameroun, la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996, dans son article 55 alinéas 1 et 2, dispose que les collectivités territoriales décentralisées de la république sont les régions et les communes. Tout autre type de collectivité territoriale décentralisée est créé par la loi. Les collectivités territoriales décentralisées sont des personnes morales de droit public. Elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux. Elles s'administrent librement par des conseils élus par la loi (cf. constitution de la République du Cameroun du 18 janvier 1996). Il en ressort que la décentralisation vise à délocaliser les responsabilités, et à transférer le pouvoir de décision du centre vers la périphérie ; tandis que la déconcentration consiste en un transfert de pouvoir d'une autorité d'un échelon hiérarchiquement supérieur à une autorité d'un échelon hiérarchiquement inférieur (Kuate, 2014). Cependant dans le cadre de notre étude la décentralisation est étudiée au sens de l'article 5 du code général des collectivités territoriales décentralisées qui dispose que la décentralisation consiste en un transfert par l'État aux collectivités territoriales, de compétences particulières et de moyens appropriés. Pris sous cet angle, elle nous permettra de comprendre comment le processus de décentralisation participe à l'implémentation de la politique enseignante. Cette volonté politique s'inscrit dans une logique globale de développement du secteur éducatif au Cameroun.

II.1.3. De la Performance RH à la performance des enseignants

Étymologiquement, performance vient de l'ancien français *performer* qui signifiait « accomplir, exécuter » (Issor, 2017). Au sens strict du terme, une performance est une

dynamique d'actions axée sur le résultat. Elle est définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un instant T, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce, quel que soit le domaine (Notat, 2007).

Le binôme performance et gestion des ressources humaines n'a au départ pas fait l'unanimité. À partir des années 80, la GRH a apporté une valeur ajoutée à l'organisation du système. En effet, le résultat et la pérennité de l'organisation dépendent de l'efficacité de cette GRH. Ainsi, la performance RH (Faridi & Latif, 2017, pp 5-6) peut recouvrir soit la mise en œuvre de pratiques RH soit l'atteinte d'objectifs ou résultats RH soit les effets sur la performance de l'entreprise (Trépé et al. 2010). La performance RH a donc valeur de levier dans l'atteinte des objectifs que s'assigne une entreprise à travers des pratiques efficaces et efficaces. Elle est perçue comme une composante de la performance organisationnelle (Morin, Savoie et Beaudin, 1994). Dans ce cas, elle concerne les effectifs de l'organisation et représente une valeur ajoutée à travers la qualité de la main-d'œuvre en rapport avec le travail et l'organisation. La GRH aurait pour finalité d'avoir des effets sur les personnes au travail dans le but d'obtenir un certain résultat (Louarn & Wils, 2001). La performance RH désigne donc l'influence des actes de gestion sur les personnes au travail, sur leurs attitudes et comportements (Louarn & Wils, 2001).

Dans le secteur de l'éducation, la performance RH renvoie non seulement à la performance des élèves, mais aussi celle des enseignants, partie intégrante des ressources humaines éducatives. À l'ère du post Nouveau Management public, la question de la performance est au cœur des préoccupations (Mazous & Leclerc, 2008). À ce sujet, deux approches théoriques issues des sciences de l'éducation sont développées pour expliquer la performance de l'enseignant. La première approche analyse l'influence des compétences des enseignants qui poursuivent leur apprentissage personnel par rapport aux collègues (Cosnefroy, 2004). Ces apprentissages engendrent une performance supérieure et apportent une satisfaction liée à la performance supplémentaire perçue.

Quant à la deuxième approche, elle détermine « l'effet-enseignant » comme un facteur supplémentaire de performance par rapport aux facteurs périphériques déjà reconnus à savoir : l'élève, le milieu familial et l'école (Cusset, 2011). C'est sous cet angle que nous aborderons notre thématique, car la performance des enseignants participe à la performance globale de l'établissement (Fournier, 2015). Quel est l'impact de la politique enseignante sur la performance de l'enseignant ?

Ehrenberg (1991) présente le terme performance comme un symbole mettant ensemble les composantes collectives et individuelles sous la pression ou l'injonction d'une réussite. C'est dire que la performance devient une norme de comportement tant pour les organisations que pour les individus. La performance nécessite chez l'individu un dépassement de soi, de ses limites afin de parvenir aux résultats escomptés.

Bourguignon (1995) cité par Fournier (2015) quant à lui véhicule la performance autour d'un concept unique, le résultat bien qu'elle ajoute à cela un jugement de valeur sur le résultat en lui-même ainsi que sur la démarche adoptée pour l'atteindre. Plusieurs qualificatifs peuvent se greffer au concept de performance imposant ainsi une certaine hiérarchisation.

Particulièrement, la performance des enseignants, étudiée depuis fort longtemps en science de l'éducation, se définit soit comme « l'enseignant leader » (Gendron, 2008) soit comme « l'effet-enseignant » (Nye et al, 2004). Dans cette perspective, Bressoux (2001) tente d'évaluer l'effet-enseignant à partir d'une donnée : la stabilité de l'efficacité d'un enseignant sur plusieurs années. En effet, les attentes de l'enseignant influencent les comportements et la réussite des élèves. Par contre, s'agissant de l'enseignant leader tel que perçu par Gendron (2008), on note un intérêt poussé sur le rôle et l'image de l'enseignant, leur façon de transmettre le savoir et les moyens utilisés pour plus de performance de la part des élèves. Pour ce faire, cinq facteurs sont mis en valeur : le charisme, la vision, l'inspiration de la motivation, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée.

La mesure de la performance certes s'évalue au niveau des résultats scolaires, mais aussi à travers le comportement de l'enseignant lui-même. Bien que difficile, le Nouveau Management Public préconise l'application de la performance à tous les niveaux hiérarchiques (Fournier, 2019, pp 4). Si l'on se réfère aux travaux de Charles-Pauvers & al. (2007), la mesure de la performance individuelle au travail peut se traduire à travers la mesure des déterminants psychologiques que sont : l'influence des traits de personnalité, les émotions au travail, la motivation, la satisfaction et l'implication dans l'univers du travail.

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour la définition de la performance selon Gendron (2018) qui la définit comme l'enseignant leader. Ici la mesure de la performance de l'enseignant s'évalue à travers les attentes de l'enseignant qui déteignent sur la réussite des élèves ou des étudiants, mais surtout sur leurs comportements et attitudes au travail. Ce comportement au travail tient de l'approche définitionnelle de la performance qui lie le concept de performance aux résultats de la gestion des hommes par rapport à des critères d'effectifs, de structures de mode de fonctionnement, de satisfaction et de mobilisation des salariés.

II.2. Opérationnalisation de la politique enseignante

Elle se fait en tenant compte de nos différents items : l'action publique d'éducation, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des vacataires.

II.2.1. L'action publique d'éducation

Elle est l'expression d'une part de l'énonciation d'une volonté politique au plus haut niveau visant l'impulsion de la performance de l'enseignant et d'autre part met en exergue les différents mécanismes de management décentralisé du personnel enseignant.

II.2.1.1. L'énonciation d'une volonté politique d'impulsion de la performance de l'enseignant

La construction de l'action publique éducative dans l'atteinte des objectifs de performance de l'enseignant relève de la volonté politique affichée à travers certaines prises de parole. Telles que :

Le discours de fin d'année du Président de la République à la nation du 31 décembre 1996 et dans lequel il évoquait en ces termes la modalité de gouvernance qu'est la décentralisation, ainsi que la revalorisation de la carrière de l'enseignant :

D'autres organes prévus par la nouvelle constitution, notamment dans l'optique de la séparation des pouvoirs et de la décentralisation, verront le jour progressivement, en fonction de nos moyens. (...)

S'agissant de l'encadrement de la jeunesse scolaire et universitaire, je viens de procéder à la revalorisation de la carrière enseignante en signant un statut particulier des personnels concernés par l'octroi effectif aux intéressés des primes de technicité, d'enseignement et d'évaluation. (Discours de fin d'année du président de la République à la Nation, 31 décembre 1996, cité dans Djimeni Njotang 2018, pp. 364 et 367)

En outre, la profession de foi du candidat Paul Biya en date du 27 septembre 1997 réaffirme sans équivoque cette volonté politique affichée en faveur de l'action publique éducative :

En facilitant l'accès à l'éducation pour tous : l'école est la première marche vers l'égalité des chances. Nous allons poursuivre notre politique tendant à donner à tous les jeunes en âge scolaire, la possibilité d'aller à l'école. Nous continuerons d'accorder une attention toute particulière à l'amélioration du système éducatif et des conditions de vie des enseignants. (Profession de foi du candidat Paul Biya, 27 septembre 1997 cité dans Djimeni Njotang, 2018, p. 30)

Plus tard, un regard particulier est tourné vers la profession enseignante. C'était le 10 février 2013, à l'occasion du discours du Président de la République à la jeunesse :

Je me tournerai maintenant vers les enseignants -dont au demeurant bon nombre font partie de la jeunesse- auxquels nous avons confié nos enfants pour qu'ils leur transmettent les savoirs indispensables à leur insertion dans la société et qu'ils les préparent à une citoyenneté responsable. Ceux qui exercent ce que l'on considérait il n'y a pas si longtemps comme une vocation plutôt qu'un métier, sont — je ne l'ignore pas — parfois saisis par le découragement. Le niveau des rémunérations, les conditions de vie, surtout dans les zones rurales, ou la dégradation de la fonction enseignante, y sont pour beaucoup. » (Djimeni Njotang, 2018, p.286)

Aux enseignants, je veux dire à nouveau toute mon estime et ma compréhension. Ils occupent une place centrale dans la formation de notre jeunesse. C'est pourquoi il est indispensable qu'ils retrouvent le « feu sacré ». Ceci pourrait être obtenu de deux façons : d'abord, ainsi que je l'avais dit l'an dernier à la même occasion, en engageant une réflexion d'ensemble sur l'avenir de notre système éducatif dont l'un des objectifs devrait être de réhabiliter la fonction enseignante ; ensuite en poursuivant le dialogue

sur leurs revendications, y compris salariales, dans un esprit ouvert. Le secteur de l'éducation et de la formation constitue, vous le savez, l'une des priorités de mon action. Les choses iront progressivement en s'améliorant, dans un véritable partenariat entre les enseignants et leurs autorités de tutelle. » (Djimeni Njotang, 2018, p.288)

Cet extrait de discours consacré à la politique enseignante en impose par sa densité et la description des réalités sur le terrain.

Récemment encore en 2020, le Président de la République réaffirmait son engagement en ces termes :

... nous poursuivrons nos efforts pour avancer dans cette voie, en mettant l'accent sur le développement de notre système éducatif. Déjà parvenu à un niveau de qualité reconnu, il continuera de faire l'objet d'une attention particulière du Gouvernement. À titre d'exemple, tous types d'enseignement confondus, ses dotations budgétaires représentent, en 2020, environ le septième des dépenses de l'État. (Paul Biya, message à l'occasion de la 54^e édition de la Fête de la Jeunesse, Yaoundé le 10 février 2020).

Alors, comment justifier la dégradation progressive de la fonction enseignante et le découragement des uns et des autres dans l'exercice de cette profession ?

II.2.1.2. Du discours à la réalité

À l'examen des extraits de discours énoncés plus haut, le président de la République affirme son engagement à revaloriser la profession enseignante. Cette revalorisation implique notamment :

- L'amélioration des conditions de travail et de vie
- La Progression et mobilité dans la carrière
- La mise en place des structures de dialogue entre enseignants et autorités de tutelle, etc.

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique, un statut particulier a été signé entre temps ; ce dernier intègre entre autres, la prime de technicité et d'évaluation⁶⁸ malheureusement jugées dérisoires de par leur montant. Du fait qu'elles n'atteignent pas le niveau de satisfaction espéré par les enseignants.

En réalité, le nœud de la désaffection pour la profession enseignante réside dans la malgouvernance : une gouvernance administrative caractérisée par la corruption, le manque de transparence, le népotisme, etc. Toutes choses que les mouvements d'humeur d'enseignants, dont le plus récent est le mouvement « OTS »⁶⁹, sous l'impulsion des syndicats d'enseignants, dénoncent et qui constituent un frein à la valorisation de la profession enseignante.

II.2.1.2. Les mécanismes de management décentralisé du personnel enseignant

En décentralisant la gestion du personnel enseignant, on observe l'apparition de nouveaux mécanismes. Ces mécanismes ont été conçus afin de bonifier et tonifier le management des ressources humaines dans l'ensemble des services décentralisés, et dans l'enseignement en particulier. La création d'une fonction publique locale (art. 22 alinéa 3 du code de la décentralisation de 2019) ne saurait passer inaperçue tant elle signe un moment fort dans la politique étatique et régionale de gestion du personnel.

II.2.1.2. Le rôle prioritaire des entités décentralisées

La migration d'un format centralisé de gestion du personnel éducatif vers un mode de gestion plus décentralisé de l'État était soutenue par certains principes à base démocratique. Ainsi, en sus de ces arguments généraux et plus techniques, on peut retenir comme autre argument la nécessité de faire participer les populations locales au financement et à la gestion de l'enseignement dans leur localité (Traoré, 1996). Cette participation serait en apparence le garant d'une plus grande stabilité et d'une bonne utilisation des ressources humaines. Elle arrive à point nommé dans un contexte marqué par un renouvellement massif de la main-d'œuvre enseignante (Régis, 2005). La demande scolaire étant en constante évolution, le besoin en personnel éducatif ne suit pas toujours la courbe. En laissant la gestion aux régions, le but est

⁶⁸ Article 61 (1) ; décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale

⁶⁹ Mouvement « OTS » : qui veut dire « on a trop supporté », ce mouvement voit le jour en février 2022 et est orchestré par les syndicats d'enseignants du primaire et du secondaire qui font état de la mauvaise gestion des enseignants justifiant de ce fait certaines revendications dans le secteur de l'éducation

d'appeler à une proportionnalité du ratio entre enseignants et apprenants. La mise en œuvre de cette technique de gestion décentralisée doit conduire à un gain de stabilité attendue, parce que les aléas du système politique auraient moins d'impacts sur ce système de gestion locale. Au niveau régional, il y aurait une transparence accrue, car le contrôle pourrait être à deux niveaux : au niveau local puis au niveau national (Traoré, 1996). Au niveau local, la charge du contrôle reviendrait aux autorités décentralisées qui représentent le premier échelon de cette structure. L'État ne pourra intervenir que si et seulement si, la situation ne s'améliore pas suite à une mise en demeure dûment constatée.

En plus du contrôle, le rôle de premier plan dans le recrutement et la gestion du personnel relève de la compétence des régions au niveau du secondaire. En effet, aux termes de l'article 22 alinéa 1 de ce code, « Les collectivités territoriales recrutent et gèrent librement le personnel nécessaire à l'accomplissement de leurs missions ». La seule exigence à laquelle elles doivent se conformer est le respect de la législation et de la réglementation en vigueur.

La nouvelle formule de gestion devrait résoudre ce genre de sentiment d'exclusion, en impliquant davantage les élus locaux, les populations et le personnel lui-même dans le processus de gestion des ressources humaines. L'évolution probable de l'intégration des régions à la gestion des enseignants conduira à découvrir le nouveau visage de la gouvernance relative à la politique enseignante. On pourra convenir de ce que le penchant territorial de la décentralisation se définit non pas seulement comme une modalité administrative, mais également une modalité de gestion (Keudjeu de Keudjeu, 2013).

II.2.1.3. Le rôle secondaire des administrations étatiques

La nouvelle politique de gestion du personnel enseignant au Cameroun impose à l'État et ses représentants d'occuper une place secondaire dans le processus managérial. Dans cette optique, l'État peut cumulativement ou alternativement occuper trois postures. Il peut exercer un contrôle sur la gestion effectuée par les régions, ensuite il peut être un appui-conseil pour celles-ci et, enfin il peut agir directement.

Dans la première posture et en application du contrôle de tutelle que le législateur reconnaît à l'État central (Titre V art. 72 à 83 du CGCTD), l'État peut intervenir par l'entremise de ses représentants que sont le gouverneur et le préfet⁷⁰. Si à ce niveau la situation n'arrive pas

⁷⁰ Décret n° 2008/377 du 12 novembre 2008 fixant les attributions des chefs de circonscriptions administratives et portant organisation et fonctionnement de leurs services. Dans son article 12, ce texte dispose que « Le gouverneur exerce les pouvoirs de tutelle de l'État sur la région et les établissements publics régionaux, conformément à la législation et à la réglementation en vigueur. ». L'article 41 quant à lui dispose que « Il (le Préfet) exerce les

à être réglée, les autorités centrales peuvent être appelées à intervenir en respectant la sphère de compétence de chacun. Alors, le MINESEC assurant une sorte de tutelle éducative sur les régions peut exercer un contrôle sur leur stratégie de gestion du personnel lorsque le besoin se fait sentir. À plus haut niveau, le Premier ministre, chef du gouvernement, s'assure de l'effectivité du transfert des compétences et des ressources. Il est le garant de la mise en œuvre de la politique éducative de l'État. Au sommet, le Président de la République, gardien des institutions peut agir en dernier ressort et exercer son contrôle de tutelle sur les collectivités territoriales.

S'agissant de la seconde posture d'intervention de l'État, celle dans laquelle il assure l'appui-conseil aux collectivités territoriales décentralisées, le texte de 2019 est assez édifiant sur la question. Au regard de l'article 84 alinéa 1^{er}, « L'État et ses démembrements fournissent un appui-conseil aux Collectivités Territoriales ».

Ainsi, les régions peuvent bénéficier en cas de besoin de l'appui des structures centrales et déconcentrées de l'État si elles rencontrent des problèmes dans la mise en œuvre de leur politique de gestion du personnel concerné. L'appui-conseil dont il s'agit consiste (alinéa 2) à fournir des conseils, avis, suggestions et informations aux Collectivités Territoriales dans l'exercice de leurs compétences. Mais, ces conseils sont accompagnés de certaines exigences. En effet, il est recommandé aux autorités chargées de fournir assistance de veiller au fonctionnement régulier et au développement harmonieux des Collectivités Territoriales, de leurs établissements, ainsi qu'au rendement, à la bonne administration, à la bonne gestion et à la qualité des services locaux (article 85). Enfin concernant leur portée, la loi précise que « les avis, conseils et suggestions donnés dans ce cadre ont un caractère consultatif » (article 86 alinéa 2).

En dernier recours, l'État ou ses démembrements peuvent agir directement sur la gestion du personnel enseignant exerçant dans les régions. Grâce à son pouvoir de substitution, conservé à bon gré (Mvogo, 2020), il lui est reconnu la possibilité d'agir lorsque les régions sont défaillantes et après mise en demeure restée sans effet et dûment constatée ou si des besoins d'harmonisation se posent (article 18 alinéa 2). Il faut tout de même noter que cette intervention directe est dérogatoire au principe de l'exercice exclusif des compétences par les régions.

Cette gestion par palier porte sur la compétence personnelle des organes, c'est-à-dire sur la compétence de certains pour agir à l'égard de tous ou seulement à l'égard de certains

pouvoirs de tutelle de l'État sur les communes et sur les établissements publics communaux, conformément à la législation et à la réglementation en vigueur. ».

membres de la collectivité. On peut alors établir une différence entre les organes centraux compétents à l'égard de tous les membres de la collectivité et les organes non centraux compétents pour une fraction seulement des membres de la collectivité (Eisenmann, 1948). La décentralisation propose donc une gestion de proximité, une mise en cohérence du besoin local et l'offre de solution locale, de la gestion des crises dans la gestion des personnels, par les acteurs qui les utilisent au quotidien.

Tout de même, elle n'est pas exclusive, car toute l'architecture étatique centralisée et décentralisée existe toujours sous les mêmes traits et possède les compétences qui leur ont toujours été reconnues dans le système éducatif.

II.2.2. Gestion prévisionnelle : Le recours à la gestion prévisionnelle du personnel enseignant dans la recherche de la performance

La gestion prévisionnelle permet le déploiement et la planification concertée et raisonnée des objectifs à long terme. Ainsi, toute organisation doit maîtriser ses moyens en personnel afin de dépasser les problèmes et les besoins immédiats pour affronter au mieux ceux à venir. À ce titre, la gestion prévisionnelle des besoins en enseignants porte sur les mécanismes de gestion à court, moyen et long termes et sur la gestion prévisionnelle des emplois et de compétences territoriales en contexte de décentralisation et enfin sur les outils de pilotage pour une meilleure rationalisation des enseignants.

II.2.2.2. Les mécanismes de prévision des besoins en enseignants à court et moyen termes

Il s'agit dans cette gestion prévisionnelle de planifier les besoins en enseignants à partir du niveau opérationnel. À cet égard, les acteurs sollicités sont : la délégation départementale, la délégation régionale et le ministère pour le cas du Cameroun. Le choix du niveau géographique se fait en fonction de la capacité à mobiliser et à traiter les informations utiles et nécessaires à la préparation du mouvement à venir et de différentes problématiques liées à la gestion de l'établissement. Ainsi, la méthode d'évaluation du besoin en enseignant se fait entre l'offre et la demande d'enseignement.

Au niveau de l'offre d'enseignement, la connaissance du potentiel enseignant est décrite par genre, âge, catégories, statuts, disciplines, lieux d'affectation. Il s'agit de présenter le contexte de préparation de la rentrée scolaire en tenant compte des indicateurs tels que le taux d'utilisation des enseignants (nombre d'heures assurées rapporté au nombre d'heures dues), la condition d'utilisation des enseignants... Ces éléments permettent de faire une estimation du déficit ou de l'excédent en enseignants, point de départ de la gestion prévisionnelle. Partant de

là, ces études doivent se faire en distinguant les zones urbaines des zones rurales ou semi-rurales où les besoins en enseignants sont très différenciés. La connaissance des événements susceptibles de modifier le potentiel enseignant pour la prochaine rentrée porte sur des éléments qui peuvent affecter temporairement ou définitivement le potentiel d'enseignants à savoir les facteurs de sortie définitive des enseignants ; les départs à la retraite, les démissions, les licenciements, les décès, les changements de fonction, les réussites au concours, etc. ou les facteurs de sorties temporaires, tels : les mises à disposition, les détachements dans d'autres ministères, les congés pour formation, les congés parentaux, les temps partiels, etc.

En revanche, la demande d'enseignement est fonction des deux variables que sont, l'évolution de la démographie scolaire et le changement des programmes d'enseignement. S'agissant de la première variable (la démographie scolaire), elle dépend de la montée dans les cycles d'enseignement, des flux d'élèves déjà scolarisés et des décisions d'ouvertures de nouvelles classes à l'entrée de chaque niveau d'enseignement.

Quant à la seconde variable (changement des programmes d'enseignement), elle peut générer des besoins nouveaux tels que le renforcement de l'enseignement des langues nationales dans l'enseignement secondaire général et qui nécessitent un besoin supplémentaire d'enseignants dans cette discipline.

À cet égard, si la première variable consiste en la prévision des effectifs d'élèves à scolariser, la seconde induit l'estimation des nouveaux besoins en enseignants générés par l'augmentation nette des effectifs des élèves. La prévision des besoins nouveaux en enseignants est donc le résultat combiné, et de la démographie scolaire et des estimations des besoins nouveaux recensés auprès des établissements. Ces besoins sont recensés à partir des prévisions d'effectifs des élèves, et du cadrage régional ou national des besoins globaux liés aux prévisions d'effectifs d'élèves, aux méthodes d'estimation à partir du taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant ou nombre d'heures d'enseignement par élève), et enfin, les effets des modifications éventuelles dans les programmes d'enseignement.

En outre, la planification des besoins en enseignants sur une longue période a pour objectif la résorption des déséquilibres constatés en termes d'excédents ou de déficits selon la catégorie ou la discipline de l'enseignant, la localisation géographique, le type d'établissement scolaire. De même, l'amélioration des conditions de fonctionnement du système éducatif et le renforcement de son efficience permettent d'atteindre ces objectifs. Il faut ajouter à cela la prévision des ouvertures de places à offrir aux divers concours de recrutement selon la catégorie et la discipline de l'enseignant. La prévision des places à pourvoir dans les facultés d'éducation

et les écoles de formation des maîtres dans l'optique d'anticiper le recrutement d'enseignants qualifiés, et de prévenir du nombre de formations continues à offrir aux enseignants en poste, lesquelles constituent autant d'éléments qui s'inscrivent dans cette planification.

De manière générale, la prévision des besoins en enseignant s'inscrit dans le cadre des travaux liés à la prévision faisant ainsi appel à certains choix stratégiques retenus par la politique éducative bien qu'étant freinés par des contraintes budgétaires. Dans le long terme, cette planification doit tenir compte des programmes à venir des politiques éducatives et évaluer les conséquences sur les besoins en personnels enseignants telles que les politiques de développement de l'accès à la scolarisation, les politiques d'orientation appropriée pour le développement de filières de formation, ou les politiques d'aménagement des programmes d'enseignement. Le niveau central joue donc un rôle phare exploitable par les instances régionales pour l'élaboration de leurs travaux de prévision de besoins en enseignants sur une assez longue période.

II.2.2.3. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territoriales en contexte de décentralisation

La GPEC territoriale est un indicateur du ratio entre l'offre d'emploi et la demande au niveau local. En tant qu'indicateur, elle est perçue comme un outil de planification des emplois et des compétences ; étant entendu que le terme « prévisionnel » implique l'idée de prospective. La GPEC a une dimension territoriale. En ce sens, elle prend en compte les enjeux et stratégies de l'entreprise sur le territoire concerné. Le territoire devient donc un champ d'implémentation dans la résolution des problèmes identifiés sur le terrain. C'est un outil de pilotage, de gouvernance. Elle a une vision prospective et par tant une dimension préventive.

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territoriales s'observe autour des deux modes de gouvernance que sont la déconcentration et la décentralisation. Ainsi le territoire peut faire l'objet d'un morcellement donnant naissance à des micros territoires. Dans la décentralisation, l'idée consiste à rapprocher l'administration des administrés pour mieux répondre à leurs attentes. Ainsi, plusieurs liens se forment pour organiser les rapports entre administrés eux-mêmes, puis entre les administrés et les institutions. Dans ce sens, deux perspectives retiennent notre attention : une perspective institutionnelle, à travers la représentation politique destinée à une administration de proximité et une perspective moins institutionnelle, et plus diffuse, et qui s'intéresse aux divers rapports à l'espace que les individus et les groupes sociaux ne cessent de produire et de transformer dans le cadre de leurs relations

sociales (Alphandery & Bergues, 2004 cités dans Moine, 2006). Ainsi, le micro territoire permet donc non seulement aux gouvernants de se rapprocher des administrés, mais aussi aux administrés de mieux se faire entendre et se faire comprendre par les gouvernants. La logique institutionnelle ainsi présentée, le territoire a une dimension politique qui met en relief la pertinence des actions de politiques publiques à travers la résolution des problématiques liées par exemple à la mobilisation d'acteurs, l'inscription sur les agendas politiques, de réalisation, et de contrôle. En définitive, le territoire est une matérialisation de l'étendue d'un pouvoir et une référence spatiale.

Qu'elle soit territoriale ou non, la GPEC a besoin d'utiliser des outils de pilotage adaptés. Ces outils peuvent relever de la planification ou de la gestion opérationnelle des enseignants pour une meilleure rationalisation.

II.2.2.2. La mobilisation des outils de pilotage dans le processus de rationalisation des enseignants

Elle porte sur un ensemble d'outils de planification et de gestion opérationnelle des ressources humaines enseignantes.

i. Les outils de planification et de prospective

Les outils de planification et de prospective proposent les axes stratégiques et sectoriels en vue d'une gestion prévisionnelle à court, moyen et long terme des ressources humaines. Ceux-ci portent ainsi sur le fichier du personnel, le plan de recrutement, le plan de formation et la cartographie des postes de travail et de responsabilité.

Le fichier du personnel⁷¹ est constitué par l'ensemble des données permettant d'avoir des renseignements et des informations sur le personnel d'une organisation, notamment à partir du dossier de chaque personnel. C'est un outil central de gestion des ressources humaines qui permet particulièrement de faire un meilleur suivi personnalisé de chaque membre du personnel. Il se présente sous forme de fichier physique ou numérique. Les données du fichier (physique ou numérique) sont actualisées régulièrement et en temps réel pour une gestion optimale des ressources humaines. Du fait de leur caractère professionnel et privé, l'accès et la mise à disposition dudit fichier sont limités.

⁷¹ Depuis 1994, à la faveur du décret N° 94/199 portant statut général de la fonction publique de l'État, la Fonction publique camerounaise est une fonction publique de poste de travail au sein de laquelle l'Administration a l'obligation de tenir à jour un dossier administratif pour chacun de ses agents.

Le plan de recrutement est un outil stratégique de management des ressources humaines. Il rassemble tous les besoins en personnel en cours et à venir des unités de travail de l'organisation. Cet outil permet de planifier les besoins en ressources humaines des services, de rationaliser les recrutements, de déterminer le mode d'acquisition des ressources humaines en termes de recrutement ou de redéploiement, de programmer annuellement ou de façon triennale les recrutements dans la Fonction publique, d'identifier les enjeux du recrutement et de mettre en cohérence le processus de recrutement avec la stratégie de l'APC, de définir le profil idéal du potentiel employé et les compétences associées du poste à pourvoir, d'optimiser la performance de différents outils de sélection et les adapter au processus de recrutement, de décrire de manière méthodique les évolutions de l'emploi, de maîtriser le processus de conduite d'un entretien de recrutement dans le cadre du dispositif juridique et réglementaire en vigueur.

Le plan de formation⁷² permet de planifier et d'organiser les actions et stages de formation dont peuvent bénéficier les personnels pour leur adaptation au poste de travail ou le développement de leurs compétences, en fonction de la raison d'être, des objectifs de la structure et des moyens disponibles. Il permet de développer le potentiel et l'employabilité des ressources humaines pour les mettre en phase avec l'évolution des missions du service public dans un contexte de mutations des données économiques, démographiques, technologiques, juridiques et organisationnelles. Dans son contenu, le plan de formation rassemble toutes les formations en cours et à venir, obligatoires ou ponctuelles, sur une période annuelle, biennale ou triennale, en lien avec la politique de l'organisation. Sa structuration comporte : la stratégie de l'organisation, les typologies de formation et la dénomination des formations, les objectifs attendus, les personnels concernés, les fonctions occupées, la durée de la formation, la date prévisionnelle de la formation, le coût prévisionnel ainsi que la source de financement.

La Cartographie des postes de travail et de responsabilité⁷³ s'inscrit dans le cadre de l'amélioration de la gestion des ressources humaines de l'État puisqu'elle établit un processus de maîtrise des effectifs à travers l'inventaire des postes de travail et l'identification permanente

⁷² Consacré par le décret n° 2000/697/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de formation permanente des fonctionnaires, le plan de formation ou plan de développement des compétences est un outil stratégique de management des ressources humaines.

⁷³ Pour traduire la réalité de la Fonction publique de poste de travail, la cartographie vise, depuis 2013, grâce à une application spécifique, à mettre en place un mécanisme permanent de suivi de la mobilité des agents publics, de contrôle et de maîtrise des effectifs et des postes de travail dans l'administration publique, ainsi que la mise en œuvre et le suivi des cadres organiques au sein des administrations. C'est une photographie actualisée et régulièrement mise à jour de l'ensemble des postes de travail existants au sein de l'APC dans l'optique d'une analyse prospective, orientée et dynamique de la nomenclature de métiers afin d'obtenir des données utiles à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

de leurs occupants. Cette relation étroite entre le poste de travail et son occupant permet de relever que si l'Agent public peut être très mobile, le poste de travail l'est moins, et pourrait plus facilement être maîtrisé. Elle permet de faire coïncider au mieux les besoins et les moyens de l'APC, notamment par rapport aux postes de responsabilités⁷⁴ et par rapport aux postes de travail⁷⁵. Dès lors, la Cartographie des postes permet d'avoir une lisibilité certaine sur les postes de travail et de responsabilité disponibles, les postes effectivement occupés, les postes inoccupés, etc.

ii. Les outils de gestion opérationnelle

Il s'agit d'un ensemble d'instruments qui porte sur le cadre organique. Ce dernier est un document annexe du Texte Organique, qui décline les attributions en activités et définit les postes de travail conformément à la structuration du Texte Organique. Il se présente sous forme d'un tableau à plusieurs colonnes selon les variables à mettre en exergue (unité de travail, postes de travail, activités aux postes, profils requis, effectifs). Par ailleurs, il encadre les nominations et les affectations des ressources humaines. Sur le plan normatif, le cadre organique permet de veiller au respect de la réglementation en matière d'allocation des ressources humaines de l'État, tout en garantissant l'adéquation entre les exigences du poste et le profil du titulaire. Cet outil essentiel qui décrit de manière précise l'ensemble des postes de travail et postes d'appui permet une maîtrise de l'évolution de la masse salariale. En matière de gestion prévisionnelle des Ressources Humaines de l'État, le cadre organique constitue le principal outil de mesure et d'évaluation des besoins en Ressources Humaines de chaque administration publique. D'où sa rationalisation et sa généralisation dans toutes les administrations.

⁷⁴ Ils portent sur l'identifier l'ensemble des postes de responsabilités créés dans l'Administration et par niveau, (Chefs de bureaux, Chefs de Services, Sous Directeurs, Directeurs, Directeurs Généraux, Secrétaires Généraux, et assimilés, etc.) ; l'identifier les postes de responsabilités non occupés et susciter les remplacements ; la collecter les informations essentielles sur les occupants des postes de responsabilités répertoriés, notamment, les noms et prénoms, l'âge, le sexe, le corps, le grade, ancienneté dans l'administration, ancienneté au poste de responsabilité, etc.) ; d'apprécier l'ampleur des postes de responsabilités par secteur d'activité d'apprécier la répartition des postes de responsabilités par administration, par corps de métier, par grade, par zone géographique, etc. ; de préfigurer la mise en place d'une administration publique des postes de travail et de contrôle des effectifs de l'État.

⁷⁵ Il s'agit notamment d'effectuer un recensement régulier des personnels de l'État en ligne, d'identifier l'ensemble des postes de travail de l'administration publique, de mettre régulièrement à jour et en ligne la base de données sur les personnels de l'État, de suivre la mobilité des personnels de l'État, de disposer d'un outil de mise à jour permanente du fichier des personnels de l'État, de disposer d'un outil présentant un état des lieux des personnels régulièrement mis à jour, de disposer d'un outil d'évaluation des besoins en personnels au plan quantitatif et qualitatif.

La fiche de poste constitue également un outil de gestion opérationnel. La fiche de poste est une « photographie » du poste de travail à l'instant présent. Elle intègre uniquement les éléments existants et non des approches « prospectives » et rattachées à un métier ou une fonction et peut concerner plusieurs salariés de la même organisation. Elle est rédigée en fonction du poste de travail et non en fonction des personnes occupant le poste. La fiche de poste diffère du profil de poste qui est le portrait idéal du candidat souhaité. Il résulte de l'analyse des compétences à considérer comme prioritaires, car toutes les compétences ne peuvent être maîtrisées par une seule personne. C'est un document de RH qui selon les dispositifs utilisés, est diffusé et communiqué au salarié, au manager, aux équipes RH, aux instances du personnel, aux cabinets de recrutement, etc. Aussi, sa conception appelle à plus d'objectivité et de professionnalisme. Pour rester efficace et correspondre à la réalité du travail effectué, elle doit être actualisée périodiquement, notamment, en cas de réorganisation, changement d'outils ou de locaux.

À ces outils de gestion prévisionnelle précédemment cités, ajoutons le répertoire des emplois et des compétences, qui est un outil de gestion des mobilités. Il décrit les emplois-références et les domaines fonctionnels correspondant à des missions d'ordre stratégique, opérationnel ou de support. Il vise à introduire au sein de l'APC, une méthode de gestion qui tienne à la fois compte de l'évolution et de la spécificité des métiers de la Fonction publique. C'est un outil de gestion dynamique et prévisionnelle des ressources humaines qui met davantage l'accent sur la valeur « Compétence » dans la gestion des carrières.

Le cadre de référence de la gestion prévisionnelle des ressources humaines de l'État quant à lui est un document-cadre devant guider la mise en place d'une démarche de gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences. La gestion de l'emploi public intervient dans un contexte caractérisé à la fois par un besoin profond de renouvellement des effectifs et par le souci de la soutenabilité budgétaire des mesures mises en œuvre. Après avoir tiré les leçons d'une gestion des ressources peu satisfaisantes, par les pouvoirs publics, l'adoption de la gestion prévisionnelle des ressources humaines devient une démarche incontournable. Ce mode de gestion devrait permettre d'éviter que d'importantes décisions en matière d'allocation des ressources humaines ne soient prises en fonction des seules considérations de court terme, et de garantir durablement l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience des services publics ainsi que la maîtrise des effectifs de l'état et un meilleur encadrement de la masse salariale.

La gestion prévisionnelle est intégrée dans de nombreux départements ministériels. Elle porte sur le contrôle des effectifs⁷⁶ et des compétences, les normes de rendement⁷⁷, le Système Informatique de Gestion Intégrée des personnels de l'État et de la Solde « SIGIPES »⁷⁸.

II.2.3. Gestion de la carrière des personnels relevant du corps de l'éducation nationale

La gestion de carrière de cette catégorie de personnel intègre en elle-même, l'ensemble des changements qui pourraient survenir lors du parcours professionnel d'un employé. Aussi, certains la présente comme l'ensemble des activités initiées par une personne visant à introduire, orienter et suivre un cheminement professionnel soit hors de l'organisation, soit à l'intérieur de celle-ci, lui permettant de développer ses compétences, aptitudes et habilités professionnelles (Chevalier et al., 2001). Ainsi présentée, la gestion de carrière renvoie au suivi du parcours professionnel d'un employé dans une organisation. A cet effet, toute organisation se doit dans la mesure du possible de gérer la carrière des employés, et ce, dans le but d'atteindre le meilleur équilibre entre les besoins en ressources humaines, les coûts, les attentes de l'employeur, et les potentiels et aspirations du personnel (Kuetché, 2019). La gestion de carrière tient compte des considérations générales sur la mobilité des enseignants et des formes de mobilité.

⁷⁶ C'est le processus de production des données statistiques (biométrique et physique) des personnels en activité, ainsi que des informations sur leurs mutations et promotion.

⁷⁷ Les normes ou les standards sont les outils de la nouvelle forme d'évaluation des agents publics aux résultats qui se veut plus objective et s'articule autour de trois étapes, à savoir la fixation des objectifs de manière consensuelle entre un collaborateur et son supérieur hiérarchique à l'année n-1, l'enregistrement des performances au courant de l'année ponctué des évaluations à mi-parcours et l'entretien entre un collaborateur et son supérieur hiérarchique pour l'évaluation finale.

⁷⁸ Ce Système informatique de gestion des ressources humaines mis en œuvre au sein de l'Administration publique camerounaise depuis le mois de juin 2000 est le support informatique de déconcentration de la gestion des personnels de l'État et de la solde.

II.2.3.1. Considérations générales sur la mobilité des enseignants dans la recherche de la performance

Il convient d'examiner ces considérations générales sur la mobilité des enseignants par rapport à la recherche de la performance à la lumière de techniques et moyens de gestion du personnel enseignant et des facteurs justifiant cette mobilité sur l'étendue du territoire national.

i. Les techniques et moyens de gestion du personnel enseignant

Depuis 2006, la gestion des ressources humaines constitue l'axe fondamental de la stratégie sectorielle de l'éducation. À cet égard, certains partenaires du Cameroun ont contribué au financement du développement de l'éducation, notamment les décrets présidentiels du 18 août 2021 qui autorisent les ministres de finances et celui de l'économie à recevoir des dons et financements en matière de renforcement des capacités de l'éducation au Cameroun. En 2006, si les dépenses de personnels représentent presque les trois quarts soit 73 % des dépenses publiques d'éducation, il n'en demeure pas moins vrai que le plus grand défi qui se pose au système éducatif en cette période est d'ordre quantitatif, car à mesure que le pays progresse, le problème des enseignants se pose avec acuité avec pour objectif de gagner en efficience⁷⁹. En outre, les techniques et moyens des ressources humaines comme recherche de la performance de l'enseignant résident dans le processus de recrutement des enseignants au sein du secondaire. Si l'état des lieux relève la présence de nombreux enseignants vacataires⁸⁰, la réponse gouvernementale dans ce sens, consiste à faire baisser le recours à ce moyen, en proposant à la fois une offre accrue de recrutements par voie de concours et la titularisation des enseignants contractuels. Certains vacataires sont des enseignants titulaires à la base ou des professeurs du secteur privé ; d'autres des étudiants en quête de financement pour leurs études, sans intention de faire véritablement carrière dans la profession enseignante.

⁷⁹ En 2006, les taux de redoublement étaient encore proches de 20 % dans l'ensemble du système – ils recélaient donc une très grande marge de financements mal exploités. Aujourd'hui, ces taux ont atteint des valeurs plus raisonnables et leur réduction ne dégagera qu'une marge plus réduite, de sorte que la principale marge d'efficience dans la gestion du système réside désormais dans les situations d'inefficacité dans l'emploi des agents.

⁸⁰ Il faut souligner que cette pratique n'appelle pas à de mesures de contractualisation similaire à celles qui sont développées pour les maîtres du primaire, dont la stratégie sectorielle de l'éducation (2006 : 98) prévoyait déjà « le recrutement de 8000 instituteurs contractuels par an jusqu'en 2015 pour résorber le déficit constaté. Dans les trois premières années, il sera question de faire passer 5000 vacataires au statut de contractuel et de procéder au recrutement de 3000 diplômés des ENIEG non vacataires ».

Le renforcement des capacités est également un moyen essentiel dans la performance de l'enseignant et de la fonction de gestion que les diagnostics successifs relèvent comme faible. Cette fonction comprend la production, la diffusion, l'analyse et l'emploi d'informations fiables et à jour sur le système éducatif. Dans ce sillage, les actions menées par des autorités politiques et administratives consistent à orienter les efforts de renforcement des capacités sur cette fonction. Cette dernière s'inscrit en droite ligne dans le cadre du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) dans lequel le Cameroun est partie prenante. L'initiative prise par la Communauté Économique des États d'Afrique Centrale (CEEAC) correspond à la stratégie régionale de l'Union Africaine pour le développement des SIGE dans l'optique d'améliorer la qualité des données du secteur de l'éducation. Cette initiative qui a donné lieu dans l'espace CEEAC à une déclaration d'engagement des ministres de l'Éducation des différents États concernés met en lumière trois initiatives phares. La première porte sur l'inscription annuelle dans le budget national d'une ligne suffisante consacrée à la production et à la diffusion des statistiques avec une sécurisation de son utilisation effective. En second lieu, il s'agira de la formulation des plans d'action nationaux de développement des systèmes d'information sectoriels. Troisièmement, il est mis en exergue l'instauration des plateformes interministérielles de collecte, de traitement et de diffusion des données statistiques.

Dès lors, la politique enseignante mise en place en matière de gestion des enseignants, sur la base des mesures prises par les pouvoirs publics, veille à assurer une meilleure gestion des ressources humaines enseignantes et un meilleur rendement des enseignants. Dans ce sens, les pouvoirs publics veillent à réduire les écarts de situation entre les enseignants notamment par la prime de zone difficile, logements d'astreinte, etc. Ces mesures permettent à cet effet de réduire les pressions que le personnel enseignant exerce sur les décideurs politiques en matière de qualité du système éducatif. Il s'agit donc pour les acteurs publics chargés de cette politique publique de densifier le cadre réglementaire régissant la gestion des carrières et des affectations, par exemple par la définition des profils de poste précis pour tous les emplois qui exigent des compétences particulières, à l'instar des postes de direction ou d'inspection, des postes administratifs, et de multiplier les contrôles de terrain permettant de confronter l'information administrative avec les emplois effectivement occupés par les enseignants. Il convient de préciser que le transfert de la gestion de la solde dans les ministères sectoriels permet à l'administration d'apporter des réponses fermes et efficaces à certains comportements indéliçables.

L'efficacité dans la gestion des enseignants repose par ailleurs sur la gestion des ressources financières. Cette dernière se caractérise par un ensemble de mesures en matière de transparence dont la performance dans ce domaine porte à limiter autant que possible la circulation d'espèces au sein du système éducatif. Pour ce faire, il faudrait déléguer l'engagement de crédits de fonctionnement jusqu'à l'endroit où ces crédits seront utilisés, prendre des textes réglementaires clairs spécifiant les modalités de partage des crédits de fonctionnement entre les établissements administratifs ou d'enseignement, généraliser progressivement la dynamique des projets d'école ou d'établissement qui améliorent la connaissance que les parents et partenaires externes ont des flux financiers.

ii. Le recours aux facteurs et formes de mobilité des enseignants du MINESEC

Il s'agit des facteurs individuels de la mobilité et des facteurs subjectifs ou objectifs associés à l'établissement pour justifier sa mise en œuvre.

Les facteurs objectifs portent sur l'ancienneté, la formation, les facteurs sociodémographiques. Concernant l'origine ethnique des enseignants, elle peut être la cause de la mobilité des enseignants du fait de l'environnement qui n'est pas le leur ; d'où l'intérêt d'une mise en œuvre de la décentralisation ayant une tendance à la régionalisation pour éviter au maximum le sentiment de non-appartenance au milieu de travail.

Les facteurs subjectifs mettent en relief le rapport des enseignants avec leur métier (satisfaction professionnelle) et leur établissement (engagement organisationnel). La satisfaction professionnelle énoncée par Lawler et Porter (1967), est associée aux ressources intrinsèques émanant de l'enseignant et extrinsèques, c'est-à-dire liées à l'organisation, voire au système arboré par les attentes financières⁸¹.

Les facteurs associés à l'établissement portent sur la composition sociale, ethnique et académique des établissements scolaires. Les caractéristiques de la population scolaire dans un établissement scolaire influencent les conditions de travail, ce qui a des répercussions sur la mobilité des enseignants. En effet, une population scolaire au niveau socio-économique très bas ou encore issu de minorités ethniques et présentant des difficultés d'apprentissage fait l'objet de nombreux départs des enseignants pour des zones plus attrayantes et au pire des cas pour des

⁸¹ L'accent sera mis ici sur les ressources intrinsèques dans la mesure où elles sont liées aux caractéristiques individuelles et aussi aux sentiments d'accomplissement et sentiment de performance qu'il peut éprouver. Certaines études montrent que la satisfaction est plus propice au genre féminin qu'au genre masculin (Liu & Ramsey, 2008).

départs définitifs de la profession. De plus, quel que soit le nombre d'années d'ancienneté, le mouvement des enseignants dépend de la performance des élèves. De même, le taux de réussite pourrait influencer la stabilité du personnel de l'établissement. Ainsi, l'engagement organisationnel, notamment envers l'établissement peut se traduire soit positivement à travers l'implication et l'investissement élevé dans l'exécution des tâches au sein de l'organisation soit négativement par le manque d'engagement. Cet engagement positif ou non-influence donc la mobilité des enseignants en cours de carrière.

Les caractéristiques organisationnelles constituent également les facteurs associés à l'établissement. Ils peuvent être associés à la mobilité professionnelle du personnel. On peut évoquer dans ce sens le leadership, car les établissements ayant développé une forme de leadership axée sur le travail d'équipe attirent plus de personnel enseignant (Johnson, Berg & Donaldson, 2005). Aussi, les conflits internes ont un impact négatif sur la stabilité des enseignants. L'ambiance de travail n'étant plus au beau fixe, il y a donc une incitation au manque de collaboration entre les parties prenantes (Devos, Dupriez & Paquay, 2012). En outre, les caractéristiques du travail portent sur le climat relationnel (Ingersoll, 2001) et la charge de travail ainsi que la répartition des heures de cours. Il s'agit des caractéristiques qui influencent aussi le choix de carrière poussant ainsi certains personnels à changer de lieu d'affectation. Ainsi, les enseignants sujets à des horaires inconfortables et à tous les niveaux d'enseignement peuvent demander une mutation, voire quitter carrément la profession.

Voilà autant de formes de mobilité des enseignants qui caractérise les flux de mouvements dans le secteur de l'éducation. Au Cameroun, on distingue neuf formes de mobilité de l'enseignant du secondaire. La gestion du personnel se traduit par l'ensemble des parcours professionnels individuels et qui sont fonction des aptitudes, du comportement ou encore des habiletés de tout un chacun. La fonction publique camerounaise offre ainsi aux personnels relevant du corps de l'éducation nationale l'opportunité de se mouvoir à l'intérieur de son administration d'origine. C'est ainsi qu'inspirés des travaux de Mucchielli-Marius (1987, p 21), nous avons tenté de présenter les formes de mobilité des enseignants du secondaire au Cameroun.

Tableau 3

Les formes de mobilité des enseignants du secondaire (inspiré des travaux de Mucchielli-Marius, 1987)

Dimensions du changement	Intensité du changement	Formes de mobilité
1. Statut hiérarchique	Promotion dans la fonction publique ou changement de grade (PCEG/PCET à PLEG/PLET)	Mobilité verticale
2. Nature du travail effectué	Changement d'activité dans le même domaine professionnel	Mobilité thématique
	Changement d'activité correspondant à un changement de fonction	Mobilité professionnelle/fonctionnelle
3. Lieu de travail	Changement de lieu de travail n'imposant pas un changement de lieu de résidence	Mobilité spatiale simple
	Changement de lieu de travail imposant un changement de lieu de résidence	Mobilité géographique
4. Appartenance organisationnelle	Changement de poste de travail ou d'activité au sein l'Éducation nationale	Mobilité interne
	Changement de poste de travail ou d'activité dans une autre administration	Mobilité Inter administration
	Sortie de la fonction publique	Mobilité externe

Ces formes de mobilité tiennent compte de la dimension du changement ou encore le degré de changement institué au sein d'une organisation. Ces dimensions sont fonction du statut hiérarchique, de la nature du travail, du lieu de travail, et du degré d'appartenance organisationnelle. À chacune de ces dimensions correspondent une ou plusieurs formes de mobilité. La carrière de l'enseignant est donc influencée par ces différentes dimensions qui amènent à se mouvoir tout au long de la carrière en fonction de ses aspirations professionnelles. La mobilité des enseignants est présentée sous plusieurs qualificatifs : verticale horizontale, thématique, professionnelle, spatiale, interne et externe. La mobilité verticale correspond à une ascension hiérarchique ; autrement dit, l'enseignant peut bénéficier d'une promotion ou d'un changement de grade. La mobilité thématique : ici le changement peut s'opérer au niveau des tâches pédagogiques en tant que professeur titulaire de classe par exemple. La mobilité professionnelle ou fonctionnelle : là par contre, d'autres compétences sont requises en plus des compétences pédagogiques de l'enseignant, à qui l'on peut assigner des tâches administratives spécifiques. La mobilité spatiale : cette forme de mobilité ne nécessite pas un changement de résidence donc ne concerne que la forme de mutation dans une même circonscription géographique. La mobilité géographique : elle correspond aux mouvements de mutation des

enseignants d'une zone ou circonscription géographique pour une autre. La mobilité interne : elle consiste soit à un changement de poste de travail, soit à un changement d'activité. La mobilité inter administration : elle consiste en un changement de poste de travail ou d'activité dans une autre administration au sein du MINESEC. La mobilité externe qui prend en compte les cas de détachement ne sera pas incluse dans notre étude.

II.2.3.2. Les considérations particulières sur la gestion de la mobilité des enseignants dans la recherche de la performance en contexte de décentralisation au Cameroun

Dans le cadre de ce travail, nous nous appesantirons sur deux types de mobilité à savoir la mobilité géographique et la mobilité fonctionnelle ou professionnelle dont la manifestation est palpable dans un contexte de décentralisation. La première indique un changement de lieu de travail, et la seconde renvoie à l'évolution de la carrière. La mobilité professionnelle peut s'illustrer à travers les promotions, les rétrogradations ou les mutations. Ainsi présentée, la mobilité permet de réajuster les effectifs en vue d'optimiser au maximum l'utilisation des ressources humaines disponibles. Toutefois, la décentralisation éducative s'inscrit au sein d'un cadre juridique qui vise à cet effet à implémenter la vision d'une politique enseignante à laquelle s'inscrit la performance de l'enseignant.

i. La mobilité géographique des enseignants du MINESEC

La mobilité géographique des enseignants du MINESEC part des constats (Kuetche, 2019, p.50) qui relèvent des excédents et déficits de ressources d'un côté à l'autre du système éducatif selon le cycle d'enseignement. Elle prend en compte, la concentration des ressources humaines dans les villes au détriment des zones dites rurales, l'instabilité des enseignants dans le milieu rural, en attente d'une affectation plus attractive, le vieillissement observé de la population enseignante dans les grandes villes. Si les difficultés financières ne sont pas en reste, les autorités publiques ont pris certaines décisions visant à rationaliser la répartition des effectifs des enseignants sur toute l'étendue du territoire. On peut à cet effet évoquer la déconcentration de la mobilité tant au niveau régional par les services déconcentrés qu'au niveau interrégional par les services centraux du MINESEC, la révision des critères de participation à la mobilité à travers une prolongation de la durée de l'ancienneté au poste de travail, l'engagement des nouveaux enseignants à servir au moins pour une durée de quatre années dans la région de leur première affectation d'une part et d'autre part l'acceptation, durant cette période, de toute mutation ou tout redéploiement décidé par l'administration pour les besoins de service.

L'importance croissante attribuée à la politique de décentralisation de l'éducation entraîne une implication assez importante de la participation des localités à la gestion de l'éducation, en particulier en ce qui concerne les décisions de gestion des enseignants, et la gestion du système éducatif. Ce système de gestion locale est un gain de stabilité et de transparence du fait du contrôle effectué par les pouvoirs publics. Le contrôle de gestion se trouve à deux niveaux : au niveau local puis au niveau régional garantissant ainsi une bonne utilisation des ressources disponibles. L'utilisation des ressources serait meilleure de par la réduction des coûts administratifs. De ce fait, la mobilité géographique des enseignants est basée sur le mouvement volontaire ou non des personnels⁸². Elle a donc pour finalité de redéployer le potentiel des ressources humaines existant à tel point qu'aucun élève ne se retrouve sans enseignant à la rentrée scolaire par souci d'équilibre ce qui est en droite ligne avec les objectifs d'éducation pour tous. Pour ce faire, un rééquilibrage des effectifs d'enseignants est indispensable surtout si l'on veut atteindre l'objectif d'une décentralisation de la gestion des enseignants dans ce contexte qui est le nôtre.

Par ailleurs, l'affectation des enseignants est un mécanisme qui permet de mieux répondre aux besoins des élèves et de garantir une grande couverture géographique des besoins d'enseignement. L'affectation des enseignants aux postes correspond à un barème de notation ne comportant aucune dimension qualitative. Elle prend donc en compte le profil de l'enseignant, le poste à pourvoir et l'expression des vœux de l'individu concerné. Les premières affectations font pour la plupart l'objet d'une planification centralisée tant au niveau national que régional ou provincial. L'affectation a lieu sur la base des postes vacants, après un mouvement des personnels en fonction du classement aux examens de sortie des centres ou écoles de formation. Elle prend en compte le cadre, le nombre des personnels par poste et le nombre de personnels mis à la disposition par les centres ou écoles de formation.

S'agissant particulièrement des enseignants, ils sont affectés à des postes où la vacance est réelle bien que ces nouveaux diplômés de l'Enseignement supérieur désirent rarement travailler dans les zones rurales et urbaines défavorisées (UNESCO, 2015). Ces zones attirant le moins de candidats, il revient au politique d'organiser une répartition équitable de la ressource disponible en fonction des besoins sans oublier de prendre en considération les besoins de l'enseignant pris individuellement et ceux du service à travers des critères transparents et équitables pour tous au vu du favoritisme dont font l'objet certains individus. Dans ce même

⁸² Voir le décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires des corps de l'Éducation nationale.

sillage, on relève les mutations du personnel. Selon le rapport de 2012 du comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, il y a mutation d'un enseignant lorsqu'il y a déplacement d'un enseignant d'un établissement à un autre ou d'une région à une autre selon le cas. Quelle qu'en soit la forme, ces mutations doivent respecter les besoins de l'enseignant et de l'employeur et s'assurer de l'équilibre entre les deux. La politique de mutation se veut transparente, connue des enseignants et fondée sur les principes d'équité et de non-discrimination. Elle doit comporter certaines dispositions qui permettraient aux enseignants dont la vie professionnelle change de revoir leur situation et d'obtenir une mutation dans la mesure du possible sans affecter les conditions de service et encore moins l'avancement dans la carrière.

ii. La mobilité professionnelle des enseignants du MINESEC

La mobilité professionnelle des enseignants met en exergue la promotion. Prise comme une forme de mobilité verticale, la promotion garantit l'ascension hiérarchique de l'enseignant qui se doit de remplir certaines conditions. Autrement dit, sauf faute professionnelle grave de sa part, un fonctionnaire de l'éducation nationale peut être nommé aux postes de responsabilité suivants selon le décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'Éducation nationale.

Tableau 4

Profil de carrière de l'enseignant au MINESEC (décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'Éducation nationale)

Catégorie	Ancienneté	Administration scolaire	Pédagogie	Orientation	Equivalence
A2	> 20ans	Inspecteur général	Inspecteur général de pédagogie	Coordonnateur général	Secrétaire général
A2	18 ans	Inspecteur	Inspecteur National de pédagogie	Coordonnateur National	
A2 A1-B2	15 ans 10 ans	Délégué provincial Délégué Départemental Proviseur Directeur des collèges Surveillant général des lycées	Inspecteur coordonnateur Inspecteur Pédagogique provincial Inspecteur Départemental Censeur Chef de travaux	Coordonnateur Provincial Coordonnateur Départemental	Directeur-Adjoint Sous-Directeur Chef de service
A-B	05 ans	Surveillant général de collège	Animateur pédagogique	Conseiller d'orientation	Chef de bureau
Début de carrière		Enseignant	Enseignant	Conseiller d'orientation	Enseignant

Ce tableau présente le profil de carrière de l'enseignant dès le début de sa carrière tel que précisé au chapitre III du Décret susmentionné. En effet, bien que la nomination revête un caractère discrétionnaire, elle prend en compte les critères suivants : le grade, l'ancienneté, les notes administratives et pédagogiques, et autres qualifications supplémentaires telles les fonctions déjà occupées... Ainsi, la carrière de l'enseignant du secondaire peut évoluer en moyenne tous les cinq ans. Cette progression dans la carrière fait donc référence à une mobilité verticale qui pourrait éventuellement s'accompagner des mobilités géographiques si le sujet est appelé à changer de zone géographique, car le fonctionnaire de l'éducation nationale dans l'exercice de ses fonctions est tenu de « servir partout où besoin est »⁸³. Elle fait aussi appel à une mobilité thématique voir fonctionnelle s'il s'agit d'effectuer une activité très différente de la précédente.

⁸³ Article 65 Décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires du corps de l'Éducation nationale

II.2.4. Les mécanismes de management décentralisé des vacataires

La complexité de la gestion des ressources humaines amène les administrations à revoir les modalités de cette gestion. Cette gestion des ressources humaines inclut le personnel enseignant vacataire, en sus le personnel enseignant relevant du corps de l'éducation nationale. Le contexte qui prévaut au Cameroun, et qui tend vers la décentralisation du système, permet d'envisager de nouveaux mécanismes de gestion du personnel enseignant vacataire. Ces mécanismes nous permettent de présenter la participation des CTD à la gestion de vacataires.

II.2.4.1. La participation des collectivités territoriales décentralisées

La décentralisation ici suppose la volonté de faire participer les populations et autres entités décentralisées à la gestion de l'enseignement au niveau local. Cette participation serait tributaire d'une stabilité et d'une bonne utilisation des ressources humaines. En effet, marqué par un contexte où la main-d'œuvre enseignante est recherchée, l'adjonction des enseignants vacataires au processus d'enseignement-apprentissage permet de combler le besoin en personnel éducatif. La participation des CTD dans la gestion des enseignants vacataires est une aspiration à soutenir la proportionnalité du ratio enseignants/apprenants. Cette participation est mise en relief à deux niveaux dans le code général des collectivités territoriales décentralisées :

Aux termes de l'article 22 alinéa 1 de ce code, « Les collectivités territoriales recrutent et gèrent librement le personnel nécessaire l'accomplissement de leurs missions ». La seule exigence à laquelle elles doivent se conformer est le respect de la législation et de la réglementation en vigueur. Aussi, l'article 271 (a) du même code dispose que, font partie des compétences à transférer aux régions en matière d'éducation le recrutement et la gestion des enseignants des dits établissements. C'est dire que l'ambition d'une prise en charge du personnel vacataire fait partie de la vision de la nouvelle politique enseignante. Les enseignants vacataires sont pris en charge par les CTD à l'entame du processus de recrutement. Il y a ici un accroissement considérable des activités de la région. De cette vision découle l'émergence d'une fonction publique locale flexible et ouverte à la mobilité professionnelle des enseignants (Assemble, 2020). Conscientes de leur statut de personne morale de droit public, les CTD ont pour mission le développement du secteur de l'éducation. Pour ce faire une collaboration avec l'État est nécessaire en plus du devoir d'accompagnement qui lui incombe auprès des établissements scolaires (Ndoumba Ndoumba, Bikoi. & Ndjebakal Souck, 2022).

S'agissant de la collaboration, il revient aux CTD à l'instar de la région de relayer les informations au niveau central en ce qui concerne l'adéquation entre l'offre et la demande

d'éducation dans la localité concernée. Ainsi des solutions peuvent être apportées pour résorber au maximum le déficit en enseignants par l'emploi des ressources humaines locales.

Quant au devoir d'accompagnement, il est mis en relief à travers l'implication des CTD dans les pratiques managériales de gestion des vacataires de l'enseignement secondaire. Cette implication des autorités locales dans le fonctionnement des établissements et sur la gestion des vacataires induit leur contribution humaine et financière relativement à tout projet éducatif ou pédagogique. À cet effet, les CTD ont le droit de participer à la vie de l'établissement et à la production des services en adéquation avec les besoins locaux pour une meilleure allocation des ressources humaines enseignantes.

II.2.4.2. Le vacataire dans la fonction publique locale

La fonction publique locale telle que présentée par le CGCTD à l'article 22 (3) est un instrument nécessaire à l'accompagnement de la décentralisation territoriale. En effet, en France par exemple, les collectivités territoriales ont la possibilité de recruter du personnel vacataire pour des missions déterminées et ponctuelles⁸⁴. Aussi leur est-il accordé la possibilité de recruter un même vacataire à plusieurs reprises pour l'exécution de tâches précises. À ce titre, le vacataire est recruté dans la fonction publique locale pour accomplir une tâche ponctuelle et déterminée et est rémunéré à la vacation⁸⁵.

Dans le secteur de l'éducation, et compte tenu du processus de décentralisation actuellement en cours au Cameroun, la prise en charge administrative et financière des auxiliaires d'enseignement ne saurait se faire sans une implication des CTD. Le droit d'ingérence qui leur ait accordé induit leur participation directe à la gestion des vacataires. La décentralisation, qui met en relief les ressources humaines locales, incite les autorités locales à prendre en compte cette ressource pour pallier le déficit d'enseignants sur le territoire concerné et résoudre par la même occasion le problème d'inadéquation entre l'offre et la demande en éducation.

L'évolution probable de l'intégration des régions à la gestion des enseignants vacataires conduira à envisager à nouveau, la gouvernance des ressources humaines enseignantes et plus encore, la politique enseignante dans sa globalité.

⁸⁴ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F31245> consulté le 15 février 2022

⁸⁵ <https://infos.emploipublic.fr/article/vacataires-les-secteurs-qui-recrutent-dans-les-collectivites-territoriales-eea-8738> consulté le 15 février 2022

II.3. Opérationnalisation de la performance des enseignants

En ce qui concerne le champ de notre étude relative à la politique enseignante en contexte de décentralisation, nous tenterons de présenter l'essence même du concept de performance individuel de l'enseignant. À cet effet, l'opérationnalisation de notre variable s'est fait compte tenu de la pertinence des données sur la base de deux déterminants à savoir l'implication et la satisfaction au travail.

II.3.1. Implication en éducation

Ce terme nécessite que l'on s'attarde autant sur l'étymologie que sur le cadre conceptuel auquel renvoie l'implication en éducation.

i. Étymologie du terme « implication »

L'implication consiste à attribuer à autrui une part de responsabilité personnelle dans une activité. Toutefois, le verbe pronominal « s'impliquer » qui en découle a la même valence que le verbe « s'investir ». Dans le cadre de notre travail, l'implication désigne le fait d'apporter du sien dans un secteur ou une activité donnée. Selon Dushesne (2004), l'implication est alors perceptible à plusieurs niveaux. On parle alors de l'implication affective, calculée et normative. L'implication affective est le fait d'aimer ce que l'on fait ; l'implication calculée, c'est le fait de poursuivre des intérêts précis et l'implication normative revient à sentir que l'on a un devoir.

Il faut cependant relever que l'implication est un concept connexe à celui d'engagement professionnel. En effet, l'engagement de l'individu est une part de lui-même investi et mis au service de sa profession et de son milieu de travail. Pour Dushesne (2004), l'engagement se différencie de l'implication en ce sens que l'engagement a un degré d'investissement ou encore d'intensité de l'investissement plus poussé. Ainsi, l'implication peut être considérée comme faisant partie de l'engagement professionnel.

ii. Champ conceptuel du terme « implication »

Le concept d'implication a été développé à partir des années 70 dans les pays anglo-saxons et au début des années 80 en France. L'implication met en évidence la décision personnelle de l'individu. Selon Mowday, Porter & Steers (1982), l'implication se caractérise par une forte croyance dans les buts et valeurs de l'organisation, et par une volonté d'exercer

des efforts significatifs au profit de l'organisation ; sans oublier un fort désir d'en rester membre.

D'autres (Morrow, 1983) examinent la validité et la fiabilité des instruments de mesure de l'implication et proposent le concept fédérateur d'implication au travail qui en comprend diverses formes :

- L'implication dans les valeurs de travail ;
- L'implication dans l'emploi occupé ;
- L'implication dans la carrière ;
- L'implication dans l'organisation.

Pour Thévenet (2004), cinq (5) causes sont à l'origine de l'implication en situation professionnelle :

- L'environnement de travail (relations interpersonnelles en équipe, relation avec l'environnement et le cadre géographique d'exercice du travail) ;
- Les produits de l'organisation (activité de l'entreprise) ;
- l'entreprise ou l'organisation au sens large ;
- Le métier (attachement à sa profession ou sentiment d'appartenance au milieu professionnel) ;
- La valeur travail (respect du travail, éthique personnelle par rapport à l'activité).

L'on distingue différents types d'implication. Ainsi, inspiré des travaux de Morrow (1983) et Lacroux (2008), on distingue cinq (5) catégories principales d'implication, selon les cibles de celle-ci.

Tableau 5

Les cibles universelles d'implication (Lacroux, 2008)

Cibles	Construits associés
Valeur du travail	Éthique protestante du travail (Mirrell et Garrett, 1971)
	Implication dans le travail (Kanungo, 1982)
Carrière	Implication dans la carrière (Greenhaus, 1971)
	Implication dans la profession (Aranya, 1981)
Travail/emploi	Implication dans l'emploi (Farrell & Rusbult, 1981)
	Engagement dans le travail (Lohdal & Kejner, 1965)
Organisation	Implication organisationnelle (Porter et al 1974)
	Implication calculée (Alluto et al 1973)
Syndicat	Implication syndicale (Gordon et al 190)

Il ressort de ce tableau qu'au milieu des années 1980, on note une pléthore de définition et de formes d'implication. Cette notion revêt donc un caractère central en ce qui concerne les attitudes et comportements au travail. Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons sur l'implication organisationnelle et l'implication dans la profession.

iii. L'implication organisationnelle

Elle correspond au degré d'adhésion d'un individu à son organisation. Pour Thévenet (1992), elle traduit la relation existante entre la personne et l'entreprise. En effet, l'interaction qui lie l'individu à l'entreprise fait état du caractère psychologique de la relation entre le salarié et l'organisation. Mowday (1998) quant à lui présente l'implication comme une force générale conduisant l'individu à s'identifier et à s'engager envers l'organisation dans laquelle il travaille. Par conséquent, ici, à travers la notion d'implication organisationnelle, nous cherchons à appréhender la relation que les enseignants entretiennent avec leur établissement scolaire.

iv. L'implication dans la profession ou le métier :

Elle correspond à l'engagement vis-à-vis d'une profession en particulier, il s'agira dans le cadre de notre travail de la profession d'enseignant. Étudiée par Blau (1985, 1989), Blau et Holladay (2006), Meyer, Allen & Smith (1993) et Meyer & Herscovitch (2001), elle correspond au lien qu'entretient une personne avec sa profession. Il s'agira dans ce cas du lien entre l'enseignant et son métier. Pour Demery-Lebrun (2006), cette approche offre une

compréhension fine du lien qui existe entre un individu et son métier. Les partisans de cette approche présentent l'implication dans le métier comme une attitude qui reflète l'attachement et l'identification de l'individu vis-à-vis d'un métier particulier en tenant compte de trois dimensions distinctes à savoir la dimension affective, calculée et normative. Ces dimensions sont visibles aussi au niveau organisationnel : une dimension affective qui renvoie à l'attachement émotionnel vis-à-vis de la profession, une dimension calculée (qui met en exergue les coûts associés au fait de quitter le métier) et une dimension normative qui renvoie au sentiment d'obligation des individus pour rester dans la profession.

Ainsi, les employés caractérisés par une forte implication affective restent dans le métier parce qu'ils le désirent ; ceux qui éprouvent une forte implication calculée restent parce qu'ils y sont contraints, et ceux normativement impliqués parce qu'ils se sentent obligés de le faire (Meyer et al. 1993).

Certains facteurs sont liés à l'implication dans la profession. On distingue les facteurs internes et externes favorables ou non à l'implication professionnelle. Les facteurs internes à l'implication professionnelle sont liés à certains aspects personnels : la construction du soi, le dévouement à l'autre, le désir de donner un sens à sa vie, la contribution sociale, l'amour de la profession, le sentiment de satisfaction au travail, l'identification à la tâche (Duchesne, 2004). En effet, ces facteurs internes ont un rapport avec l'attitude de la personne (état d'esprit), et le comportement de la personne tel que les actions entreprises dans son milieu de travail. Lafortune (2008) résume ces attitudes à travers le ressenti de l'équité et de la justice, le sentiment de compétence et d'auto-efficacité et l'atteinte des objectifs personnels et professionnels.

Quant aux facteurs externes ou extrinsèques à l'individu favorables à son implication professionnelle, on peut noter le soutien des collègues ou d'autres agents de l'entourage professionnel, le soutien de la direction de son organisme de travail, et les bonnes conditions de travail (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005). En outre, l'exercice d'un leadership et le fait d'avoir une certaine liberté d'action sont aussi des facteurs externes favorables à l'implication professionnelle. La liberté d'action suscite le développement et l'exercice d'une autonomie professionnelle (Duchesne, 2004).

Toutefois, certains facteurs peuvent être un frein à l'implication professionnelle. Ceux-ci sont les facteurs internes et externes défavorables à l'implication professionnelle. Duchesne (2004) distingue parmi ces facteurs, la peur de s'impliquer, l'anxiété relative à l'image professionnelle de soi, l'anxiété relative aux perceptions sociales, le sentiment d'incompétence,

le sentiment d'impuissance, le doute, le souci de soi, la peur du changement imposé, l'incompréhension des nouveaux rôles et fonctions et le refus de les assumer, l'isolement, l'individualisme, la déception, la dévalorisation de soi ou de la profession.

En somme, il faut relever que l'implication émane très souvent de la volonté de tout un chacun. Elle est influencée par des facteurs intrinsèques ou relatifs à l'individu et extrinsèques ou relatifs à l'entourage de l'individu. L'implication professionnelle est un avantage considérable pour la bonne marche de toute organisation.

II.3.2. La satisfaction professionnelle

La prise en compte de la clarification conceptuelle et l'analyse de la satisfaction professionnelle permet de mieux cerner la mesure de cette variable qui guidera une partie de notre travail.

i. Approche étymologique et conceptuelle de la satisfaction au travail

D'après Locke (1969, 1976), la satisfaction au travail résulte de l'appréciation par l'individu de différents aspects de son emploi. L'individu formule des attentes par rapport à son emploi et si ses attentes sont accomplies, l'individu éprouve de la satisfaction au travail. D'autres présentent la satisfaction au travail comme une attitude affective que l'individu éprouve intérieurement et qu'il ne manifeste pas directement par un comportement. C'est dire que la satisfaction se présente plus comme une variable d'attitude et peut engendrer des comportements tels que le retrait, le retard, l'absentéisme voire la volonté de quitter l'organisation. Elle pourrait également induire une certaine passivité ou un désintérêt lié au travail (Roussel, 1996). Meyssonier, et Roger (2006) présentent la satisfaction comme la dynamique dans laquelle l'individu est en constante adaptation pour maintenir le niveau de satisfaction qui lui convient. Elle résulte donc de l'évaluation de l'écart entre ce que l'individu attend et ce qu'il perçoit de son emploi. La satisfaction est donc un état émotionnel correspondant à l'expérience de travail telle que perçue par l'individu.

À l'instar de nombreux chercheurs qui retiennent la satisfaction au travail comme variable clé de leurs recherches, trois raisons expliquent ce pour quoi nous choisissons également cette variable dans notre modèle (Muchinsky, 1990) : La première raison est d'ordre culturel. Nos sociétés occidentales ont toujours recherché à valoriser la liberté, le bien-être, et l'épanouissement personnel pour améliorer la performance en général : la seconde raison est d'ordre fonctionnel : la quête de la performance et de l'efficacité est souvent le propre des

organisations, quelles qu'elles soient. En introduisant la satisfaction et en recherchant ses déterminants, les chercheurs tentent ainsi d'améliorer non seulement la performance individuelle du personnel, mais aussi la performance de l'établissement. La troisième raison est d'ordre historique : les travaux précurseurs de Mayo au début du XXe siècle mettaient déjà en exergue l'importance des conditions de travail sur la satisfaction des individus, cette dernière étant elle-même un élément indispensable à l'amélioration de la performance individuelle.

ii. La manifestation de la satisfaction est mise en exergue par Spector (1997) qui donne une définition de la satisfaction au travail assez réaliste. Pour lui, la satisfaction est la façon selon laquelle les personnes perçoivent leur propre travail et les différents aspects qui le qualifient et indiquent à quel point le travail plaît ou ne plaît pas aux personnes. Dans un tel contexte, la satisfaction fait ressortir deux aspects : l'attitude globale vis-à-vis du travail qui est une satisfaction d'ordre générale et l'attitude partielle vis-à-vis des différents aspects de l'expérience du travail dans une organisation : satisfaction relative. La satisfaction au travail est un état émotionnel positif qui résulte de l'évaluation que fait l'individu de son travail ou de ses expériences de travail (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2001). Selon les mêmes auteurs, la satisfaction serait perçue comme une situation plaisante relative à une expérience positive du salarié dans son travail. Herzberg, Mausner & Snyderman (1993) identifient les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction au travail. Il faut préciser pour plus d'éclaircissement que le contraire de la satisfaction au travail n'est pas l'insatisfaction, mais plutôt l'absence de satisfaction. Ainsi, le contraire de l'insatisfaction est l'absence d'insatisfaction.

iii. La satisfaction professionnelle proprement dite

Pour Werther, Davis et Lee-Gosselin (1990), le sentiment de satisfaction est fonction de la relation perçue entre ce que son travail lui offre et ses propres attentes. Ainsi, la satisfaction se traduit par une attitude favorable ou défavorable envers son travail. Pour mieux examiner la satisfaction professionnelle, il convient de prendre en compte le climat social, les relations avec les collègues et la hiérarchie pour créer et évaluer le niveau de satisfaction requis et acceptable (Nwahanye, 2016). Le niveau de satisfaction dépendra du résultat de l'évaluation de la satisfaction et si les caractéristiques évaluées correspondent aux attentes de l'individu. Elle porte à cet effet sur deux dimensions distinctes : une dimension intrinsèque qui caractérise

l'activité de travail et une dimension extrinsèque qui caractérise l'environnement de travail dans lequel s'effectue l'activité.

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs et managers admettent que si les employés sont satisfaits, ils sont plus motivés et plus productifs et leur rendement accroît. Werther, Davis et LeeGosselin (1990) déclarent que lorsque le rendement accroît, il procure en retour la satisfaction. Ils nomment quelques stimulants de la satisfaction notamment le salaire et les conditions de travail. Un enseignant satisfait, mis dans un cadre où les facteurs d'insatisfaction sont moins importants, pourrait offrir un meilleur rendement par la qualité de son travail et son professionnalisme et par conséquent serait plus performant.

La satisfaction professionnelle met en relief des facteurs de satisfaction et d'insatisfaction. Les facteurs de satisfaction professionnelle sont en lien avec l'épanouissement du salarié, dans l'exercice de son travail. On peut citer, la réalisation de soi, l'évolution de carrière, l'autonomie, la responsabilité et la reconnaissance. Quant aux facteurs d'insatisfaction, ils font référence aux conditions de vie au travail, à la politique salariale, au système de supervision, au statut et à la sécurité au travail.

En définitive, le présent chapitre met un focus sur l'analyse de nos deux variables principales, la politique enseignante et la performance dans un contexte de décentralisation. Dans ce contexte, on relève la volonté politique d'opérer une avancée en la matière. Cette avancée s'inscrit alors comme une pratique de gestion des ressources humaines enseignantes avec pour objectif le rendement personnel de l'enseignant. Le questionnement lié au processus d'opérationnalisation de la politique éducative relève des représentations des acteurs publics centraux dans les pratiques de la gestion du personnel en contexte de décentralisation et de performance de l'enseignant ; il s'agit alors d'un processus d'optimisation du rendement de l'enseignant qui amène à voir les dispositifs normatifs et institutionnels d'orientation de cette politique enseignante. Cette analyse a permis non seulement de déceler les pratiques de gestion des ressources humaines enseignantes, mais aussi d'analyser la pertinence de ces pratiques en tenant compte de l'évolution du processus de décentralisation en cours. Il s'agissait tout au long de ce chapitre de démêler et d'analyser les différents schèmes et modalités d'opérationnalisation de la politique enseignante et de la performance en contexte de décentralisation au Cameroun.

CHAPITRE III : LIEN THÉORIQUE ENTRE POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE EN CONTEXTE DE DÉCENTRALISATION

Toute recherche s'appuie sur une construction théorique. On entend par construction théorique, tout élément de la théorie qui contribue à établir le lien entre nos deux variables de recherche. Cette étude vise à déterminer l'existence de la probabilité du lien entre la politique enseignante et la performance de l'enseignant en contexte de décentralisation. Pour réaliser cet objectif, il convient d'élaborer un modèle d'analyse théorique susceptible d'expliquer, voire de justifier ce lien. Il s'agira dans ce chapitre d'exposer dans un premier temps, les travaux antérieurs sur le sujet. Dans un second temps, nous exposerons notre approche personnelle. Enfin nous mettrons en lumière les liens existentiels entre nos différents concepts à travers les différentes théories qui gouvernent notre recherche.

III.1. Revue de la littérature

La revue de la littérature est une étape fondamentale du travail scientifique. Elle constitue l'un des moments forts de la construction de notre objet d'étude. En affirmant sa place dans l'élaboration d'une question de recherche, Grawitz (2001) estime qu'il faut tenir compte du rôle des travaux antérieurs et de la bibliographie, car il est prudent de s'inquiéter de ce que d'autres ont déjà trouvé. La revue de la littérature permet ainsi d'établir l'état des connaissances sur un sujet. Dans la perspective d'un tel intérêt, nous procéderons à l'exposé des débats relatifs aux termes clés à savoir la décentralisation éducative, la politique enseignante et la performance en tenant compte des dimensions de notre recherche.

III.1.1. Décentralisation dans le secteur de l'éducation

En tant qu'objet d'étude, la décentralisation est observée par de nombreux chercheurs dont ceux de l'éducation, qui s'attèlent à la présenter en relevant son impact dans le secteur éducatif.

III.1.1.1. Dimension politique

L'approche politique met en avant la décentralisation perçue comme une modalité de gouvernance au travers des savoirs, des normes, des rôles des acteurs, des statuts et des moyens

appropriés. Pour Aitchson (2005), la décentralisation est motivée par la mise sur pied d'un agenda idéologique et politique pour une satisfaction rapide des besoins locaux instaurant de ce fait une meilleure communication entre le pouvoir central, et l'administration locale de manière à favoriser une meilleure coordination des actions de développement. Malgré la lisibilité des textes, leur application reste problématique⁸⁶ en raison des poches de résistance qui ont tendance à ralentir et/ou à freiner le processus de transfert des ressources et des compétences. Observation faite, il ressort que bon nombre de secteurs dont celui de l'éducation relève encore de la compétence de l'autorité centrale au Cameroun. C'est ce que d'aucuns qualifient de manque de volonté politique.

Dans la même optique Salvador Cadete Forquilha (2010) met en avant au travers des différentes réformes politiques des années 90, le rôle des acteurs locaux tel que les chefferies traditionnelles dans le processus de décentralisation. Dans ce nouveau contexte lié au pluralisme politique, la dynamique politique voudrait donner plus de poids aux autorités communautaires et par conséquent, à la participation locale. La mobilisation de la chefferie traditionnelle comme ressource politique dans l'espace politique local prend donc tout son sens pour une mise en œuvre efficace de la décentralisation. C'est dire que le recours aux instances gouvernementales locales est un atout important dans le processus de mise en œuvre de la décentralisation selon l'agenda politique établi au niveau national.

Cette approche met en relief la dimension politique de mise en œuvre de la décentralisation ainsi que les structures organisationnelles qui assurent la mise en œuvre des réformes. Il faut dire que ces structures ne sont pas toujours présentes dans la plupart des pays et l'on parle de la nécessité de concevoir des programmes de renforcement des capacités administratives.

III.1.1.2. Dimension administrative

La dimension administrative met en évidence, les jeux de pouvoir entre les autorités déconcentrées et les acteurs de la chaîne éducative. Selon Owona (2011, pp.9), « la décentralisation est une modalité d'organisation du pouvoir administratif dans laquelle l'État crée des personnes publiques décentralisées et leur attribue des compétences et des ressources tout en conservant des pouvoirs de tutelle et de surveillance. C'est un moyen de développement de la démocratie et plus particulièrement de la démocratie locale, proche des citoyens. » Ainsi,

⁸⁶ En rapprochant l'administration centrale de la base, on peut rendre les acteurs plus responsables bien que les pratiques au Cameroun ne suivent pas les textes pourtant clairs et précis

l'auteur parle de ce qu'il qualifie de « décentralisation à la camerounaise » avec une tendance à la régionalisation. La décentralisation est perçue comme un acte émanant de l'organisation qui permet de connaître à quel niveau hiérarchique se situe la responsabilité d'une action ou d'une décision basée sur les principes démocratiques.

La décentralisation administrative d'un point de vue structurel implique la création d'un ou plusieurs niveaux administratifs supplémentaires dotés d'un pouvoir gestionnaire et la délégation de certaines fonctions administratives à ces niveaux (Mills & al. 1991). Elle suppose donc une répartition des responsabilités entre différents paliers du gouvernement local. Ce transfert de responsabilités vise à rapprocher l'administration de l'administré et à améliorer le service public (Lemieux, 2001). De nombreux auteurs (Lemieux, 2001 et Fozing, 2007) présentent la décentralisation comme une forme d'administration de proximité partant de quatre types d'administrations de proximité envisagés :

- premièrement, la déconcentration ou décentralisation administrative, qui se caractérise par une forte dépendance du statut des instances périphériques par rapport aux instances au niveau central. L'instance déconcentrée est partie intégrante d'une administration dirigée par le centre ;
- deuxièmement, la délégation encore appelée décentralisation fonctionnelle dans laquelle les instances périphériques sont distinctes de l'organisation à laquelle elles sont reliées. Autrement dit, les instances périphériques sont orientées dans un secteur donné avec une autonomie limitée ;
- troisièmement, la dévolution, ou décentralisation politique accorde plus d'autonomie aux instances périphériques que sont l'État fédéré ou les collectivités territoriales décentralisées. Elle est multisectorielle dans la mesure où les instances décentralisées disposent de compétences propres ou partagées dans bien des cas et d'une autonomie de financement à travers le transfert de ressources, d'autorité et d'un statut distinct. Enfin et,
- quatrièmement, la privatisation, décentralisation structurelle vise soit à transférer dans le domaine privé des organisations du domaine public soit à confier la gestion des organisations du domaine public à des organisations du domaine privé ou tout autre organisme volontaire.

Les auteurs sus-cités tentent ainsi d'aborder la décentralisation entendue comme une forme administrative de proximité. De ce fait, elle vise non seulement à moderniser l'État, mais aussi, à reformuler l'idée d'une démocratie et à réorganiser l'action publique au service du développement local. Le caractère progressif de la décentralisation au Cameroun montre la volonté de l'État camerounais à inscrire la gestion quotidienne de l'État dans une logique de partage, voire de rapprochement de l'action publique au niveau des populations locales, bien

que l'État semble vouloir garder le levier central de régulateur pour ce qui est de la sensibilité de certains secteurs.

D'autres auteurs tels que Caldeira & Rota-Graziosi (2014) mettent en avant le principe de proximité de la décentralisation rapprochant ainsi les décideurs politiques des citoyens. Effectivement, les décideurs politiques à la base ont une plus grande connaissance des besoins des réalités et des préférences de la population. Néanmoins, bien que cette proximité favorise la participation citoyenne, ce rapprochement peut induire soit la présence de la corruption dans les pays en voie de développement soit la rétention d'information par les élites locales. Dans le même ordre d'idées, Rey (2013) présente selon les normes internationales une des formes de décentralisation suivantes en plus de celles citées plus haut. On distinguera la décentralisation à dominante politique dirigée vers les instances infra nationales et la décentralisation dirigée vers les établissements scolaires et visant à donner plus d'autonomie aux écoles (Eurydice, 2007). Cette autonomie accordée aux établissements scolaires en matière de gestion concernerait autant les modalités de gestion pédagogiques, humaines, voire financières.

De Grauwe (2014), présente la décentralisation comme l'une des réformes en administration publique dans le secteur de l'éducation. La décentralisation répond aux attentes et préoccupations des acteurs locaux. Du côté de l'État, il y a espoir que la décentralisation allège les charges de l'État et s'appuie sur les ressources locales. Elle permettra une gestion plus efficace des ressources telle que les ressources humaines. Cette recherche met en relief les effets de la décentralisation à travers l'action des bureaux locaux et des écoles. Pour ce faire, elle s'appuie sur leurs modalités de fonctionnement, leur autonomie, les processus de prise de décision et tente de montrer les effets de la décentralisation sur les objectifs politiques que sont l'accès à l'éducation, la qualité et l'équité en milieu scolaire. Par ailleurs, il précise que la décentralisation permet aussi de tenir compte de la diversité linguistique et ethnique des différents pays. Cette variation a des implications sur les modalités de gestion dans tous les secteurs d'activités. La décentralisation s'accompagne donc d'un plan de renforcement des capacités qui tient de la professionnalisation des postes des fonctionnaires tels que le poste de chef d'établissement considéré ici non comme une profession à part, mais comme un « poste d'enseignement » (poste d'administration) pouvant être occupé par tous les enseignants. À titre d'exemples, le renforcement de l'autonomie de l'école met les responsables de la gestion scolaire sous pression. En effet, les attentes à leurs égards sont très élevées en ce qui concerne la gestion des enseignants, la discipline des élèves et leur rapport avec la communauté locale.

De plus, ils leur incombent la gestion des ressources financières et les plans d'amélioration de l'école.

III.1.1.3. Dimension structuraliste/constructiviste

La dimension constructiviste de la décentralisation éducative met en relief le processus de décentralisation en tant qu'il se construit à partir de la base. À cet égard, les constructivistes établissent une démarcation entre territoire construit (démarche ascendante) et territoire prescrit (démarche descendante) selon Raulet-Croset (2008). Le concept de « territoire construit » induit que les individus initient en premier la construction du territoire. Ici, le pouvoir semble émergent et enraciné au niveau local. Par contre, le territoire « prescrit » est l'émanation d'une démarche descendante provenant de l'État central. Il s'agit donc d'un pouvoir descendant, parce que prescrit par les décrets, arrêtés, etc.

Dans le même ordre d'idées, Levasseur (2006) présente les principes démocratiques instaurés par la décentralisation, comme une tendance constructiviste de la décentralisation éducative. Aussi présente-t-il la décentralisation au Québec comme le résultat de la construction d'un système d'éducation démocratique. En effet, cette décentralisation est initiée sur la base des principes démocratiques favorisant la participation des acteurs locaux et des parents à la gestion de l'établissement scolaire, particulièrement à la régulation du système scolaire. L'autonomie consentie aux établissements scolaires leur permet d'afficher leurs couleurs locales marquant ainsi la différenciation de l'offre scolaire de manière à renforcer l'autonomie professionnelle des enseignants. Dès lors, l'État encourage l'orientation locale des projets pédagogiques en lien avec les élèves et les parents dans le but d'améliorer l'intégration. Effectivement, la participation citoyenne à la vie locale a un impact sur les conditions de vie du citoyen. Ce faisant, le contrôle des décideurs locaux est plus aisé en ce qui concerne l'allocation des pouvoirs entre le gouvernement central et les gouvernements locaux ; ce qui les inciterait à mieux agir dans l'intérêt des citoyens (Seabright, 1996). L'expérience camerounaise répond-elle à l'approche constructiviste de la décentralisation ?

Au Cameroun, la décentralisation est présentée comme « un grand chantier national » selon le programme national de gouvernance. Mais alors que l'idée de chantier implique une démarche ascendante (territoire construit), la décentralisation au Cameroun s'est développée au travers d'une démarche combinée du « construit » (élection à la base) et du « prescrit » (les lois). Ici, la décentralisation implique l'attribution d'une certaine autonomie à des collectivités qui s'administrent librement par des conseils élus, sous le contrôle du gouvernement » (Dupuis & Guedon, 1996). Elle implique également un transfert de compétences du niveau central vers les

instances locales ou décentralisées. En tant qu'indicateur de bonne gouvernance en Afrique subsaharienne en général, la décentralisation s'inscrit dans un ensemble de mutations juridiques et institutionnelles visant à améliorer l'efficacité de l'action publique et la démocratisation de la vie publique (Owona, 2011). C'est dire que l'édifice de cette forme de décentralisation tient de la construction non seulement de sa tendance politique, juridique et institutionnelle, mais aussi de la construction de son sens pratique ou processuel tel que présenté par Languille (2010).

La littérature relative à la décentralisation n'est pas exhaustive, d'autres auteurs sont allés plus loin en montrant le lien entre la décentralisation et la politique enseignante.

III.1.2. Revue de la littérature sur la décentralisation et la politique enseignante

Les fondements théoriques rapprochant la décentralisation de la politique enseignante s'analysent autour des dimensions constructiviste, organisationnelle et territorialiste.

III.1.2.1. Dimension volontariste

Cette dimension permet de jauger le niveau d'implémentation de la décentralisation et ses effets sur la politique enseignante. Lugaz & De Grauwe (2006) à l'issue d'une recherche dans les écoles primaires de quatre pays de l'Afrique de l'Ouest (Mali-Sénégal-Guinée-Bénin) ont fait état de la gestion des enseignants fonctionnaires. En effet, bien que ces différents pays s'attèlent à mettre en œuvre et à implémenter une nouvelle gouvernance par le biais de la décentralisation, le constat reste le même : la gestion des enseignants fonctionnaires reste centralisée. Ce caractère centralisé touche la gestion des enseignants tant au niveau des recrutements, affectations qu'au niveau de nomination. On peut donc se demander qui prend les décisions en matière de gestion des enseignants relevant du statut de la fonction publique. Cette centralisation est justifiée par la résistance de ce corps de métier d'une part et d'autre part, une telle centralisation permettrait une plus grande qualité et équité. Il faut relever que ces différents scénarii montrent leur complexité avec la présence des autres catégories d'enseignants que sont les enseignants volontaires, les enseignants contractuels, ou les enseignants communautaires pour combler le déficit d'enseignant.

Dans la même lancée, Fonkoua., Fozing et al. (2010, pp. 241-259) ont écrit sur *Les enjeux politiques de la décentralisation en Afrique subsaharienne : le cas du Cameroun*. Cette recherche, tirée du projet ROCARE-Cameroun, avait pour objectif de mesurer le degré d'effectivité de la décentralisation au Cameroun dans les secteurs de l'eau, de la santé et de l'éducation. Il ressort de cette étude que le degré d'effectivité de la décentralisation est faible

en 2010 avec des disparités plus ou moins sensibles entre les régions du fait de l'histoire, de la pratique de l'équilibre régionale tant au niveau de la gestion que de la planification des ressources humaines dans les différentes administrations publiques. Cependant aucune référence n'est faite en matière de ressources humaines en éducation spécifiquement.

En 2009, l'IIEP dans une lettre d'information, présente les deux objectifs majeurs de la décentralisation de l'éducation : l'amélioration de l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement. Considérant la qualité de l'enseignement, elle ne saurait se faire sans repenser la gestion des enseignants. Certes, elle doit prendre en compte l'État, mais aussi les autres acteurs impliqués dans le processus de décentralisation que sont les acteurs locaux et les partenaires de l'éducation. En effet, le recours à la décentralisation est justifié par l'incapacité de l'État à gérer les politiques publiques. La décentralisation des responsabilités vers les acteurs locaux semble être la solution idoine pour une meilleure gestion, mais n'exempte pas l'État de toute responsabilité ou tout engagement. À ce titre, la réussite de la décentralisation impose que l'État mette un accent particulier sur le pilotage de la qualité de l'éducation, la préservation de l'équité et la professionnalisation. C'est cette dernière qui attire notre attention. En effet, la décentralisation ne peut réussir qu'avec des professionnels compétents. De ce fait, il faudrait engager une réflexion sur la nouvelle politique enseignante en s'appuyant principalement sur la gestion des enseignants, la description des postes, l'identification des critères et procédures de recrutements et nomination et enfin, l'évolution de la carrière.

III.1.2.2. Dimension organisationnelle

La dimension organisationnelle tente de présenter l'impact de la décentralisation sur l'organisation scolaire. En effet, la décentralisation a un impact sur le mode d'organisation et de gestion des enseignants dans l'optique d'améliorer la qualité de l'éducation. La décentralisation étant le phénomène marquant de cette dernière décennie. MC Ginn et Welsch (1999), évoquent plusieurs raisons pour justifier cette course effrénée dans différents États. Parmi elles on peut citer, l'accroissement de l'efficacité des méthodes de direction et de gestion ; la résolution des problèmes d'affectation des enseignants, ou de leur répartition sur le territoire compte tenu des lourdeurs et lenteurs bureaucratiques... La décentralisation se trouve être donc la solution idoine pour pallier à ces maux qui mine non seulement l'organisation du système éducatif, mais aussi fragilise la performance dudit système. Des études parallèles ont été faites sur le sujet par des organismes non gouvernementaux.

En 1999, l'Institut International de la Planification de l'Éducation propose lors du forum sur l'éducation (Hallak & Poisson, 1999) la possibilité pour les autorités locales entre autres les

communes d'équilibrer l'offre d'éducation. Ainsi, par rapport à la demande, les autorités locales peuvent se permettre d'ajuster l'offre à la demande d'éducation. Cette possibilité à eux offerte traduit bel et bien la forme de décentralisation mise en exergue par le biais de la force participante des autorités locales en ce qui concerne le rééquilibrage de la gestion des ressources humaines en éducation. En revanche, l'IIEP (2003, p.5) met en évidence dans une lettre d'information les différentes tensions que soulève la politique de décentralisation dans le secteur de l'éducation. À cet égard, on note que l'une des tensions les plus vives portait sur l'affectation et la nomination des enseignants. En effet, concernant la nomination et l'affectation du personnel en général et des enseignants en particulier, la décentralisation multiplie les personnes chargées de cette fonction vitale. Ainsi, dans de nombreux pays, les enseignants redoutent d'être placés sous l'autorité des pouvoirs locaux.

Dans l'ouvrage de Fonkoua P. et Marmoz L. (2010, pp.205-239), il est mis en exergue la décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne à travers un chapelet d'articles sur le sujet. À cet égard, le camerounais Temkeng (2010) dans son article intitulé *Décentralisation et amélioration de l'Éducation : l'expérience de l'éducation de base au Cameroun*, fait l'expérience de la décentralisation de l'éducation au niveau de l'éducation de base. Il montre comment la décentralisation pourrait améliorer la qualité de l'éducation dans son ensemble. Aussi, engage-t-il, une analyse du déficit de qualité de l'éducation en incluant le paramètre concernant la gestion des enseignants. Ce critère s'illustre par certains indicateurs tels la formation, le mauvais rendement, ou encore l'absence de perspectives d'évolution dans la carrière. De plus, est mis en évidence le paramètre de l'offre d'éducation à travers les indicateurs suivants : le manque d'adaptation aux besoins sociaux et le manque d'adaptation à la demande. Concernant le paramètre de gestion, il fait ressortir le caractère plus ou moins centralisé, déconcentré et décentralisé du système. Ces paramètres pris ensemble constituent des indicateurs de mesure de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ; ce qui conduit inéluctablement à rendre un système éducatif efficace. Il ressort de cette analyse que la gestion des enseignants dans un système qu'il soit centralisé, déconcentré et surtout décentralisé est d'une importance capitale en matière de gestion d'un système éducatif donné.

L'Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IIRCA, 2004) montre que la décentralisation a une incidence fondamentale sur la gestion des enseignants tant au niveau de la formation qu'au niveau de leur gestion proprement dite. À cet effet, au cours de la formation et après la prise de service en cours d'emploi, l'administration se doit de mettre à disposition tous les niveaux de la structure gouvernementale. Et ce, quelle que soit la catégorie

à laquelle vous appartenez : enseignants bénévoles, contractuels, communautaires ou fonctionnaires. Néanmoins, une limite relative aux enseignants fonctionnaires est posée, en raison de leur statut de fonctionnaire relevant de l'éducation nationale.

Castel, Braemer (2008), pose une question déterminante dans un article : *Faut-il décentraliser les profs ?* La pertinence de la question relève du contexte ambiant relativement à la décentralisation. En effet, la réflexion sur la possibilité d'une décentration des ressources humaines enseignantes dans le système éducatif français impliquerait, une réorganisation de l'éducation nationale. Avec la décentralisation, les CTD deviennent des acteurs à part entière de l'éducation. Elle mettrait un terme au « flou hiérarchique » caractérisant le système éducatif. Dans ce sens, les enseignants pourraient espérer une meilleure gestion tant au niveau du recrutement que de leur carrière telle que cela s'est fait par exemple dans les écoles d'Art et conservatoire de musique. De ce fait, il y aurait un partage de la tutelle des enseignants entre l'État et les collectivités territoriales. Cette décentralisation amène les auteurs à envisager plus d'autonomie au niveau des établissements scolaires pour améliorer la gestion des enseignants. Cette réflexion exige de repenser le système en tenant compte de la réalité imposée par chaque territoire emboîtant le pas à l'approche territorialiste d'analyse de la politique enseignante.

III.1.2.3. Dimension territorialiste

Cette dimension met en avant le territoire comme facteur déterminant qui influence l'orientation de la politique enseignante dans un environnement décentralisé. De nombreux travaux mettent en relief le territoire dans l'analyse de la gestion des enseignants en contexte de décentralisation. Le rapport N° 2018/091 portant sur la gestion quantitative et qualitative des enseignants, préconise au ministre de l'éducation nationale français de poursuivre la déconcentration. Faisant partie des formes amoindries de la décentralisation, elle permettra de rapprocher l'administration de la gestion des enseignants. Cette proximité de gestion faciliterait la prise en charge administrative de ces derniers sur le plan de la carrière. Par conséquent, il revient à chaque circonscription administrative de modéliser sa gestion pour améliorer celle des enseignants dans le territoire concerné.

Leguérinel (2013) présente et justifie la performance du système éducatif finlandais. D'après les données PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), la Finlande aurait le meilleur système éducatif malgré les limites qui incombent à un tel système. La performance de ce système se justifie par la considération de la profession enseignante, une certaine gestion de proximité des enseignants à travers la prise en charge des enseignants par

les communes. Dans un tel système décentralisé, 43 % des coûts sont pris en compte par les municipalités tandis que l'État finance les 57 % restants. Hormis les responsabilités liées à la pédagogie, les municipalités rémunèrent aussi les enseignants qui ont un statut de fonctionnaires municipaux. Ce système semble réduire considérablement la charge et les responsabilités de l'État dans le secteur de l'éducation. Aujourd'hui, il semble que ces municipalités assument difficilement ces charges du fait de la fermeture de certains établissements scolaires.

Lefresne et Rakocovic (2016), mettent en avant la professionnalisation de l'enseignant en contexte de décentralisation dans trois pays : l'Angleterre, les Pays-Bas et la Suède. Dans ce sens, il est mis en relief les responsabilités des établissements scolaires dans le management des ressources dont les ressources humaines font partie. En Suède, la décentralisation se manifeste sous forme d'une municipalisation. Les municipalités exercent la tutelle de gestion sur les établissements scolaires et déterminent les conditions de service des enseignants devenus salariés communaux. En Angleterre, L'*Education Act* de 1988 confère une grande autonomie aux établissements scolaires en ce qui concerne la gestion financière et celle des ressources humaines. Aux Pays-Bas, l'autonomie de gestion est accordée aux établissements scolaires et à leurs gestionnaires directes. Une autorité compétente peut déléguer son pouvoir au chef d'établissement qui aura l'opportunité du recrutement ou du licenciement des enseignants.

La décentralisation particulière dans chaque pays impliquera aussi des particularités en matière d'élaboration et de mise en œuvre de la politique enseignante. Ces particularités ont une incidence sur les objectifs de performance du système éducatif.

III.1.3. Revue de la littérature sur la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation

Quelles que soient les dimensions retenues, la politique enseignante impacte la performance en contexte de décentralisation. Au regard des travaux antérieurs, nous avons structuré notre réflexion autour de deux axes : la dimension organisationnelle et la dimension territoriale et partant concurrentielle.

III.1.3.1. Dimension organisationnelle

Elle permet d'établir le lien entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation. Ceci est observable à trois niveaux à savoir au niveau du système éducatif dans sa globalité, au niveau de l'institution scolaire dans sa singularité et enfin, au niveau des acteurs locaux rattachés à l'institution. Évaluant les effets de la décentralisation dans le système éducatif, St Pierre et Brunet (2004) mettent en exergue l'impact de la décentralisation du niveau et du processus de prise de décision sur la réussite scolaire des élèves. Dans le même temps, Mons (2004) dans son analyse des théories de la décentralisation observe que celle-ci a une influence sur l'assiduité des élèves et le niveau d'engagement du reste de la communauté éducative dont les enseignants font partie. Si l'on admet avec Mons que la décentralisation influence à la fois l'assiduité des élèves et le niveau d'engagement des enseignants, pourquoi celle-ci n'élargirait-elle pas son impact sur la performance dans sa globalité ?

En effet, les réformes décentralisatrices que sont l'autonomie scolaire, la gouvernance participative et l'implication de la communauté éducative (APEE), et enfin, le transfert du pouvoir décisionnel aux acteurs locaux (CTD) combiné entre elles ont généralement des conséquences positives sur la performance de l'élève, de l'enseignant et de l'institution scolaire.

III.1.3.2. Dimension territorialiste

Elle consiste en la prise en compte des spécificités territoriales dans les modalités de gestion de l'établissement scolaire. Avec la décentralisation, ces spécificités liées à la zone géographique sont importantes dans la mesure où elles induisent une saine concurrence entre les établissements de territoire différents, en même temps qu'elles déterminent les modalités de gestion à adopter. Les populations peuvent elles-mêmes initier une compétition entre décideurs locaux. De même, elles peuvent faire une étude comparative entre les différentes juridictions voisines et la leur ; ce, dans le but d'identifier d'éventuels comportements opportunistes et juger du mérite et de la valeur de leurs décideurs locaux à rester en poste (Salmon, 1987). Cette comparaison induit une compétition interjuridictionnelle. La compétition horizontale est donc un outil de discipline gouvernemental, qui les incite à être plus efficaces, à réduire les gaspillages, la corruption et les dépenses publiques non productives. De plus, la concurrence mise en relief en matière de décentralisation de l'éducation touche aussi les établissements scolaires. En effet, Levasseur (2006) fait référence à une concurrence entre établissements scolaires en ce qui concerne leur gestion administrative et pédagogique au Québec. Ici, tout est question du niveau de culture politique des populations. C'est dire que les établissements

scolaires appartenant à la même zone géographique mettent en comparaison leur performance. Cette mesure incitative amène les responsables de l'établissement à acquérir de meilleures performances scolaires.

En outre, Levasseur (2006), souligne que la décentralisation favorise la participation des acteurs locaux et particulièrement des parents dans la gestion des établissements scolaires. Cette politique renforce la dualisation du système d'enseignement avec d'un côté les élèves ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportements et de l'autre, les « bons élèves » ; ce qui alourdit la tâche des enseignants dans les établissements dits difficiles. Le rapport concurrentiel entre ces deux catégories d'établissements est un indicateur de performance des enseignants. L'autonomie scolaire telle que présentée par l'auteur amène les établissements à faire valoir leur couleur locale. Pour ce faire, les établissements se positionnent concurrentiellement les uns par rapport mettant ainsi en valeur leurs spécificités au niveau de l'offre d'éducation et partant de l'offre scolaire. Cette différenciation est fonction du type d'élèves (« bon élève ou élève à problème ») acceptés au sein de l'établissement scolaire. Elle engendre des inégalités éducatives qui affectent le travail de l'enseignant. L'auteur met l'accent sur l'aspect pédagogique lié au travail de ce dernier. Ainsi, deux menaces sont à considérer : premièrement, l'inadaptation des standards de performance relativement aux préoccupations des enseignants face au type d'élèves à enseigner ; deuxièmement, la remise en cause du travail de l'enseignant à travers la gouvernance participative. Par exemple, la participation des parents peut inciter à une remise en cause des choix curriculaires et d'orientations des enfants. Dans cette même logique, le travail des enseignants se trouve affecté par une dualisation du réseau d'enseignement qui place les « bons élèves » d'un côté et de l'autre ceux issus des milieux défavorisés ou de l'immigration.

Par ailleurs, Ray (2013), fait de la décentralisation un construit théorique mettant en relation deux modalités : le territoire et l'éducation. À cet effet, une recherche sur les politiques publiques locales est de mise et permet de mettre en relief l'action publique avec une interdépendance des acteurs. Dans le domaine de l'éducation, il s'agira d'avoir une meilleure compréhension des interactions des acteurs et partenaires de la chaîne d'éducation au niveau local. Ainsi est mise en exergue la politique publique des différentes régions dans le domaine éducatif. À ce sujet, Dupuy (2012) fait une étude comparée de la mobilisation des acteurs régionaux en France et en Allemagne et montre qu'à défaut de créer des différenciations, elle engendre a contrario une certaine intégration territoriale dans le secteur éducatif. Ce qui réduit considérablement les inégalités régionales tout en respectant les principes généraux à caractère

national. C'est dire que chaque région doit s'efforcer de ne pas faire moins que les autres ce qui nourrit l'émulation de certains. Cette compétition saine des régions dans le secteur éducatif ne les éloigne pas des principes généraux imposés par l'administration centrale à toutes les régions.

Pour leur part, Caldeira et Rota-Graziosi (2014) présentent une approche territorialiste à connotation concurrentielle de la décentralisation. Soutenus par Oates (1972 ; 2005) et Tiebout (1956), ils pensent que la décentralisation entraînerait une compétition entre juridictions. Cette compétition entre juridictions locales devrait améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande des biens et services publics éducatifs et favoriser une plus grande efficacité des politiques publiques en éducation. Dans cette approche, différents types et niveaux de services publics sont offerts et les individus peuvent parfaitement s'informer et être mobiles dans les juridictions qui satisfont le mieux leur préférence. La décentralisation offrira ainsi aux populations, aux citoyens, des biens publics différenciés selon leur préférence. Ces derniers peuvent être hétérogènes au niveau national, mais par la suite homogène au sein des juridictions du fait de la mobilité géographique. De plus, face aux différentes hétérogénéités ethniques, culturelles ou linguistiques, des populations, la décentralisation devrait permettre de satisfaire les besoins particuliers du milieu (Tanzi, 1996).

La recension des écrits ainsi faite, notre recherche ne saurait être complète sans une justification théorique de l'objet de notre étude.

III.2. Théories explicatives de l'étude

La théorie dans un travail de recherche a deux principales fonctions : la prédiction et la compréhension. Les fonctions de compréhension et de prédiction des effets renvoient à la connaissance du processus qui crée le lien entre les variables de la recherche (Wright & Mc Mahan, 1992). Une bonne théorie nous permet donc de prédire les effets et de comprendre les valeurs prédites. Dans cette partie de l'étude, nous présenterons la théorie principale qui gouverne la recherche ainsi que les théories secondaires qui alimentent cette recherche.

III.2.1. Théorie principale de l'étude : Théorie des parties prenantes

Cette théorie fait partie des théories de la gouvernance ; elle est au cœur des débats sur le rôle joué par l'entreprise dans la société. La théorie des parties prenantes (PP) est devenue une stratégie incontournable dans les réflexions centrées sur le système de gouvernance des entreprises. En plus de s'arrimer aux théories contractuelles, la théorie des parties prenantes se pose comme une alternative à la théorie normative en éthique organisationnelle. De manière

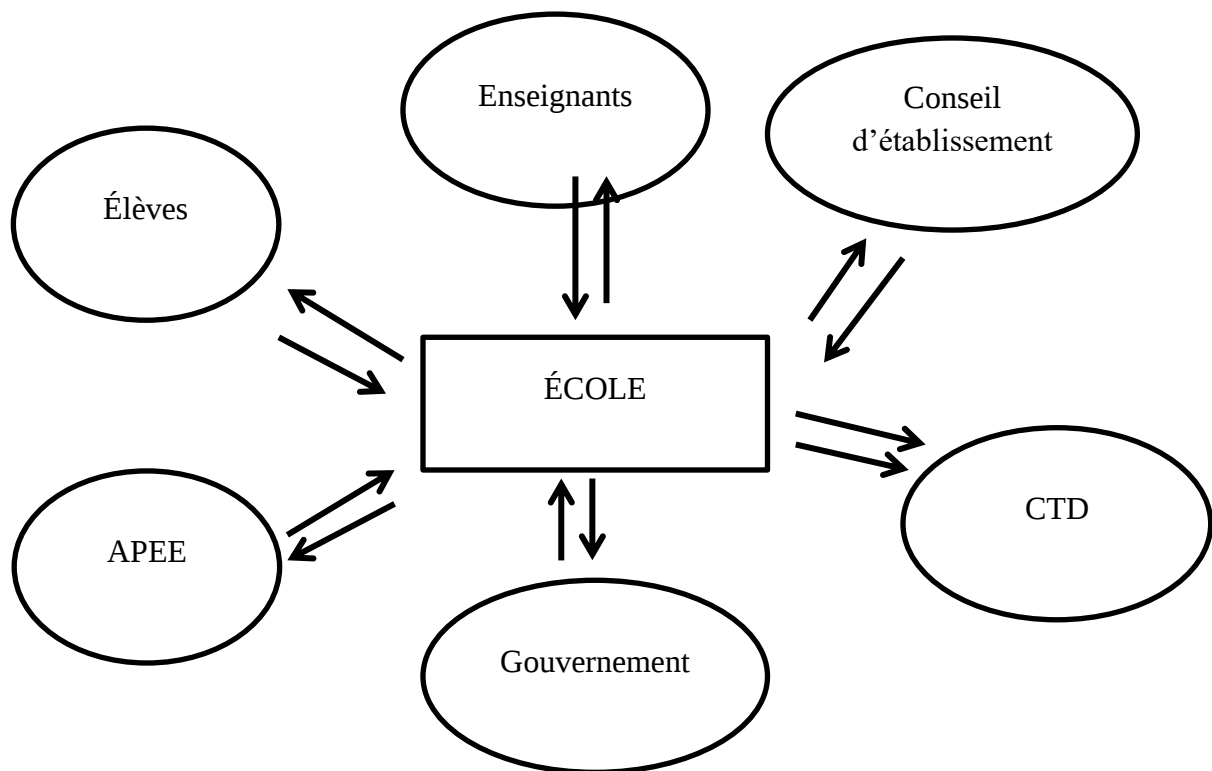
générale, elle recouvre l'ensemble des propositions qui suggèrent que les dirigeants ont des obligations éthiques envers leurs parties prenantes. Elle a pour objectif d'élargir la représentation du rôle et des responsabilités des dirigeants. Pour une meilleure compréhension de cette théorie, il convient de définir ce que l'on entend par partie prenante.

i. Définition de Partie Prenante

Dans la définition originelle du Stanford Research institute (1963), le concept de PP désignait les groupes indispensables à la survie de l'entreprise. Dans cet ordre d'idées, Carroll et Buchholtz (2000) définissent la PP comme étant un individu ou un groupe d'individus qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels. Partant de cette approche, les parties prenantes seront constituées des fournisseurs, clients, employés, investisseurs, communautés locales... Inspiré des travaux de Donaldson et Preston (1995), les PP dans le secteur de l'éducation seront constitués de : APEE, conseil d'établissement, gouvernement, fournisseurs, collectivités locales.

Figure 1

Les parties prenantes dans l'enseignement secondaire (inspiré des travaux de Donaldson et Preston, 1995)



Comme on peut le voir dans ce schéma, y sont inclus ceux qui affectent l'organisation scolaire. Il faut néanmoins relever qu'une partie prenante peut être affectée sans qu'elle n'affecte directement l'organisation. La réciprocité n'est pas une condition sine qua non. Une partie prenante se définit donc au regard d'intérêts convergents et divergents des acteurs en interaction avec l'organisation. C'est sur cette base que la théorie des parties prenantes construit ses développements sur le binôme « proximité – distance ». Il s'agit là de la proximité des intérêts des uns et distance avec ceux des autres. Cette proximité est également fondatrice de la proximité de certaines parties prenantes avec d'autres.

ii. Classification des Parties Prenantes

Vu le nombre d'acteurs pouvant intervenir dans cette théorie, une classification s'impose. On distingue classiquement deux types de parties prenantes selon Carroll (1989) :

- Les « parties prenantes primaires » ou « contractuelles » dans lesquelles les agents organisationnels sont en relation directe et contractuelle avec l'entreprise. Elles ont été les premières à avoir été mises en évidence à travers une conception partenariale qui existe entre l'organisation et ses parties prenantes.
- Les « parties prenantes secondaires » ou « diffuses » : elles regroupent les agents situés autour de l'organisation envers lesquels son action se trouve avoir un impact, mais sans lien contractuel. Elles fondent ainsi les relations entre l'organisation et son environnement.

D'autres classifications existent :

- les parties prenantes « volontaires » ou « involontaires » (Clarkson, 1995),
- les parties prenantes « stratégiques » ou « morales » (Goodpaster, 1991 ; Frooman, 1999)
- les parties prenantes internes, externes classiques, et externes à pouvoir d'influence, dans laquelle, les parties supportent les risques, les cibles et les acteurs (Pelle-Culpin, 1988)
- les parties prenantes institutionnelles, liées aux lois, réglementations, entités interorganisationnelles, organisations professionnelles propres à une industrie,
- les parties prenantes économiques dont les acteurs opèrent sur les marchés de l'entreprise concernée,
- les parties prenantes éthiques qui émanent des organismes de pression éthique et politique

En 2010, une nouvelle approche définitionnelle voit le jour. Girard et Sobczak (2010) parlent de « l'engagement » et insistent sur le fait que les parties prenantes doivent s'engager dans la

société ou l'organisation en question. De ce fait, ils proposent une classification des parties prenantes selon deux axes : l'implication organisationnelle et l'implication sociale, qui donnent lieu à quatre catégories :

- les parties prenantes alliées,
- les parties prenantes engagées
- les parties prenantes passives
- les parties prenantes militantes.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu la classification proposée par Pelle - Culpin (1988). Cette classification permet de catégoriser de manière précise les acteurs présents et impliqués dans l'organisation. Il distingue entre d'une part les PP institutionnelles regroupant les acteurs liés à la loi, la réglementation, les organisations, et d'autre part les PP économiques, constituées des acteurs qui opèrent sur le marché puis enfin, les PP éthiques réunissant les acteurs qui ont un impact sur l'organisation par pression éthique et politique bien que ces derniers ne soient pas faciles à déterminer.

iii.les postulats liés à la théorie des PP (TPP)

La TPP met en avant les postulats suivants :

- l'organisation est en relation avec plusieurs groupes qui affectent et sont affectés par ses décisions (R. E. Freeman, 1984),
- la théorie est concernée par la nature de ces relations en termes de processus et de résultat vis-à-vis de la société et des parties prenantes,
- les intérêts des parties prenantes ont une valeur intrinsèque. Aucun intérêt n'est supposé dominer les autres
- la théorie s'intéresse à la prise de décision managériale (Donaldson & Preston, 1995),
- Les parties prenantes construisent une constellation d'intérêts à la fois coopératifs et concurrents (Donaldson & Preston, 1995).

Acquier & Aggeri (2006) synthétisent l'approche des parties prenantes sur la base de quatre propositions à savoir :

- l'organisation « possède » des parties prenantes qui ont des requêtes à son égard,

- toutes les parties prenantes n'ont pas la même capacité d'influence sur l'organisation,
- la prospérité de l'organisation dépend de sa capacité à répondre aux demandes des parties prenantes influentes et légitimes,
- la fonction principale du management est de tenir compte et d'arbitrer les demandes potentiellement contradictoires des parties prenantes.

Par ailleurs, la TPP se réfère à la responsabilité sur la base de deux variantes : une variante empirique et l'autre normative. Concernant l'aspect empirique de la responsabilité, la TPP se construit dans la perspective d'une prise en compte des intérêts de l'organisation. Celle-ci va donc répartir ses efforts entre les parties prenantes selon leur importance. Cet aspect s'assimile à la nature descriptive de la théorie. Cette théorie décrit alors et explique les comportements spécifiques pouvant justifier la nature de l'organisation, ainsi que la manière de gérer l'entreprise, bien que cette approche ne permette ni de fournir des propositions exploratoires ni de rapprocher le management des parties prenantes et les objectifs de l'organisation (croissance), la perspective descriptive conçoit l'organisation comme un lieu de conciliation des intérêts.

En second lieu, l'approche normative se caractérise par une relation sociale impliquant la genèse d'une responsabilité de l'organisation. Cette approche s'assimile à l'idée d'une théorie instrumentale des parties prenantes. Elle repose sur le principe que les entreprises qui pratiquent le management des PP seront plus performantes en termes de profitabilité, stabilité et croissance. Cette performance est obtenue par l'adoption de certains comportements. Elle est donc une théorie contingente et déterministe. L'approche normative spécifie les obligations morales sur lesquelles se fondent les PP ce qui conduit à légitimer l'idée de l'existence d'entreprises qui devraient être considérées comme des regroupements d'intérêts divergents. Cette légitimation permet de relier la théorie des PP avec les théories de justice afin de prendre acte des inégalités de fait des PP.

iv. Justifications du choix de la Théorie

Le choix de la TPP comme théorie centrale de notre recherche se justifie en tenant compte de ses différentes dimensions (Mullenbach, 2007) :

Dans sa dimension descriptive, la TPP permet de décrire et plus encore d'expliquer les caractéristiques, les comportements et les relations de l'entreprise. De ce fait, elle décrit : la nature de la firme, la façon dont les organisations sont en relation avec les parties prenantes, et la gestion des intérêts de ces derniers. À cela s'ajoute la façon dont les intérêts des parties

prenantes sont pris en compte par les dirigeants. Dans ce sens, la dimension descriptive permet d'expliquer le passé, le présent et le futur des relations de l'entreprise avec les partenaires et de prédire le comportement organisationnel. Si l'on effectue une transposition dans le secteur de l'éducation, cette dimension permettra de décrire et expliquer les relations que le système éducatif entretient avec ses partenaires de l'éducation que sont les collectivités territoriales décentralisées. L'état des relations permettra d'évaluer l'intérêt à accorder aux parties prenantes et le degré d'implication des CTD, dans la construction de la politique enseignante pour une influencer positivement les comportements des enseignants du secondaire.

La dimension instrumentale (Jones, 1995) quant à elle, recherche la nature des connexions potentielles entre la gestion des relations avec les parties prenantes et la performance organisationnelle. L'idée principale est de montrer que la prise en compte des intérêts des partenaires peut être créatrice de valeur (profit, croissance, stabilité.). Cette prise en compte des intérêts des PP non seulement octroie un avantage compétitif par rapport à celles qui ne le font pas, mais aussi obtiennent des performances aussi bonnes voire meilleures que les autres. Cette dimension implique clairement que les dirigeants doivent coopérer avec les PP pour réaliser les objectifs à atteindre. La TPP est donc envisagée comme une aide à apporter aux dirigeants de l'entreprise, c'est-à-dire à l'État considérant le cadre de notre recherche. Cette aide a des implications sur la gestion stratégique et efficace de l'organisation grâce à la prescription des pratiques, à adopter. Ainsi, elle permet de déterminer le lien de cause à effet entre la gestion des PP et la performance dans les organisations. Contextualisée dans une relation « donnant-donnant », l'organisation a besoin du soutien de son environnement pour agir et satisfaire ses demandes. En d'autres termes, toute organisation éducative a besoin du soutien de son environnement éducatif que constituent les PP. À ce titre, les CTD, parties prenantes participeront à l'atteinte des objectifs de performance souhaitée.

Dans la dimension normative, Donaldson, et Preston (1995) identifient les principes moraux ou philosophiques justifiant la prise en compte des intérêts des PP. La TPP n'est donc plus conçue comme une aide apportée aux dirigeants pour gérer l'entreprise de manière stratégique, mais plutôt comme une aide pour gérer l'entreprise de manière éthique. Pour ce faire, elle prescrit ce qu'il y a lieu de faire pour équilibrer les intérêts conflictuels. Ainsi, l'entreprise doit être dirigée au profit des PP reconnues. Celles-ci doivent participer au processus décisionnel affectant leur bien-être. Il y a donc une légitimation des intérêts des PP qui lui octroie le droit de participation à la direction de l'organisation. C'est dire dans le cadre de notre recherche qu'il peut être octroyé aux CTD, parties prenantes, le droit de participer à la

détermination des directions futures, voire à l'orientation d'une politique. Ce droit de participation aidera ainsi l'État à orienter la politique enseignante au Cameroun en tenant compte des valeurs éthiques et morales.

Aux dimensions suscitées, on peut ajouter la dimension territoriale. En effet, la TPP fait appel à la notion de développement territorial. Il s'agit d'un processus de transformation d'un territoire par une volonté et une action politique. Le territoire est entendu comme un système complexe constitué d'éléments continuellement en interaction. Au vu de ces interactions, on peut affirmer que la construction de la politique enseignante répond à une logique dite de « gouvernance ». Cette gouvernance scolaire à travers la TPP a des implications sur la performance du système et des enseignants en particulier. Bien que cette théorie trouve tout son sens, elle soulève quelques limites qu'il est important de préciser.

v. Limites de la TPP

La TPP permet certes de comprendre la nature des relations entre l'entreprise et la société, mais demeure une théorie incomplète et en phase de développement. Les manquements liés à cette théorie relèvent de ce que :

- la TPP demande de reconnaître les obligations envers les PP, mais ne donne aucun contenu ni ne solutionne des problèmes dans la mesure des intérêts de ces derniers ;
- la question accordée à la priorité des PP ne fait pas l'unanimité : pour Evan et Freeman (1988), toutes les PP sont d'égales importances pour l'organisation tandis que Donaldson et Preston (1995) ne présentent pas les PP de la même manière et ne sont donc pas d'égale importance pour agir identiquement dans la sphère décisionnelle. Etzioni (1998) essaye de trouver un juste milieu en assimilant le degré de participation au degré d'investissement ;
- la confusion sur la nature des responsabilités : certains droits élémentaires sont reconnus légalement ce qui confère aux PP une apparente légitimité et conforte l'idée selon laquelle, la seule responsabilité de l'entreprise est d'accroître ses profits tant qu'elle respecte les règles du jeu (Friedman, 1970). Dans cette logique, c'est au gouvernement de s'occuper du bien-être général (Levitt, 1958).

Les manquements liés à la TPP justifient à suffisance l'ajout d'autres théories explicatives qui constituent les théories secondaires de notre recherche.

III.2.2. Théories secondaires de l'étude

Dans le cadre de cette étude, et pour soutenir la théorie centrale, nous avons retenu les théories secondaires suivantes : la théorie de la traduction, la théorie de l'économie de proximité, la théorie de l'équité territoriale, la théorie de la contingence et la théorie des attentes de Vroom.

III.2.2.1. Théorie de la traduction

La sociologie de la traduction est un courant qui relève du champ des théories ou encore des courants sociologiques. Elle est initiée dans les années 1980, au Centre de Sociologie de l'Innovation (CSI) de l'École des mines de Paris. Aussi utilisée en sociologie qu'en philosophie, cette théorie est tout autant utilisable en sciences de gestion voire en sciences de l'éducation.

La traduction est un processus, c'est une action dynamique finalisée qui fait intervenir, de la part de l'acteur (ou des acteurs) pilote(s), des habiletés aussi bien cognitives que comportementales en vue d'obtenir le consentement des autres acteurs. En ce sens, la traduction est « un processus au cours duquel divers actants construisent des définitions et des significations communes, se définissent mutuellement et s'assemblent afin de poursuivre des objectifs individuels et collectifs ». C'est aussi un processus en trois étapes : réduction du macrocosme (monde) ou microcosme (laboratoire), recherche au sein du microcosme à partir des travaux collectifs de chercheurs qui mobilisent instruments et compétences diverses, et retour au macrocosme (Callon et al, 2001 cité dans Guidère 2010). Ce sont ces aller et retour qui sont à l'origine de la construction des faits scientifiques.

La question du « sens » est au centre de cette théorie puisqu'elle prend en compte « l'explicite » c'est-à-dire ce que le locuteur a dit et « l'implicite », ce que le locuteur a tu (sous-entendus). Le traducteur doit faire des efforts d'interprétation en usant de certaines données cognitives englobant sa connaissance du monde, la saisie du contexte, et la compréhension du « vouloir dire » de l'auteur. Aussi le traducteur peut se confronter au problème d'ambiguïté et de multiplicité des interprétations ce qui a de grandes chances de freiner voire paralyser son élan de traduction (Guidère, 2010, pp.69-71).

Selon Seleskovitch (1985) cité dans Moya 2010, trois étapes meublent le modèle du processus de la traduction :

- La compréhension : La compréhension du texte nécessite la saisie de sa composante linguistique (signes graphiques) et extralinguistique. Le sens du texte est influencé par les connaissances cognitives de chaque individu tiré de l'expérience personnelle du lecteur, de ses

connaissances encyclopédiques, culturelles et ses compétences interprétatives. L'interprétation du texte ici est empreinte de subjectivité que le texte soit pragmatique ou littéraire (Moya, 2010, pp. 76-78).

- La déverbalisation : elle consiste en une isolation mentale des idées ou des concepts impliqués dans un énoncé. Le traducteur prend le risque de verser dans la traduction littérale s'il ne déverbalise pas les paroles de l'original au risque de ne rien dire ou presque ne rien dire au destinataire final. Surtout s'il s'agit d'une traduction entre deux langues très proches où le danger des interférences est le plus grand. Durant l'étape de la déverbalisation, le sens reste dans la conscience du traducteur, tandis que les signes (mots, phrases) de l'original doivent être oubliés ; cela est relativement facile pendant l'interprétation, qu'elle soit consécutive ou simultanée, parce que les sons du discours oral apparaissent et disparaissent, mais cela devient très difficile à être appliqué dans la traduction écrite où le texte est toujours présent (Moya, 2010, pp.78-79).

- La reformulation : c'est une reverbération du sens dans une autre langue. Elle nécessite de la part du traducteur l'utilisation des moyens expressifs multiples offerts par la langue cible. Il procède donc par une association successive d'idées suivant une certaine analogie. Cette capacité associative, déductive du traducteur fait appel à sa créativité, son intuition, son imagination, pendant tout le processus de la traduction (Moya, 2010, pp.79-80).

i. La traduction du discours politique

L'un des discours les plus répandus ou récurrent est le discours politique. En effet, la politique affecte la vie de tous les individus appartenant et vivant dans une société. Selon Aristote, « l'homme est par nature un animal politique ». C'est dire que l'homme est un être politique et social par nature ou alors il peut le devenir. Ainsi, tout ce qui se passe autour de lui et dans le monde suscite de l'intérêt. Il s'attèlera donc à comprendre le monde et ce qui l'entoure dans ses différents aspects en le traduisant en son propre langage d'où la nécessité de la traduction. La délicatesse de la traduction du texte politique provient de ce que le discours politique est particulier donc impose au traducteur un traitement minutieux de ses composantes qui donnent la ligne directrice de la politique générale visée par le gouvernement. Le discours politique impose un processus de traduction presque similaire à la théorie interprétative de la traduction.

ii. Processus de la traduction du discours politique

La connaissance des décisions et positions politiques se fait par le biais des médias. En plus de la langue qui est un outil primordial, les médias contribuent considérablement et efficacement à la diffusion de la cognition politique et des idéologies. Les médias ont pour rôle de recontextualiser les textes dans le but de servir une idéologie au peuple. Ces moyens de communication visent donc à démocratiser l'information en respectant non seulement les élites politiques et intellectuelles, mais aussi les pouvoirs économiques qui les gouvernent.

Cette recontextualisation est possible en une seule langue. Cependant, elle serait plus flagrante en traduction au vu des différences culturelles et idéologiques existantes chez le public cible. À cet effet, partant du postulat selon lequel, le discours politique est destiné au grand public, les politiciens ont tendance à utiliser un vocabulaire plus ou moins accessible à tous. Au Cameroun, les textes officiels et discours sont en version française et traduits en anglais du fait de la disparité de la population tirée de l'héritage colonial : on retrouve à cet égard, les francophones dans les régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, du Nord, du Littoral, de l'Extrême-Nord, du Sud ; et les anglophones dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

iii. La traduction du discours politique : un exercice spécial

La traduction du discours politique se veut spéciale en ce sens qu'elle exige un savoir encyclopédique sans égal en plus de la capacité de s'adapter aux différentes idéologies qui gouvernent la forme et le contenu du produit final. En effet, l'adaptation est la stratégie la plus utilisée pour traduire ce genre de textes.

Si l'on s'en tient à la catégorisation classique, la langue politique est une langue de spécialité. Le degré de spécialisation ou de technicité dans les langues de spécialité varie « selon les besoins de la communication, qui va de la haute technicité à la vulgarisation, en passant par la banalisation » (Messaoudi, 2010, pp. 133). Le discours politique oscille entre la vulgarisation et la banalisation bien que plusieurs termes soient employés par la majorité écrasante sans pour autant connaître leurs sens.

Néanmoins, il est à noter que la terminologie de la langue politique est liée à la langue spéciale de la philosophie politique. En effet, cette terminologie assiste la formulation des questions fréquentes qui concernent la relation de couple individu-société (Sarosi, 2014, pp.164-166). La terminologie politique remplit les fonctions suivantes :

- Fonction expressive : elle exprime des objectifs enracinés dans la sphère réelle de la politique

- Fonction objective : elle a une raison objective pour influencer la pensée et les sentiments des autres, et par conséquent leurs actions ;
- Fonction symbolique : les pensées et les sentiments sont exprimés par des symboles politiques

Dans le but d'atteindre les masses soit pour persuader ou dissuader, les politiciens font appel à toutes les disciplines pour répondre aux attentes des récepteurs dont les ambitions et les soucis sont aussi communs que divers. Il faut préciser que, le vocabulaire spécialisé se transforme en un langage plus ou moins vulgarisé, voire banalisé par l'usage.

Toutefois, parler politique est une chose et la comprendre en est une autre. Au fil du temps, les médias ont contribué à la démocratisation et à l'ancrage d'un langage vague.

Perçu parfois comme une langue commune que la plupart parlent, mais que peu comprennent, le discours politique est donc parlé par tous, discuté par tous, mais très souvent mal compris. Au vu de la complexité et la spécialité du discours politique, la nécessité de sa traduction s'avère incontournable et nécessite de la part du traducteur spécialisé ou non une certaine mise à jour. Il ne faudrait pas oublier que l'analyse de la décentralisation ne consiste pas seulement à chercher à saisir le discours dominant qui légitime sa nécessité. C'est également tenter de cerner ce discours tel qu'il est approprié par l'État et les autres entités chargées d'en assurer la concrétisation.

iv. Justifications du choix de la théorie de la traduction

Cette justification est visible au niveau de l'action publique et de la gestion prévisionnelle.

- La traduction de l'action publique

À la lecture du discours politique, la compréhension de l'action publique n'est pas toujours aisée. Il est essentiel de ne pas seulement s'appesantir sur les lettres, mais aussi sur le sens. C'est dire qu'il faut transcender les mots, la littérature pour en découvrir les sens cachés. Plusieurs facteurs peuvent influencer le sens de la traduction du discours à savoir les facteurs culturels, sociaux, religieux... L'interprétation du discours tient donc compte de ces paramètres qui varient d'un territoire à l'autre. À l'heure de la décentralisation, il revient à chaque autorité d'adapter le discours au contexte qui est le sien et de l'appliquer sur le territoire dont il assume la responsabilité.

L'impact des effets de la traduction se verra dans les stratégies et pratiques de gestion de la cité. À ce titre, le management des ressources en prendra un coup dans sa gestion qui s'arrime au gré des spécificités de la région ou du territoire pour aussi s'arrimer aux objectifs du gouvernement. Pour ainsi dire, le discours sur la décentralisation nécessite que l'on opère une traduction en mettant en exergue le contenu des textes y relatifs qui peut être perçu de part et d'autre différemment et selon l'entendement de tout un chacun. Pour éviter des écarts de compréhension, il est nécessaire que des experts en la matière élaborent un recueil de textes commentés au sujet des articles qui font l'objet de débats controversés. La traduction de l'action publique nécessite une certaine expertise et un doigté particuliers compte tenu du fait que le discours politique véhicule une certaine conduite à tenir pour les acteurs du gouvernement, les administrations publiques et le citoyen lambda pour effectivement construire une politique enseignante performante.

- La théorie de la traduction dans la construction de la GPEC-Territoriale

La GPEC-Territoriale peut s'analyser dans la théorie de la traduction. En effet, il s'agira là d'un ralliement des acteurs pris isolément au départ. Cette GPEC ne saurait être conduite par un seul acteur d'où la nécessité d'encadrer les actions des acteurs dans cette construction globale. Il est donc indispensable pour l'acteur pilote de traduire le projet, l'idée initiale pour la partager aux autres en maintenant néanmoins l'évolution globale de l'action.

De plus, l'idée de création de la GPEC-Territoriale peut varier en fonction des situations et du contexte. Dans l'un comme dans l'autre cas, la vision repose sur une stratégie territoriale qui se construit dans le temps. Les acteurs partagent leurs expériences réciproques pour mieux appréhender les différentes problématiques qui pourraient s'en dégager. De nombreux enjeux se retrouvent donc au carrefour des questions de GPEC-Territoriale. Cependant cette analyse nécessiterait de mettre en place une démarche « à chaud » ou « à froid » :

- Une idée naissante « à chaud » : dans cette approche, la démarche est pensée pour répondre aux évolutions importantes en termes d'emplois et compétences impliquées par des mutations économiques observées. Elle tient donc d'une certaine réalité tangible et contextuelle dont les effets sont immédiats. Il s'agira donc d'adapter la gestion du territoire aux bouleversements dus à la crise ou autres types de mutations économiques, sociales. Cependant, le facteur conjoncturel de la situation à laquelle on fait face « à chaud » peut conduire à une gestion plus difficile au travers des émotions plus fortes, stress de la démarche, critique des solutions apportées par le passé, manque d'anticipation de la situation, difficulté d'avoir assez de recul

pour analyser, etc. Réfléchir « à chaud » peut entraîner une erreur de gestion au sens large, car gérer c'est prévoir. La dimension préventive d'une telle démarche doit donc être intégrée afin de mettre en place des dispositifs sortant du seul jeu curatif.

- Une idée naissante « à froid », cette approche consiste à optimiser la gestion des ressources humaines sur un territoire afin d'accroître l'adéquation « offre-démarche de travail » d'une part ; et d'autre part à mieux piloter les dispositifs « emploi-formation ».

La réaction « à froid » symbolise davantage l'approche gestionnaire des acteurs et pose la question de la dimension prospective de la démarche. De plus se pose le problème de la compréhension du contenu prospectif par tous les acteurs susceptibles d'être engagés. Contrairement à la démarche « à chaud », la démarche « à froid » se situe dans l'anticipation et l'optimisation de la gestion des ressources humaines sur un territoire. L'aspect conjoncturel factuel n'est pas systématiquement apparent. L'inscription de telles données mérite alors d'être expliquée et traduite afin de permettre à tous les acteurs d'avoir le même niveau d'information et de compréhension du sujet. Le procédé de la traduction est un moyen judicieux qui peut, dès lors, être mobilisé pour s'assurer que tout le monde se trouve au même niveau de compréhension non seulement des textes, mais de l'objectif à atteindre. L'action publique de l'état s'inscrit dans la traduction d'une perception commune des actions du gouvernement pour construire une politique enseignante performante et efficace.

v. Limites de la théorie de la traduction

La théorie de la traduction relève des insuffisances liées à la typologie de la traduction. Considérant le caractère interprétatif de la traduction, on note une certaine subjectivité du traducteur. En effet, la traduction est adressée à une communauté de lecteurs experts ou non de la chose publique. Le traducteur a donc la possibilité de s'étendre vers un éventail d'interprétations en laissant cours à sa créativité. L'appréciation de la traduction peut donc varier d'un lecteur à un autre.

Concernant son caractère décisionnel, la traduction met en relief le principe de la rationalité limitée. En effet, ce principe sous-entend que la capacité de décision d'un individu est altérée par un ensemble de contraintes tel que le manque d'informations ou de temps. La traduction ici est une succession de prise de décisions. À ces décisions sérielles, on peut ajouter les traitements parallèles effectués par le cerveau humain. Place est faite à l'attention sélective

pilotée par l'« affect » qui influe sur les croyances et préférences et jouent un rôle majeur dans la prise de décision en tant que processus de sélection.

Ces limites justifient donc l'ajout de la théorie secondaire suivante qui met en évidence les interactions des acteurs sur le territoire.

III.2.2.2. Théorie de l'économie de proximité :

La théorie de l'économie de proximité explique le développement territorial par les dynamiques de proximité c'est-à-dire prend en compte les interactions entre agents et le rôle des institutions formelles et informelles (Zimmermann et al. 1998). Le concept de proximité est présent dans la littérature dès les années 90. Les travaux de Bellet et al. (1992, 1993) en sont l'exemple. La genèse du concept fait état de ce que, la théorie de l'économie de proximité prend naissance au croisement de l'économie industrielle et de l'économie spatiale. Au fil des ans, l'économie industrielle prend en compte l'enracinement spatial des activités. À ce niveau, l'espace compte et les économistes de proximité analysent les phénomènes d'organisation, puis établissent le lien existentiel entre agents qui ne s'effectue pas toujours dans un cadre marchand ; d'où l'importance accordée aux interactions entre agents.

Le concept de proximité est un concept pluriel : d'un usage courant il peut renvoyer aux relations de proximité, emplois de proximité, services de proximité et bien d'autres. La proximité se décline donc dans plusieurs registres. On aura la proximité géographique, organisationnelle, relationnelle, matérielle, territoriale, institutionnelle. Cependant certains (Grossetti, 1998) retiennent exclusivement trois ordres de proximité :

La proximité géographique relative à l'espace physique ou espace socialement construit, façonné par l'action de l'homme ; cette forme de proximité décrit la position des agents dans un espace plan déterminé et renvoie à la localisation des interactions entre agents en rendant compte de leur degré d'éloignement. Analyse faite, elle constitue une condition permissive et favorise le développement des interactions entre agents à travers des échanges de produits, des échanges d'information, et le partage des connaissances (Rallet, 1999). Aussi, la proximité géographique peut être perçue comme un catalyseur dans le développement de liens de type organisationnel. Contenu dans un espace bien défini véhiculant certaines traditions, valeurs, et cultures, la proximité géographique expliquerait certaines ressemblances entre les agents en termes de représentation. La proximité géographique pourrait donc favoriser non seulement les logiques d'appartenance et, mais aussi les logiques de similitude qui caractérisent la proximité organisée. Elle n'est pas d'essence géographique, mais relationnelle.

La proximité sociale renvoie aux positions sociales ou encore l'espace social des individus. Les individus qui se ressemblent ou qui ont des similitudes s'assemblent et n'impliquent aucun échange ;

La proximité relationnelle traite des échanges effectifs entre les agents tout en associant les deux formes précédentes. Par conséquent, elle est matérielle, physique et sociale.

D'un autre côté, la tradition économique adjoint à la proximité géographique, la proximité organisée relative à la séparation économique des agents, à l'espace de représentation des individus et identifie l'espace de rapports des individus. La proximité organisée recouvre deux dimensions à savoir la logique d'appartenance qui fait référence à l'effectivité des relations susévoquée et la logique de similitude, relevant du domaine institutionnel, et qui renvoie à l'adhésion à un même espace de référence.

On entend par proximité organisée, la capacité d'une organisation à faire interagir ses membres. En effet, l'organisation facilite les interactions et les actions qui ont lieu en son sein. Deux raisons peuvent le justifier : premièrement, l'appartenance à une organisation se traduit par l'existence d'interactions entre ses membres. Il s'agit là de la logique d'appartenance de la proximité organisée. Elle s'observe lorsque deux membres d'une organisation sont proches l'un de l'autre parce qu'ils interagissent et que leurs interactions sont facilitées par les règles ou les routines de comportement explicites ou tacites. Deuxièmement, les membres d'une organisation peuvent partager un même système de représentation, ou un ensemble de croyances et les mêmes savoirs. C'est la logique de similitude de la proximité organisée. Ainsi deux individus sont dits proches parce qu'ils se ressemblent et partagent un même système de représentation, facilitant ainsi leur capacité à interagir.

i. Les raisons du choix de la théorie de l'économie de proximité

La théorie de l'économie de proximité peut se tester à plusieurs niveaux. La pertinence d'une telle théorie s'évalue à travers d'autres registres de questions. Les problèmes liés à l'éducation et particulièrement à la gestion des systèmes éducatifs peuvent être territorialisés. Bien que reconnus comme globaux, les impacts sociaux éducatifs ne sont pas similaires. L'action publique éducative a certes pour ambition de poser les mêmes jalons de gestion des enseignants sur toute l'étendue du territoire, mais ne peut avoir les mêmes répercussions sur l'ensemble du territoire. Si l'on s'en tient au système de gestion des vacataires par exemple, leur gestion varie d'une région à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre. La proximité

géographique peut relever les similitudes dans la problématisation de la gestion des enseignants ce qui entraînera la mise en application des solutions à géométrie variables. Dans la proximité géographique, on relève encore deux types, la proximité géographique subie et la proximité géographique recherchée (Torre & Caron, 2002 ; 2005). La proximité géographique subie s'appuie sur trois types d'interférence :

- Les superpositions : deux ou plusieurs agents présentent à des usages différents pour un même espace
- Les contiguïtés : deux agents côte à côte sont en désaccord quant aux frontières, bordures ou bornages de leurs espaces respectifs. Il s'agit de contestation de limites de propriétés. Il y a une appréciation subjective des limites du territoire d'actions des individus ou des personnes morales.
- Les voisinages : il s'agit des effets indésirables d'une activité pouvant se diffuser à des agents situés dans un périmètre proche par la voie des airs, des eaux...

L'autre situation polaire est la proximité géographique recherchée qui peut être permanente ou temporaire : la demande de proximité géographique permanente se traduit par un changement de localisation dans un lieu jugé plus avantageux et propice à la satisfaction des besoins des acteurs. Dans le cadre de notre étude, cela renvoie à la mobilité des enseignants pour des raisons personnelles ou professionnelles dans le but de satisfaire leurs besoins ou réaliser leurs objectifs personnels.

La demande de proximité géographique temporaire vise à satisfaire sans changement de localisation, simplement par l'intermédiaire de mobilités ou de déplacements ponctuels de plus ou moins longue durée.

La proximité organisée quant à elle met en relief la proximité des différents intervenants de la chaîne éducative qui sont liés par le même objectif global : assurer une éducation de qualité telle que le préconisent les objectifs de l'ODD. Pour se faire, il convient d'harmoniser les logiques interactives entre les différents intervenants, partenaires internes et externes à l'organisation. La possibilité d'une implication des CTD dans la construction de la politique enseignante intégrera donc la prise en compte des relations de proximité entre l'état, et les CTD. Cette théorie ajuste les modes de coordination des acteurs pour améliorer la gouvernance scolaire dans l'enseignement secondaire.

ii. Limites de la théorie de l'économie de proximité

La première limite présentée dans le Rapport du conseil économique, social et environnemental (2010, pp.107-108), concerne le caractère relatif de la proximité. Il est donc nécessaire de lui adjoindre d'autres atouts comme l'exigence de qualité.

Deuxièmement, cette notion de proximité est flouée avec l'évolution de la société et des NTIC. Non seulement il est désormais possible de fonctionner en ligne (télétravail), mais aussi les déplacements quotidiens ou hebdomadaires entre le domicile et le travail créent un phénomène de « birésidentialité » ; ce qui remet en question la notion de « bassin de vie » du fait de la distinction entre le milieu de vie et le milieu de travail.

Troisièmement, cette notion accentue les conflits : en effet, la proximité n'est pas toujours porteuse d'harmonie, car fait apparaître les problèmes de cohabitation. C'est dans cette optique que la juxtaposition du pouvoir entre l'État et les entités décentralisées pourraient constituer des sources de conflits.

Suivant les limites de cette théorie, il convient de lui adjoindre la théorie suivante, la théorie de l'économie de proximité.

III.2.2.3. Théorie de l'équité territoriale d'après la théorie de la justice de Rawls

Pour aborder cette théorie, il convient de faire un distinguo entre l'équité spatiale et l'équité territoriale. L'équité spatiale a trait à l'équité d'une localisation tandis que l'équité territoriale renvoie à la question d'inégalités territorialement situées (Langevin, 2013). Cette dernière met en avant les principes d'aménagement à plusieurs échelles, permettant ainsi de corriger les situations marquées par l'injustice spatiale. La théorie de l'équité territoriale renvoie donc à la dimension spatiale de la justice sociale. Elle désigne une configuration géographique qui assurerait à tous les territoires et à leurs habitants les mêmes conditions d'accès aux services publics. Cette théorie s'inspire des travaux de Rawls (1971) sur la théorie de la justice qui s'appuie sur deux principes :

- Le principe de différence qui n'accepte les inégalités que si elles contribuent à l'augmentation du bien-être collectif ;
- Le principe de réparation qui préconise d'accorder davantage d'attention aux personnes et aux territoires démunis qu'à l'ensemble de la population ou du territoire.

Cette théorie repose donc sur le principe de redistribution dans la mesure où l'équité territoriale a pour objectif de réduire les inégalités spatiales de développement, et de concentrer

ses moyens sur les territoires les moins dotés en ressources, les plus en retard sur le développement, les plus éloignés des grands axes de circulation, les plus affectés par la précarité... Dans le secteur de l'éducation, cette théorie permettra de faire une remise à niveau des établissements le moins fournis en ressources humaines. Cette théorie traduit la volonté politique de réduire les inégalités territoriales dans tous les secteurs d'activités à un moment donné et en fonction de sa perception de l'égalité.

i. Justification du choix de la théorie

La théorie de l'équité territoriale est soutenue par deux logiques liées à l'aménagement du territoire :

- une logique de discrimination positive visant à assurer à chaque individu l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire dans les conditions d'accès au savoir. Cette discrimination positive consistera dans le cadre de notre étude à privilégier les établissements les plus défavorisés en ressources.
- Une logique de péréquation visant à donner à chaque territoire des ressources comparables. Étant entendue que la péréquation est un mécanisme de redistribution qui vise à réduire les écarts de richesse et par conséquent les inégalités entre les différentes collectivités territoriales. C'est dire que dans le secteur de l'éducation, la péréquation consistera à réduire les inégalités en redistribuant de manière équitable les ressources humaines disponibles. Ce qui incite à une reconsidération des critères d'allocation des ressources humaines enseignante par l'État certes, mais aussi par les entités décentralisées.

De plus, la théorie de l'équité territoriale incite à une réévaluation des relations avec l'État et entre les collectivités territoriales.

Au niveau communal, cette théorie s'appliquerait entre les quartiers d'une ville ou entre la partie urbaine et la partie rurale d'une commune. C'est dire que l'évaluation de la théorie au niveau de l'éducation permettrait d'instaurer cette discrimination positive entre les établissements des zones urbaines et ceux de zone rurale et des zones d'éducation prioritaires.

Au niveau départemental, cette théorie inciterait des aides aux communes les moins dotées de ressources.

Au niveau régional par contre, il s'agira d'orienter l'aide en direction des départements les plus faibles qui composent la région.

Enfin au niveau national, l'État se désengagerait d'un grand nombre de ses missions régaliennes pour des raisons politiques et financières. Ce désengagement de l'État permet une

participation des collectivités territoriales décentralisées à la construction de la politique enseignante en véhiculant les valeurs telles la solidarité et l'égalité des chances.

ii. Limite de la théorie

Tout comme la notion d'égalité, la notion d'équité est subjective. En effet, il appartient à chacun d'établir son propre jugement. Elle ne correspond à aucun contenu ou comportement précis. Par conséquent, l'équité indique une situation acceptable ou valable jugée selon le sentiment commun de ce que devrait être la justice. Ces jugements subjectifs sont donc biaisés d'un territoire à l'autre et d'un établissement à l'autre en fonction de l'expérience et des réalités auxquelles ils sont confrontés dans leur gestion quotidienne.

Les limites de la théorie de l'économie de proximité certes mettent l'accent sur les interactions entre les acteurs, mais montrent en filigrane l'inférence des facteurs endogènes et exogènes à l'organisation. Pour une meilleure analyse de ces dernières, il convient de faire un renvoi à la théorie de la contingence qui explicite mieux ces dernières.

III.2.2.4. La théorie de la contingence structurelle

Comme postulat de base, cette théorie pose le principe selon lequel les changements de variables vont essentiellement affecter la structure de l'organisation (Rojot, 2005). Ainsi les variables semblent avoir un impact sur le fonctionnement ou la structure de l'organisation. Celles-ci peuvent être internes ou externes à l'organisation. Parmi les variables internes, on peut citer la taille, l'âge de l'organisation, la technologie, la stratégie tandis que les variables externes sont l'environnement et le territoire.

Burns et Stalker (1966) d'après leur étude sur les entreprises anglaises et écossaises ont déterminé comment les structures organisationnelles des entreprises varient en fonction des différents types d'environnement dans lesquels elles se trouvent et dans laquelle, elles ont opéré. L'environnement y est mesuré à partir de deux taux : la technologie et le marché du produit. À partir de cette étude, plusieurs types d'environnements formant un continuum, dont les extrémités, ont été respectivement élaborées : on distinguera un environnement très stable correspondant aux structures mécanistes, et un environnement dynamique et changeant correspondant aux structures organiques (Rojot, 2005). Aussi, Emery et Trist (1963) et Lawrence et Lorsch (1967) à travers leurs études ont permis d'identifier respectivement la complexité de l'environnement et les aspects d'intégration/différenciation que peut adopter

l'organisation face à l'environnement. Uzan et al. (2013), quant à elles, ont établi le constat du territoire comme facteur de contingence des politiques et du Développement durable dans les entreprises.

Concernant le passage de la GRH à l'analyse de la GRH élargie au territoire, cela peut se justifier au travers des contingences internes et externes d'après Defélix et Picq (2013). À ce titre, ils expliquent les facteurs de contingence interne et externe propres aux organisations.

Contingences externes : elles concernent la politique de l'État ancrée sur le territoire, la multiplication des acteurs territoriaux ou interlocuteurs territoriaux, et enfin la prise en compte par les acteurs des ressources humaines dans le territoire, dont les champs de compétences touchent la formation, l'emploi et les métiers ; c'est dire dans ce cas que seront considérés comme acteur ou interlocuteurs territoriaux les CTD qui évalue et tente de réorganiser la politique enseignante au niveau du territoire.

Contingences internes : elle prend en compte deux facteurs, la situation individuelle et sociale du salarié et les limites des dispositifs de GRH organisationnelle. S'agissant des limites des dispositifs de GRH organisationnelle, elles renvoient aux limites des politiques de GRH bâties dans la sphère des organisations publiques ou privées. Concernant la situation individuelle et sociale du salarié, la prise en compte du territoire par le salarié est un élément indispensable et primordial dans leur choix de vie professionnelle et aussi privée. En effet, en observant la situation des auxiliaires d'enseignement, le choix de leur ville d'attache se fera en fonction du coût de la vacation qui leur est proposé dans les établissements scolaires. Pour le fonctionnaire du corps e l'éducation nationale, le choix sera fonction des objectifs individuels, sociaux et dépendra surtout des critères d'affectation ou mutation instaurés par l'État à savoir le regroupement familial, la santé...

En cherchant à élargir le champ juridique de la GRH de l'entreprise vers le territoire, on remédie aux insuffisances de la GPEC d'entreprise. Ces insuffisances ont un impact tant sur les dirigeants que les salariés de l'organisation. Ainsi, dans certains cas, les salariés prennent en compte la qualité de vie de leur territoire d'ancrage et évaluent les possibilités sociales et environnementales qu'offre le territoire avant d'opérer le choix de leur installation. Cette procédure de choix du territoire incite aux acteurs locaux à prendre les mesures pour une certaine attractivité territoriale.

i. Raisons du choix de l'approche de la contingence

Il faut dire de prime à bord que le choix de la théorie de la contingence a permis de mettre en relief deux formes d'alignement possible en matière de gestion des ressources humaines (Delery & Doty, 1996) :

- L'alignement vertical qui renvoie à la perception comportementale : elle stipule que chaque stratégie externe donne lieu à des comportements spécifiques.
- L'alignement horizontal révèle que non seulement les stratégies internes à l'entreprise constituent une source davantage concurrentielle, mais aussi que la cohérence entre les politiques de rémunération et les systèmes de ressources humaines (organisation du travail, gestion de la qualité, culture organisationnelle) serait déterminant.

Mettant en exergue les facteurs internes et externes de l'approche contingente, il convient de dire que cette approche est la mieux indiquée pour toutes études qui intègre des contraintes spécifiques. Ainsi, elle prend en compte les facteurs liés au contexte et mesure l'interaction entre ce contexte et les pratiques de gestion des ressources humaines. En effet, cette approche se base sur le postulat suivant : il existe un lien de cause à effet entre les éléments de contexte et la gestion des ressources humaines. (Nizet & Pichault, 2013). Une fois l'interaction établie entre les facteurs de contexte organisationnel et les pratiques de GRH, les effets sur la performance de l'organisation peuvent ressortir (Arcand et al., 2004).

Dans la même lancée, Schuler et Jackson (1987) soutiennent que le manque de cohérence et de synergie entre les pratiques de GRH et les facteurs internes ou externes ont un impact sur la performance individuelle et organisationnelle. Il serait donc intéressant de vérifier si le contexte de décentralisation instauré dans la pratique de GRH a une influence sur la performance éducative de manière globale et plus précisément sur la performance des ressources humaines enseignantes.

ii. Limites de la théorie de la contingence

Le postulat de l'adaptabilité du système ne rend pas bien compte du caractère construit de l'organisation. Il n'explique pas l'émergence de formes structurées et leur survivance autrement que par le recours implicite. À cet effet, la théorie de la contingence fait subir à l'organisation l'influence de facteurs externes et internes qui la fragilisent dans sa structure. Ainsi, le caractère construit de l'organisation est mis en danger. La survivance de la forme structurée de l'organisation provient d'un recours implicite à des hypothèses d'adaptabilité proche du

darwinisme social ; sachant que le darwinisme désigne l'application de la théorie de la sélection naturelle, en principe réservée au monde animal et à la société humaine.

Pour compléter notre analyse théorique qui repose principalement sur notre variable indépendante, il convient de présenter une théorie qui illustrera la réponse provisoire en rapport avec la variable dépendante. La théorie du comportement planifié permettra donc d'analyser les différentes attitudes envisageables des enseignants face à la construction de la politique enseignante.

III.2.2.5. Théorie de la motivation au travail : la théorie des attentes de Vroom

Maugeri (2004) présente les théories de la motivation axée sur la motivation au travail. Les théories de la motivation au travail sont apparues en 1930 et adoptées par les managers aux États-Unis. Elles tentent de comprendre et d'influencer le comportement de l'Homme au travail. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les mobiles d'action qui pourraient pousser à mieux accomplir leurs tâches, à s'impliquer au travail. La question de l'implication au travail définit l'attitude du salarié dans l'exécution efficiente de ses tâches (Coriat & Weinstein, 1995). Au fil des années, plusieurs théoriciens mettent en exergue les déterminants de l'implication et partant, de la performance.

Taylor met en évidence l'incitation pécuniaire. Le salaire seul garantit de la performance. La rémunération du travailleur est donc une mesure incitative à la performance à travers l'implication du salarié.

L'expérience de Hawthorne montre que le salaire seul ne garantit pas l'implication du salarié (Karpik, 1966). Il faudrait aussi tenir compte des conditions de travail. Ainsi, en prenant en compte le travail des salariés et leurs opinions en tant que partie prenante de l'organisation, conduit à plus d'implication de leur part ; le facteur humain garantit donc aussi l'implication des salariés, parties prenantes de l'organisation.

Les travaux de Maslow (1943) et de McGregor (1963) font un prolongement de la réflexion à travers la « participation ». En effet, le degré de participation des salariés impacte sur la performance de l'organisation (Agyris, 1974). Le management participatif augmente la productivité de l'entreprise (Mc Gregor, 1963).

Ces théories s'appuient sur le paradigme des contenus dans lequel est recensé tout ce qui pourrait être source de motivation ou de satisfaction chez le salarié. Par contre le paradigme de processus présente la motivation comme une dynamique cognitive. L'individu hiérarchise

ses préférences et organise sa conduite avant d'agir. Les stimuli extérieurs vont être hiérarchisés et vont conditionner le comportement de l'individu. Il y a donc une centralité de la dimension subjective du comportement humain mis en exergue dans les théories des attentes. On distingue la théorie EIV « Expectation, Instrumentality and Valence » (Locke, 1968), qui définit la motivation comme le résultat de la probabilité d'atteindre par l'action de l'individu un certain niveau de performance ; et la théorie des attentes de Vroom (1964) qui fera de l'objet de notre étude.

La théorie des attentes de Vroom stipule que les comportements des individus résultent d'un choix conscient et raisonné. Pour Vroom, la force motivationnelle proviendrait de l'enchaînement des trois variables que sont l'expectation, l'instrumentalité et la Valence.

- L'expectation, elle consiste en la croyance en la probabilité d'atteindre les objectifs fixés en fonction de l'effort fourni. Il renvoie à la perception de contrôle qu'à l'individu sur son rendement ou sa performance. Un individu fournira plus d'efforts s'il croit que cela produira un résultat efficace.
- L'instrumentalité, elle consiste à l'estimation de la probabilité que la performance attendue entraîne des conséquences et des résultats en termes de récompenses ou de sanctions. Ces récompenses ou sanctions résulteraient de l'atteinte ou non des objectifs de performance. En d'autres termes, elle repose sur la probabilité d'une récompense après l'atteinte des objectifs de performances.
- La valence : elle consiste en la valeur attribuée aux récompenses obtenues. Elle renvoie à une forme de justice organisationnelle que l'individu éprouve à l'égard de la contrepartie reçue en termes d'efforts fournis et de l'atteinte des objectifs escomptés. Le niveau d'efforts à fournir dépendra donc de la valeur de la rétribution. Ainsi, le salarié fournira plus d'efforts sachant que la rétribution ou la récompense est grande du fait des objectifs atteints.

Cette théorie clarifie le lien entre effort et performance. La récompense a un lien avec le niveau de performance atteint. Ainsi, elle consiste à maximiser la valence accordée à chaque salarié aux avantages reçus. En somme, les trois facteurs que sont l'expectation, l'instrumentalisation et la valence interagissent psychologiquement et créent une force de motivation de telle sorte que le travail lui procurera plus de plaisir que de souffrance ; ce qui accroît l'engagement ou l'implication des salariés.

i. Justification du choix théorique

Selon cette théorie, le comportement est le résultat des choix conscients parmi des solutions de rechange. L'objectif de choix sera la maximisation du plaisir au détriment des souffrances. Aussi, la théorie des attentes de Vroom indique que les individus ont des buts et peuvent être motivés s'ils nourrissent certaines espérances. Cette théorie est basée sur les attentes des individus et met en évidence trois facteurs : la valence, l'instrumentalité et l'expectation.

La valence dans la théorie de Vroom correspond à la valeur accordée à ce que l'on obtient après l'effort fourni. Ainsi un enseignant vacataire par exemple s'attèlera à couvrir sa charge horaire pour être sûr d'être rémunéré. Par contre, si la récompense est une évolution de carrière, l'enseignant fonctionnaire par exemple fournira les efforts nécessaires dans son milieu de travail pour prétendre remplir les conditions requises pour le poste à pourvoir. Ainsi, dans la pratique, il reviendra aux acteurs du système éducatif de bien connaître les attentes des enseignants pour leur proposer un gain ou une alternative qui aura de la valeur à leurs yeux pour qu'ils atteignent les objectifs de performance souhaités.

L'instrumentalité correspond à la probabilité de pouvoir satisfaire les attentes des enseignants. À cet effet les CTD, nouveaux acteurs intervenant dans la chaîne d'éducation se doit de combler les attentes des enseignants pour les inciter à plus d'ardeur au travail pour accroître la performance.

L'expectation correspond à la capacité de réussir en fonction de ses propres compétences. Il s'agira de mettre l'accent sur la reconnaissance, le feedback positif, mais aussi sur la formation dans le but de développer l'estime que porte le salarié sur lui-même et sur ses compétences. Ainsi les mesures incitatives que peuvent initier les CTD telles que les primes peuvent accroître considérablement l'estime de soi chez l'enseignant et renforcer sa volonté de plus s'impliquer au travail et accroître la performance.

En somme, cette théorie présente les espérances suivantes :

- L'existence d'une corrélation positive entre les efforts et la performance,
- La performance voulue aura comme conséquence une récompense souhaitable,
- La récompense satisfera un besoin,
- Le désir de satisfaire le besoin est assez intense pour que l'effort soit significatif.

ii. Limites de la théorie de Vroom

Dans cette théorie, l'assurance du résultat après effort fourni peut être mal évaluée par l'individu. Dans une telle logique, la perception du résultat positif ou négatif influence le travail et l'effort du salarié. Cette théorie impose la combinaison des trois facteurs que sont la valence, l'expectation et l'instrumentalité ce qui rend difficile l'application stricte de cette théorie. L'absence d'un seul facteur pourrait influencer la performance du travailleur et par tant biaiser l'interprétation de la théorie dans l'environnement de travail.

Il était question dans ce chapitre de montrer la pertinence de l'engagement politique de l'État en ce qui concerne non seulement la pratique de la décentralisation, mais aussi la compréhension de ce modèle de gouvernance. En effet, la décentralisation, modèle de gouvernance le plus répandu ces dernières années, offre une possibilité de réaménagement du système dans son ensemble dans le but de résoudre le problème de mal-gouvernance.

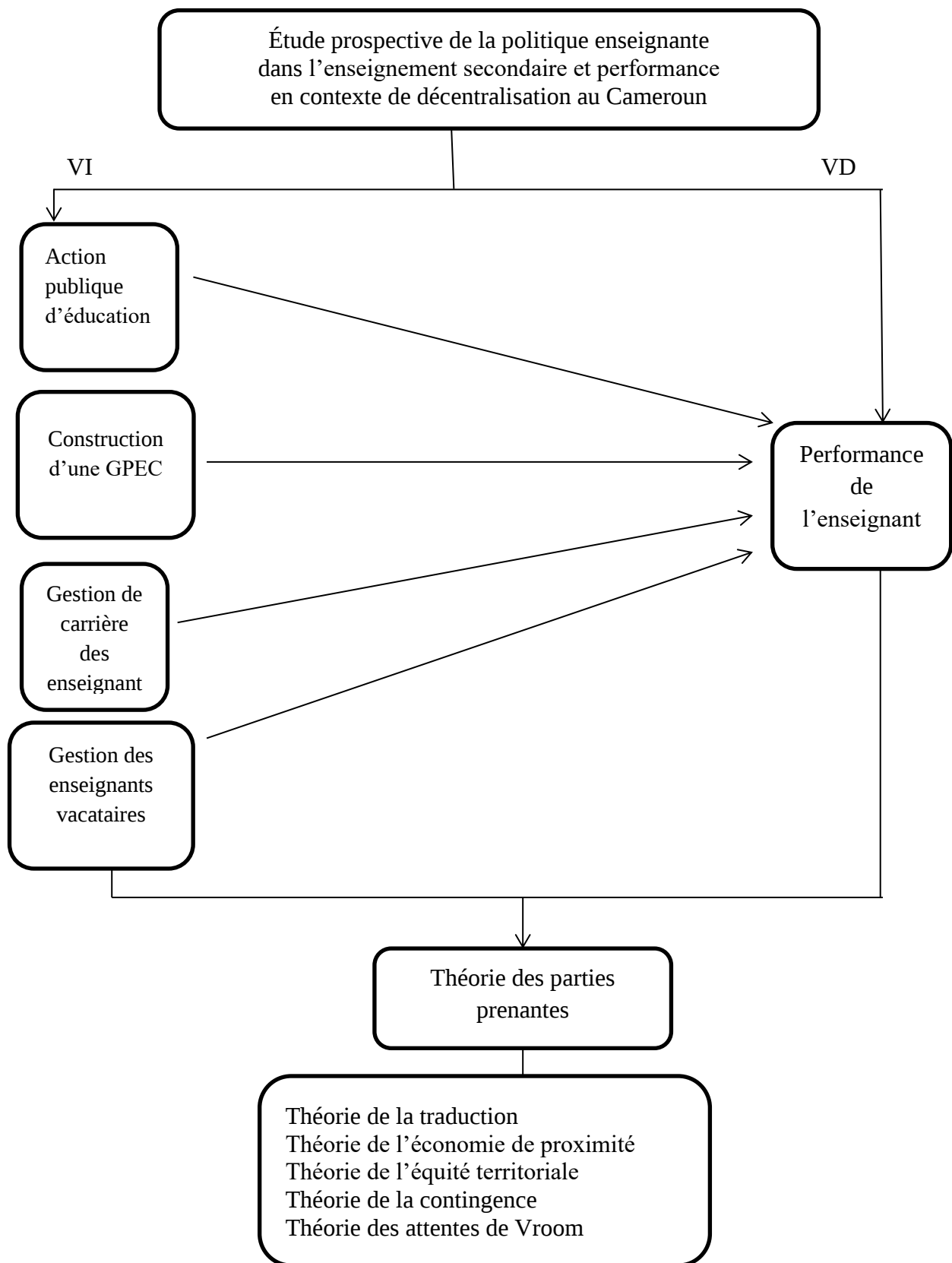
La mise en œuvre de la décentralisation des implications plurielles ce qui justifie l'intérêt de nombreux auteurs pour la question. De plus l'importance accordée aux ressources humaines éducatives n'étant plus à démontrer, celle-ci se doit de s'adapter aux différents aménagements et réformes institutionnelles qu'apporte le processus de décentralisation pour améliorer non seulement l'efficacité, mais aussi l'efficience des agents publics de l'État relevant du MINESEC et de manière générale la performance.

C'est dans cette logique que nous avons tout d'abord présenté l'état de l'art relatif à la construction de la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation. Par la suite, nous avons étendu notre partie théorique à la présentation des théories explicatives de notre étude.

Pour clore cette partie théorique, une présentation de la partie théorique est faite dans la figure ci-dessous avant d'aborder la partie empirique de notre recherche.

Figure 2

Modèle théorique de recherche (2022)



PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

À la suite du cadre théorique que nous venons d'élaborer, cette seconde partie vise à construire la méthodologie de recherche en vue de vérifier de manière empirique la validation de nos hypothèses. Ce volet empirique de la recherche impose au chercheur de ne pas se contenter d'indiquer les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche et de la méthode utilisée pour obtenir les données fournies (Grawitz, 2001, p.608). Pour y parvenir, nous avons subdivisé cette partie en trois chapitres :

Un premier chapitre relatif à la présentation du terrain et de la méthodologie adoptée tout au long de la recherche.

Un second chapitre qui présente l'analyse descriptive des résultats issus de nos enquêtes quantitatives, suivie d'une présentation des résultats qualitatifs ;

Et enfin, un troisième chapitre consacré à la vérification des hypothèses et discussion, ainsi qu'aux recommandations et au projet d'ingénierie éducative y relatif.

CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est l'ensemble des méthodes et d'étapes de recherche à suivre dans l'étude d'un domaine précis. Autrement dit, c'est l'ensemble des techniques que le chercheur utilise pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche. En effet, la méthodologie peut être appréhendée comme une série d'étapes logiques et successives par lesquelles l'on doit passer dans tout processus de recherche. Il s'agit d'un schéma directeur faisant apparaître un lien logique entre le problème, les questions de recherches, les données de l'étude et les résultats obtenus.

Dans ce chapitre, nous présenterons les différents aspects méthodologiques qui ont guidé notre étude.

IV.1. Cadre géographique de l'étude

La République du Cameroun d'une superficie de 475 440 km² partage ses frontières avec six (6) pays voisins : au sud la Guinée équatoriale, le Gabon et le Congo ; à l'ouest, le Nigéria, à l'Est la République centrafricaine et enfin le Tchad au Nord et au Nord-Est. Sur le plan administratif, le Cameroun est subdivisé en dix (10) régions. De par l'héritage légué par la colonisation, le Cameroun est divisé en deux zones : la zone anglophone constituée par les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest et la zone francophone qui comprend les huit (8) autres régions à savoir l'Adamaoua, centre, est, Extrême-nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud telles que présentées dans la figure ci-après.

Figure 3

Carte régionale du Cameroun (Leclerc, 2018)



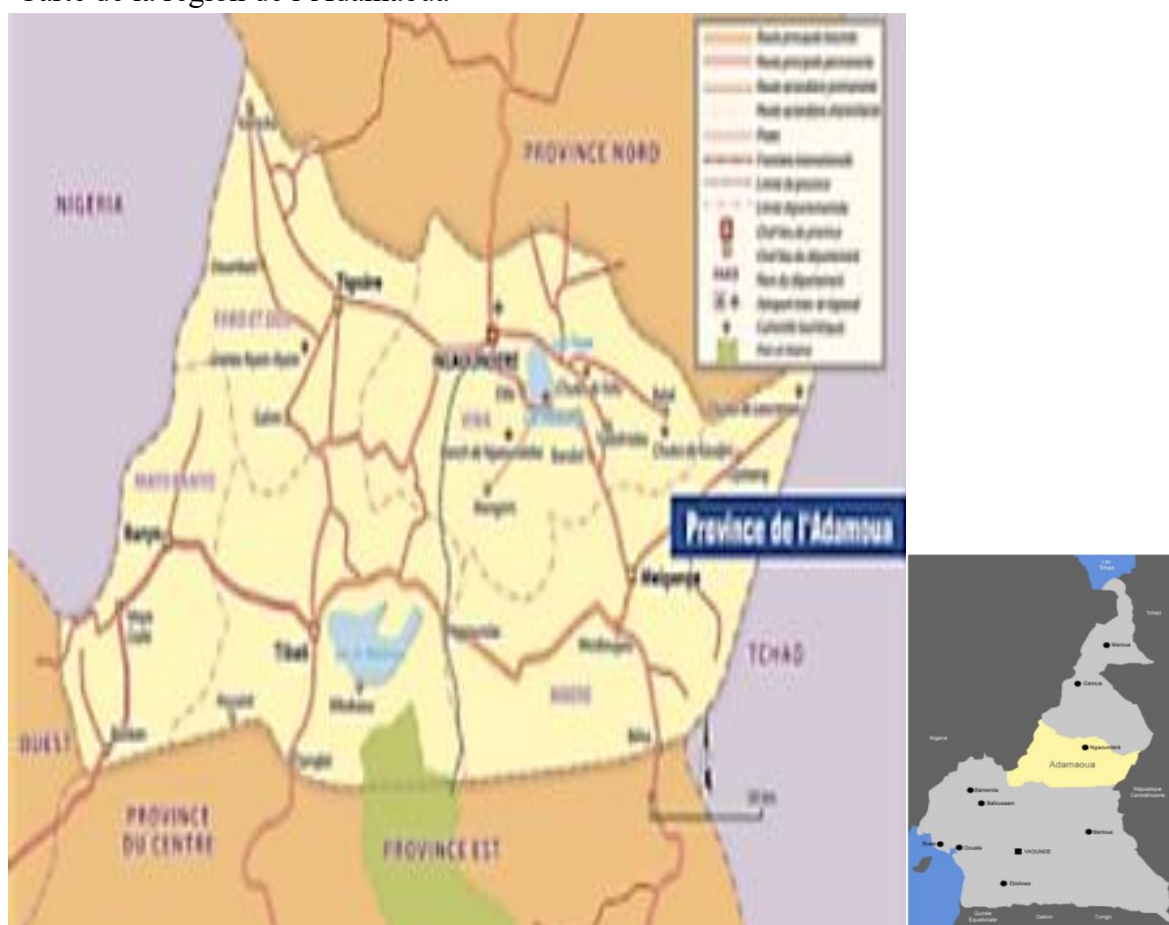
Sur le plan politique, la décentralisation tel qu'envisagé par l'État du Cameroun, institue des conseils régionaux dont la répartition correspond au découpage administratif précédemment cité. À cet égard, le CGCTD prévoit un conseil régional dans chaque région du Cameroun soit au total 10 conseils régionaux. Précisons que le CGCTD confère un statut particulier aux régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest « fondé sur leur spécificité linguistique et leur héritage historique » (art.3 alinea1). À statut particulier, traitement particulier. Par conséquent, ces deux (02) régions n'entrent pas dans le cadre de notre étude. Raison pour laquelle nous avons concentré notre recherche sur la partie francophone du pays plus précisément les régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Ouest, et du Sud. Nous justifions dans les lignes qui suivent nos critères de sélection.

IV.1.1. Présentation de la région de l'Adamaoua

La région de l'Adamaoua est une des dix régions du Cameroun et la troisième en termes de superficie. Elle tire son origine de l'éclatement de la « province »⁸⁷ du Nord en 1983 en trois provinces (Extrême-nord, Nord et Adamaoua). La région de l'Adamaoua sépare le Cameroun forestier du sud et les savanes du nord. La figure ci-dessous (« région de l'Adamaoua », 2022) représente bien la situation géographique ainsi que les pays et régions limitrophes à celle-ci.

Figure 4

Carte de la région de l'Adamaoua



En plus de présenter l'aspect physique de la région, il convient de présenter les caractéristiques éducatives de cette dernière.

⁸⁷ Décret n° 83-392 du 22 Aout 1983 portant création de nouvelles provinces

Tableau 6
Caractéristiques de la région de l'Adamaoua (DRES-Adamaoua, 2021)

Région de l'Adamaoua	Départements	Nombre d'Établissements scolaires
Chefs-lieux de région : Ngaoundéré Superficie : 63 691 km ²	Djérem	18
	Faro-et-Déo	14
	Mayo-Banyo	27
	Mbéré	26
	Vina	79
	Total	164

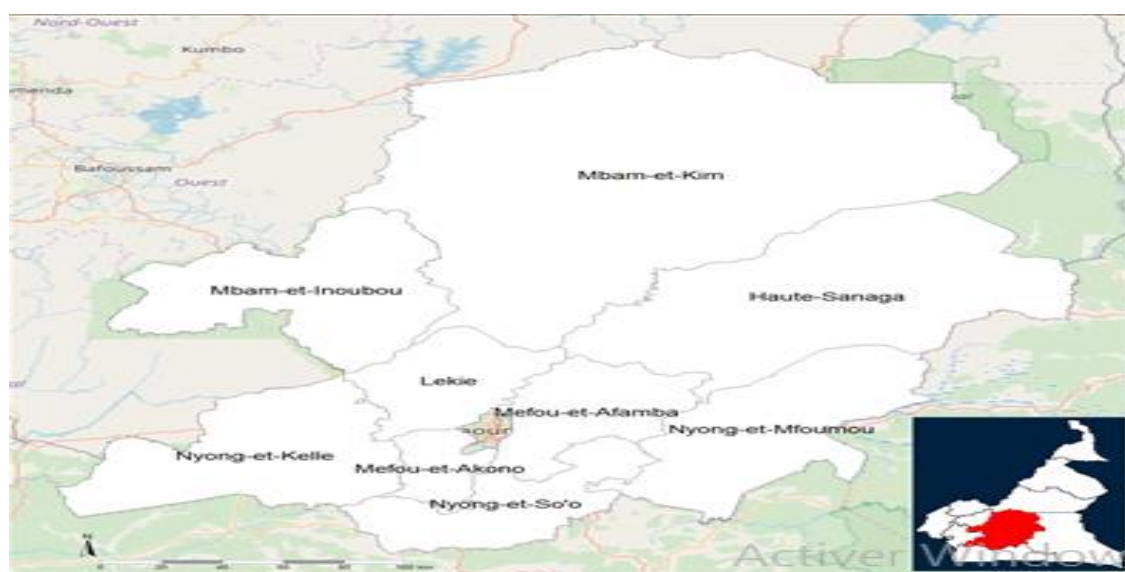
Il ressort du tableau ci-dessus que la région de l'Adamaoua dispose au niveau de l'enseignement secondaire de 164 établissements scolaires dont la répartition entre les départements est en net déséquilibre au profit de la Vina qui compte à elle seule près de la moitié de l'effectif total des établissements de cette région. Comme structures déconcentrées, la région de l'Adamaoua est dotée d'une délégation régionale et de cinq (5) délégations départementales des enseignements secondaires. Considérer la région de l'Adamaoua dans cette étude, nous permet d'avoir une perception de l'objet de notre recherche par les enquêtés dans la partie septentrionale du pays ; ce qui justifie le choix de cette région.

IV.1.2. Présentation de la région du centre

Comme son nom l'indique, la région du Centre est située au centre du pays. Elle est limitrophe à cinq (5) autres régions du Cameroun à savoir, l'Adamaoua, l'Est, le Littoral, l'Ouest et le Sud. Elle a pour chef-lieu Yaoundé, capitale du Cameroun et siège des institutions politiques. Elle comprend dix (10) départements tels que présentés dans la figure ci-après (« région du Centre », 2022).

Figure 5

Carte de la région du Centre (Enquête complémentaire à la quatrième enquête camerounaise auprès des ménages, EC-ECAM4, p.2)



Après la cartographie physique de la région, il convient de présenter les caractéristiques éducatives de cette dernière.

Tableau 7

Caractéristiques éducatives de la région du centre (Annuaire statistique de la région du centre 2018/2019)

Région du Centre	Départements	Nombre d'Établissements scolaires	Nombre d'enseignants du public	Vacataires
Chefs-lieux de région : Yaoundé	Haute-Sanaga	34	673	150
	Lékié	89	1938	209
	Mbam et Inoubou	57	1229	393
	Mbam et Kim	37	387	83
	Mefou et Afamba	58	2315	111
	Mefou et Akono	32	1331	72
	Mfoundi	42	5731	84
	Nyong et Kelle	70	798	78
	Nyong et Mfoumou	39	555	51
	Nyong et So'o	34	994	59
	Total	492	15 951	1290

Il ressort du tableau ci-dessus que la région du centre regorge au niveau de l'enseignement secondaire de 492 établissements scolaires répartis de façon plus ou moins équilibrée entre les départements de cette région. En guise de structures déconcentrées, la région du Centre est dotée d'une délégation régionale et de dix (10) délégations départementales des enseignements secondaires. Le département le plus fourni de la région du Centre est celui de la Lékié avec 89 établissements scolaires pour un effectif de 1938 enseignants titulaires et 209 enseignants vacataires. A contrario, le département le plus doté en personnel enseignant est celui du Mfoundi avec 5731 enseignants auxquels s'ajoutent 84 enseignants vacataires.

IV.1.3. Présentation de la région de l'Ouest

La région de l'Ouest a pour chef-lieu Bafoussam. D'une superficie de 13 872 km², elle est en termes de superficie, la moins étendue. La région de l'Ouest est limitrophe aux régions de l'Adamaoua, du Centre, du Littoral, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Elle compte huit (8) départements tels que présentés ci-après (« région de l'Ouest », 2022).

Figure 6
Carte de la région de l'Ouest (www.fr.m.wikipedia.or)



Les caractéristiques éducatives de la région de l'Ouest se présentent comme suit :

Tableau 8

Caractéristiques éducatives de la région de l'Ouest (DRES-Ouest, 2021)

Région de l'Ouest	Départements	Nombre d'Établissements scolaires	Nombre d'Enseignants	Nombre d'Enseignants vacataires
Chefs-lieux de région : Bafoussam	Bamboutos	84	249	47
	Haut-Nkam	31	233	341
	Hauts-Plateaux	22	193	130
	Koung-khi	12	194	144
	Menoua	53	469	451
	Mifi	18	328	257
	Ndé	23	164	145
	Noun	90	219	482
	Total	333	2049	1997

Il ressort du tableau ci-dessus que la région de l'Ouest présente au niveau de l'enseignement secondaire, un dispositif de 333 établissements scolaires dont la répartition entre les départements est en net déséquilibre au profit du Noun et du Bamboutos qui comptent respectivement 90 et 84 établissements scolaires, soit plus de la moitié de l'effectif total des 333 établissements implantés dans cette région. En outre, sur un effectif total de 2049 enseignants titulaires, les départements du Noun (219) et du Bamboutos (249) totalisent à eux seuls 468 enseignants titulaires soit près du quart de l'effectif global des enseignants affectés dans cette région ; et auxquels s'ajoutent les 482 enseignants vacataires recrutés dans le Noun contre 47 enseignants vacataires seulement dans le Bamboutos.

A contrario avec 53 établissements scolaires seulement, le département de la Menoua bat le record en effectif d'enseignants titulaires (469) auxquels s'ajoutent les 451 enseignants vacataires en service dans ce département.

Prendre en considération la région de l'Ouest nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur le grand ouest du Cameroun d'où la pertinence du choix de cette région pour notre étude.

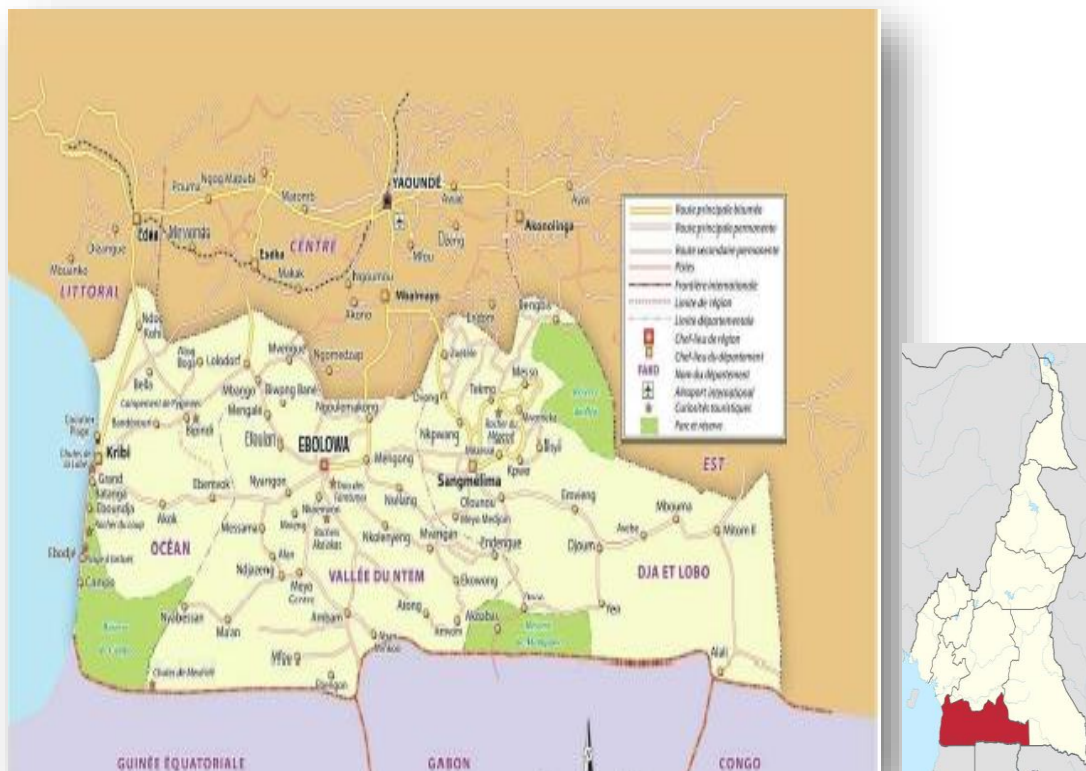
IV.1.4. Présentation de la région du Sud

Frontalière à trois pays voisins que sont la Guinée équatoriale, le Gabon et la République du Congo, la région du Sud s'étend sur la partie méridionale du pays. Elle couvre une superficie de 47 110 km², ce qui en fait la quatrième région la plus étendue du Cameroun. Elle a succédé

à l'ex-province du Sud créée le 22 août 1983 par l'éclatement de l'ancienne province du Centre-Sud. La région du Sud a pour chef-lieu Ebolowa et comprend quatre (4) départements tels que présentés ci-après (« région du Sud », 2022).

Figure 7

Carte géographique de la région du sud Cameroun (carte des régions du Cameroun et plans, www.editions 2015 et INS, 2018)



Les caractéristiques éducatives de la région du Sud se présentent ainsi qu'il suit/

Tableau 9

Caractéristiques éducatives de la région du centre ([DRES-Sud, 2021])

Région du Sud	Départements	Nombre d'établissements scolaires
Chefs-lieux de région : Ebolowa	Dja et Lobo	64
	Mvila	55
	Océan	49
	Vallée du Ntem	23
	Total	191

La région du sud comprend 191 établissements scolaires. Hormis la vallée du Ntem qui compte 23 établissements scolaires seulement, la répartition des établissements entre les autres départements de la région du Sud est plus ou moins équilibrée : Dja et Lobo [64], Mvila [55], Océan [49] établissements scolaires. La région du Sud est une composante du grand ensemble que l'on appelle communément le Grand Sud et dont font partie les régions du centre, sud et même de l'Est.

De même que la région de l'Adamaoua se veut représentative de la partie septentrionale du Cameroun, de même la région de l'Ouest représente le Grand Ouest ; tandis que les régions du Centre et du Sud sont représentatives du Grand Sud d'où la pertinence de notre choix dans la conduite de cette recherche.

IV.2. Rappel de l'objet de l'étude

Construit en référence à la spécialisation, l'objet de la recherche se perçoit comme étant ce que le chercheur pense à matérialiser. Dans le cadre de notre étude, l'objet de la recherche a une connotation managériale. Elle s'inscrit dans le champ de la planification de l'éducation en tentant d'envisager les futurs possibles et probables à travers l'implication des CTD dans la gestion du personnel enseignant en contexte de décentralisation. Dans cette logique, nous aborderons les liens plausibles entre la politique enseignante et la performance en contexte de décentralisation à travers l'analyse des items suivants : l'action publique d'éducation, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des vacataires.

IV.3. Rappel des éléments clés de la problématique de l'étude

Il s'agira ici de présenter le problème de recherche, les objectifs qui gravitent autour de ce problème ainsi que les questions de recherche et hypothèses qui en découlent.

IV.3.1. Problème de recherche

Considérant les Disparités d'enseignement dans l'espace national et dans la gestion des auxiliaires d'enseignement, ainsi que les insuffisances relatives à la qualité du service dans le système éducatif camerounais, il ressort de cela que la gestion du personnel enseignant est problématique. Effectivement, le problème à résoudre dans un tel système est celui du *Dysfonctionnement dans la gestion des ressources humaines enseignantes dans l'enseignement secondaire public. Autrement dit, on note un manque de clarté et d'équité dans l'allocation et la gestion des enseignants du secondaire public.*

IV.3.2. Objectifs de recherche

On distingue un objectif principal et quatre objectifs spécifiques de recherche dans cette étude.

i. Objectif principal :

OP : expliquer comment l'implication des CTD dans l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants

ii. Objectifs spécifiques

Il sera question dans le cadre de ce travail de :

OS1 : comprendre comment l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants ;

OS2 : expliquer comment l'implication des CTD à la gestion prévisionnelle améliore la performance des enseignants ;

OS3 : expliquer comment l'implication des CTD à la gestion de carrière des enseignants contribue à accroître la performance des enseignants ;

OS4 : expliquer comment la gestion des enseignants vacataires par les CTD améliore la performance des enseignants.

IV.3.3. Questions de recherche

Elles s'articulent autour d'une question principale de la recherche et des questions spécifiques.

i. Question principale

À la lumière de l'objectif principal, on peut poser la question suivante :

QRP : quelles contributions des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliorent la performance des enseignants ? Autrement dit la contribution des CTD dans l'élaboration et/ou la mise en œuvre de la politique enseignante améliore-t-elle la performance des enseignants ?

ii. Questions de recherche spécifiques

La question principale de notre travail de recherche s'organise autour de quatre questions secondaires :

QRS1 : l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise-t-elle la construction de la performance des enseignants ?

QRS2 : la construction d'une GPEC par les CTD améliore-t-elle la performance des enseignants ?

QRS3 : la participation des CTD à la gestion de carrière contribue-t-elle à la croissance de la performance des enseignants ?

QRS4 : la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue-t-elle à l'amélioration de la performance des enseignants ?

IV.3.3. Hypothèses de recherche

Refuser la formulation explicite d'un corps d'hypothèses fondé sur la théorie, c'est s'engager à des présupposés qui ne sont autres que des prénotions de la sociologie spontanée et de l'idéologie [Bourdieu et al., 1968]. Bien plus, un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses comme le renchérissement Quivy, Luc Van Campenhoudt [1995]. Ainsi, ils définissent l'hypothèse comme étant « une réponse provisoire à la question principale de la recherche ; celle-ci pouvant être confirmée ou infirmée au terme de l'analyse ».

Les hypothèses sont ainsi des réponses a priori à l'ensemble des questions que l'on se pose. Une hypothèse principale et quatre hypothèses spécifiques vont sous-tendre notre travail.

Cinq hypothèses vont meubler notre étude, dont une principale et quatre spécifiques.

i. Hypothèse principale

Dans le cadre de notre sujet de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale suivante :

HRP : la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.

Cette hypothèse principale s'articule autour d'hypothèses spécifiques ci-dessous.

ii. Hypothèses spécifiques

L'hypothèse principale s'articule quatre sous hypothèses :

HRS1 : l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants ;

HRS2 : la construction d'une GPEC par les CTD améliore la performance des enseignants ;

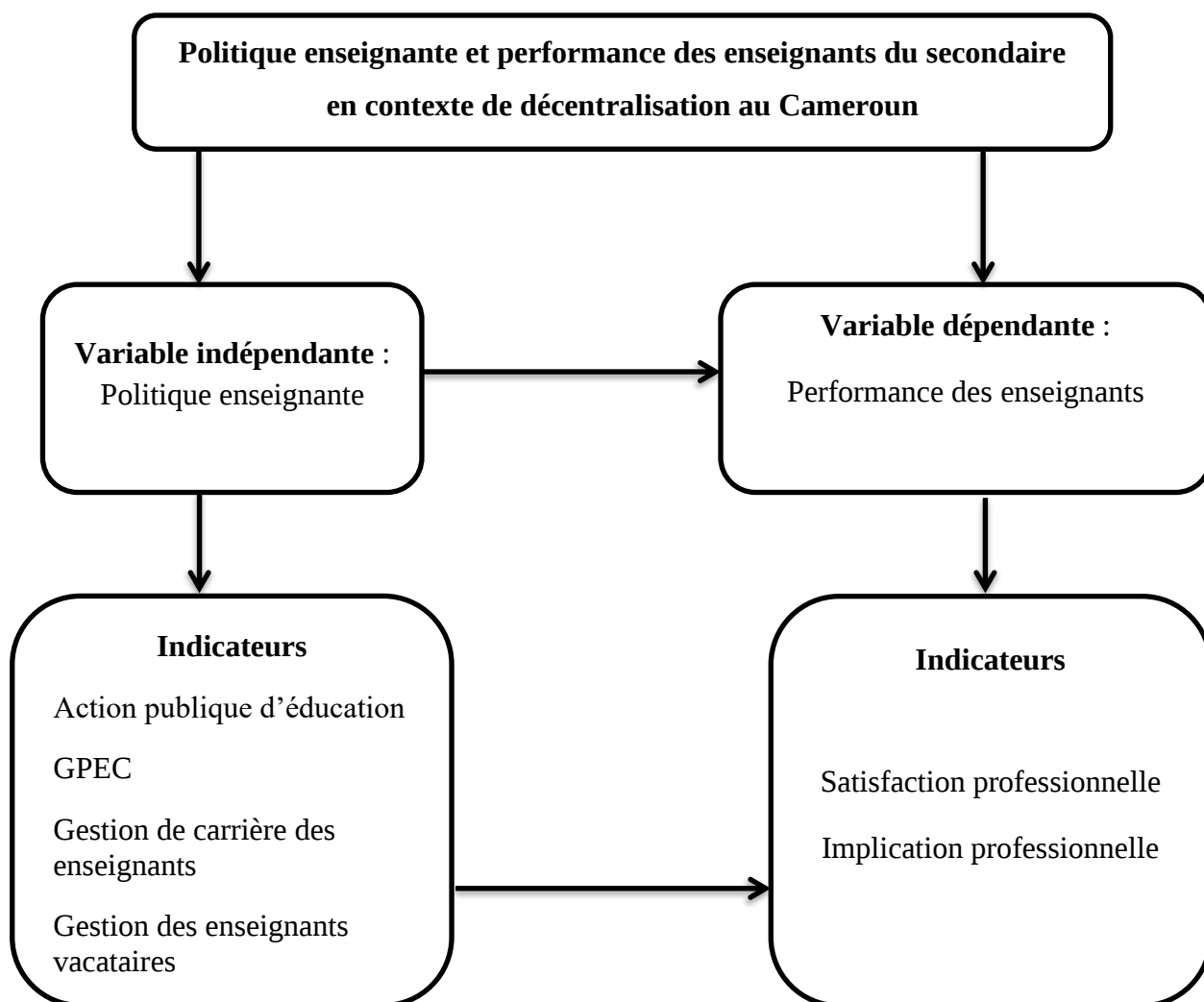
HRS3 : la participation des CTD à la gestion de carrière contribue à la croissance de la performance des enseignants ;

HRS4 : la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue à l'amélioration de la performance des enseignants ;

IV.3.4. Modèle/design de recherche

Figure 8

Modèle de recherche [2022]



IV.4. Approche méthodologique : paradigme et démarche prospective

Il s'agira ici de présenter d'une part le paradigme de recherche et d'autre part, en quoi consiste la recherche prospective.

IV.4.1. Paradigme épistémologique de l'étude

Un paradigme est l'ensemble des règles et des conceptions qui constituent les fondements d'une science (N'da, 2015, p.108). Les analystes et les théoriciens autorisent la distinction des familles de paradigmes ou de schémas d'explication ou de compréhension.

N'da (2015, p. 108) présente plusieurs types de paradigmes, classés dans les grands groupes suivants :

- Les paradigmes à la recherche de l'essentiel : la typologie, la phénoménologie, l'historicisme et l'herméneutique
- Les paradigmes à la recherche de contradiction : la dialectique, l'analyse archéologique
- Les paradigmes à la recherche de la cohérence logique, les paradigmes de type déterministes : le fonctionnalisme, le structuralisme, l'analyse systémique
- Les paradigmes de type actionnaliste ou interactionniste que sont les paradigmes à la recherche du sens, de l'acteur et du sujet : le constructivisme, l'actionnalisme, l'individualisme méthodologique, la théorie de la décision, la théorie des jeux.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix du constructivisme comme paradigme épistémologique. À cet effet, il est de mise de présenter les différentes approches du constructivisme basé sur les travaux d'Aldrin (2012, p 100) sur les différentes formes du constructivisme.

Tableau 10
Approches du constructivisme (Aldrin, 2012, p 100)

Démarches	Objectifs	
	Construction mentale de la réalité	Construction concrète de la réalité
Partir de l'observation des faits	<i>Observation participante ou non</i> Élaborer un modèle de fonctionnement du système	<i>Recherche-action, étude clinique</i> Transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même
Partir d'un projet de transformation ou d'une situation idéalisée	<i>Conception des modèles de gestion</i> Élaboration des outils de gestion potentielle, des modèles possibles de fonctionnement	<i>Recherche-intervention</i> Aider à transformer le système à partir d'un projet concret de transformation plus ou moins complètement défini

Le tableau ci-dessus est particulièrement édifiant tout comme il justifie notre choix et notre orientation. En effet, parce qu'elle « part d'un projet de transformation » (la décentralisation) et qu'elle se fixe comme objectif « la conception des modèles de gestion »

grâce à « l'élaboration des outils de gestion potentielle et des modèles possibles de fonctionnement », notre démarche s'inscrit dans le cadre de la recherche-intervention en ce sens qu'elle « aide à la transformation du système » éducatif à « partir du projet concret de transformation plus ou moins défini » qu'est la décentralisation. Par conséquent, l'intérêt de notre recherche est de porter un regard neuf et de prospecter une nouvelle façon de construire la politique enseignante du Cameroun en contexte de décentralisation.

IV.4.2. La démarche prospective

Pour comprendre la démarche prospective, il faut s'appesantir sur sa définition et sa méthode.

IV.4.2.1. Définition de la prospective

La démarche prospective est celle qui se tourne vers le futur. C'est une démarche orientée vers l'avenir. Elle a besoin d'un certain dispositif d'opérationnalisation ou certains préalables pour avoir du sens. Concrètement, elle se met au service de l'action.

L'objectif de la prospective est d'interroger l'avenir, de l'étudier et de dégager les solutions à d'éventuels problèmes sous forme de mesures à mettre en place dès à présent pour les résoudre. C'est dans ce sens que Gaston Berger affirme que la prospective consiste à voir loin, à voir large, à analyser en profondeur, à prendre des risques et à penser à l'homme (cité dans Damon, 2005). Pour ce faire, l'organisation doit intégrer la dimension humaine dans sa stratégie de fonctionnement, car l'homme est au cœur de la prospective. La dimension multidisciplinaire que revêt la prospective offrira la possibilité d'anticiper les futurs possibles, plausibles et probables sans exigence de la certitude de leur réalisation.

Pour une meilleure perception de la prospective, Scouarnec (2008) inspiré des travaux de Hatem et Prél (1995) met en évidence cinq caractéristiques de la prospective :

Tableau 11

Les cinq caractéristiques de la prospective (Scouarnec, 2003, p 173)

Types de caractéristiques	Contenus
Approche globale	La prospective est pluri disciplinaire et transversale. Une approche systémique permet d'éclairer la complexité du réel. La dimension du long terme est nécessaire. La créativité exige d'expérimenter des rapprochements et des confrontations pour imaginer les changements en germe.
Approche longue	La prospective a pour ambition de voir large et loin : – Parce que l'histoire relativise les modes du moment et renvoie aux courants profonds. – Parce que seule la vision longue permet de faire émerger les ruptures, les seuils, les inversions de tendance, de « périodiser » des cheminements. – Parce que l'avenir introduit des degrés de liberté croissants avec l'horizon temporel : à court terme, on peut réagir, à long terme, on peut réagir.
Approche rationnelle	La démarche doit s'appuyer sur le bon sens et la rigueur en utilisant des outils éprouvés et en privilégiant la lisibilité et la transparence.
Approche d'appropriation	Seule une démarche participative, impliquant en profondeur les décideurs et leurs conseillers, permet de donner la valeur opérationnelle recherchée.
Vision pour l'action	La prospective renvoie à deux préoccupations distinctes : - Un souci d'anticipation : on explore le futur afin de déceler les lignes directrices des grandes évolutions en cours, les principales incertitudes, les ruptures potentielles – Une volonté d'action : on ne cherche pas à prédire l'avenir, mais à le construire, en agissant sur ce qui est maîtrisable.

À partir de ces données, il ressort de cela que la prospective est certes utilisée dans le champ des sciences de gestion notamment le management des ressources humaines, mais elle est aussi utilisable en sciences de l'éducation où les ressources humaines sont l'élément capital dans le secteur de l'éducation. En effet, dans le contexte camerounais qui cherche à s'arrimer aux exigences de la décentralisation, il convient d'analyser les futurs possibles de façon plus précise pour une construction adaptée de la politique enseignante.

IV.4.2.2. Méthodes de la prospective

La prospective consiste à réaliser des diagnostics, à élaborer des scénarii et à émettre des recommandations en termes de politiques publiques ou de stratégies d'entreprise. De plus, elle est perçue comme une construction d'actions par interrogations du futur. Elle obéit à une certaine démarche méthodologique permettant non seulement de concevoir l'avenir, mais aussi de mettre en place ces actions. Parmi les méthodes de prospective, on distingue :

- La structuration et la restructuration, qui consistent en une organisation ou réorganisation d'un ensemble, d'une structure en vue d'atteindre ou de prétendre à une nouvelle configuration.
- L'incorporation de connaissances, qui entre dans le champ de la prospective appliquée à travers la création des connaissances et l'apprentissage organisationnel.
- La méthode de scénario : la méthode des scénarii est une démarche synthétique qui simule étape par étape et de manière cohérente une suite d'évènements conduisant un système à une situation future. Elle présente une image d'ensemble en se fondant sur des analyses synchroniques qui simulent l'état du système à un moment donné, et sont orientées par la description cohérente ; et des analyses diachroniques mettant l'accent sur l'enchaînement des évènements, et définissant la causalité et les interrelations entre ceux-ci. Cette méthode fournit une vision de l'avenir sur la base des discussions sur les évolutions possibles. De fait, l'avenir est perçu différemment en fonction de l'objectif à atteindre. Quatre types de scénarii sont possibles.
- La méthode à « dire d'expert » : dans le but de favoriser la production de savoir nouveau utile à la résolution des problèmes, nous nous sommes appuyés sur la méthode à « dire d'expert ». Cette méthode est utilisée dans un processus de changement organisationnel dans lequel aucun acteur n'est capable de prédire le fonctionnement visé. L'expert se définit comme une personne qui a une parfaite connaissance de la chose et ayant une longue expérience, par conséquent apte à juger le contenu de toute démarche et proposer une façon optimale de conduire une action.

i. L'expert en prospective

Cette méthode s'appuie sur l'interprétation de l'expert. Roubelat (1999) cité par Scouarnec (2008) apporte des précisions quant à la définition de l'expert en prospective. Selon lui, l'expert est considéré comme :

- Une ressource en termes d'informations rétrospectives et prévisionnelles. Il entre dans le champ de la prospective lorsqu'il quitte le domaine de la connaissance pour celui des représentations alternatives de l'avenir ;
- Un producteur de représentations collectives. La méthodologie prospective met en place un système plus ou moins formel de relations d'experts en vue de recueillir des croyances, des visions sur l'avenir, utilisables par la suite dans la construction de grilles de lecture alternatives (les scénarii ou possibles).

Dans un sens plus large, il s'agira de regrouper par commodité de langage, tous ceux dont les opinions peuvent être utiles à la réflexion prospective. Pour ce faire, il distingue deux types d'experts :

- L'expert consulté en raison de son rôle dans les processus de décision liés à la problématique. Il s'agit là d'un expert-décideur qui peut être stratège ou manager d'unité opérationnelle ;
- L'expert consulté en raison de sa connaissance directe ou indirecte du sujet. Ce dernier travaille dans des domaines connexes, mais intéressant la problématique.

Aussi, ce qui importe dans le choix de l'expert c'est sa proximité avec le sujet, sa capacité à se mobiliser autour d'un projet et à créer du sens. Ainsi, de par ses expériences, sa connaissance du sujet et du milieu, ses compétences pointues sur le plan technique et relationnel, l'expert est le plus à même de s'exprimer sur l'ensemble des possibles, les ruptures, les signaux faibles relatifs au sujet étudié dans l'exercice prospectif. C'est un visionnaire. Il convient pour une bonne étude de diversifier les profils des experts, car un groupe d'experts est homogène conduirait à une vision unique de la chose, tandis qu'un groupe d'expert hétérogène permettrait de construire des visions différenciées ou divergentes. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour un groupe d'experts hétérogène faisant ainsi participer presque tous les acteurs de la chaîne éducative que sont les enseignants, les chefs d'établissements, les délégations régionales des Enseignements secondaires et les conseillers régionaux.

ii. La méthode de dires d'expert proprement dite

Dans la littérature (Bergadaà, 1999 ; Godet, 2001), trois méthodes à « dire d'expert » sont mises en évidence : la méthode de Delphi, la méthode de Prodin et la méthode dite de prospective métier. Ces trois méthodes sont constituées chacune de cinq étapes distinctes.

Tableau 12

Comparaison des méthodes d'experts (Scouarnec, 2008, p. 173)

Etapes	Delphi	Prodin	PM (prospective métier)
1	Énoncé du problème	Énoncé du sujet et choix des experts, rédaction d'un questionnaire ouvert, réponse des acteurs	Définition du sujet, choix des acteurs-experts, État de l'art, rédaction d'un guide d'entretien
2	Choix des experts	Analyse transversale de contenu, choix des dimensions, analyse et conclusion de chacune des dimensions	Réalisation des entretiens, analyse de contenu thématique et statistique textuelle, rédaction d'un questionnaire de synthèse des analyses de contenu
3	Envoi du questionnaire aux experts	Analyse inter-groupe, séance plénière, confrontation inter-groupe, synthèse générale	Envoi du questionnaire aux acteurs-experts, analyse des données et préparation de la journée de travail de groupe
4	Réponse aux questionnaires par les experts (plusieurs itérations)	Élaboration d'un questionnaire structuré sur les faits prospectifs et les actions à mener, réponse des acteurs-experts	Travail de groupe, réflexion collective en sous-groupe thématique et formulation des « possibles »
5	Envoi de l'analyse des réponses sous forme d'un nouveau questionnaire, demande de réévaluation des demandes, synthèse finale	Analyse structurée des questionnaires, mesure des consensus et des divergences, mise en œuvre des recommandations	Enquête en extension à partir des « possibles », rédaction d'un questionnaire et envoi à une large cible, traitement des données et comparaison : points de convergence ou de divergences entre les acteurs-experts et la cible plus large, synthèse finale

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour la méthode de Prodin. En effet, après avoir énoncé le sujet de notre étude, nous avons opté pour les experts représentatifs de la chaîne d'éducation auxquels nous avons soumis un questionnaire ouvert et des guides d'entretien. Ensuite, une analyse de contenu a été faite sur la base des différentes dimensions et items de l'étude impliquant des faits prospectifs et les possibles actions à mener. Enfin, nous achevons notre étude par la mise en œuvre des recommandations.

IV.5 Type, démarche et Méthode de recherche

Il s'agit de présenter tour à tour le type de recherche, la démarche de recherche et la méthode de recherche.

IV.5.1 Type de recherche

Ben Aissa (2001) fait une classification des différents types de recherche en fonction du résultat obtenu dans l'étude d'après Voss (1999). Cette classification est illustrée dans le tableau suivant.

Tableau 13

Les différents types de recherche (Ben Aissa, 2001, p 17)

Exploratoire	• Essayer de connaître davantage sur un sujet sur lequel le chercheur connaît très peu • Conçu pour fournir des résultats utiles avec des prétentions minimales
Descriptive	• Conçu pour obtenir des informations sur une matière ou pour décrire un ou plusieurs dispositifs d'une population • Typiquement ne pas évaluer ses hypothèses
Analytique - Exploratoire - Confirmatoire	• Tentatives d'explication ou prévoir des résultats basés sur des effets d'autres variables • Peut impliquer les expériences et les aperçus qui examinent la théorie
Étude pilote	• L'étude préliminaire est conçue pour obtenir l'information qui peut aider à déterminer si davantage de recherche est justifiée • En général, incapable de fournir des résultats concluants définitifs
Développement d'échelle	• Le but primaire est de développer un instrument de mesure pour un ou plusieurs concepts liés aux objectifs de recherches

Notre travail de recherche s'inscrit dans le type exploratoire. En effet, le chercheur essaie d'en savoir plus sur la décentralisation en vue de construire une politique enseignante orientée vers la performance.

IV.5.2. Démarche de recherche

Démarche inductive : elle consiste à remonter d'une proposition singulière à une proposition générale. C'est une explication issue d'un fait. Elle permet de passer d'observations, d'analyses particulières ou spécifiques, à des perspectives plus générales.

Démarche déductive : encore appelée déduction logique, elle consiste à passer d'une proposition à une autre qui en est la conséquence logique et la conséquence logique de la première proposition. C'est une explication issue d'une cause. Elle va du général au particulier ou du principe à la connaissance.

Méthode hypothético-déductive : c'est une méthode scientifique qui consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables futures (prédiction), mais également passées (rétroduction), permettant d'en déterminer la validation. C'est le point de départ de la recherche expérimentale.

Notre étude s'inscrit dans une démarche inductive. En effet, à partir des observations faites en matière de gestion des enseignants, elle nous a permis d'envisager cette gestion dans un sens plus globalisant et fédérateur. Pour ce faire, la participation d'autres acteurs, tels que les CTD à la construction de la politique enseignante au Cameroun, en fait une proposition et une perspective générale.

IV.5.3. Méthode de recherche : Recherche mixte

Cette étude se veut une recherche scientifique, et comme telle, elle ne saurait se réduire à l'usage d'une seule méthode, de façon générale, bien que d'autres approches existent (Pires, 1982). Deux grandes orientations méthodologiques en sciences sociales prédominent actuellement, l'une qualitative et l'autre quantitative. La première tente d'apporter la lumière à des domaines exploratoires, tandis que la seconde est le plus souvent utilisée dans les études causalistes. Cependant, entre les deux démarches méthodologiques, il existe une pléthore d'approches qui combinent de différentes catégories de recherche ; il s'agit notamment d'une démarche mixte, utilisant à la fois le qualitatif et le quantitatif.

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé l'approche quantitative et qualitative justifiant ainsi le choix d'une recherche mixte. En effet, la recherche mixte s'entend d'un type de recherche dans laquelle on combine les deux approches, qualitative et quantitative. Elle est considérée comme une solution intermédiaire entre deux démarches épistémologiques classiques et parallèles en recherche à savoir la recherche d'une explication ou d'une vérité individuelle d'une part et la recherche de vérités multiples pour expliquer un phénomène d'autre part. En effet, les méthodes mixtes prennent appui sur une vision pragmatique de la recherche à travers leur design de recherche mixte. Ceux-ci peuvent être classés suivant quatre dimensions :

- les motivations du recours à la méthode,
- la temporalité d'utilisation,
- la pondération des méthodes
- les stratégies de combinaison des méthodes.

Ces dimensions s'attachent aux quatre types majeurs de modèle mixte de Creswell et al. (2003) à savoir :

- la triangulation qui a pour objectif de confirmer ou corroborer une explication. la recherche qualitative et quantitative se fait de manière simultanée.
- Le design de complémentarité, dans le but d'enrichir, d'élaborer ou d'illustrer une explication. Elle peut se faire de manière simultanée ou séquentielle.
- Le design explicatif qui renvoie à une conception séquentielle dans laquelle un type de recherche est suivi par les autres afin d'expliquer davantage ce qui a été trouvé précédemment. Elle est à prédominance quantitative.
- Et le design exploratoire entendu comme une conception séquentielle utilisant des méthodes qualitatives pour découvrir les thèmes concernant une question, puis utiliser ces thèmes pour élaborer et administrer un instrument qui permettra de générer des données qui seront analysées quantitativement. Elle est à prédominance qualitative.

À ces modèles s'ajoutent ceux de Geene, Caracelli et Graham (1989) que sont :

- l'initiation qui consiste à une nouvelle façon de penser permettant de découvrir une nouvelle perspective. Le chercheur confronte intentionnellement des résultats qualitatifs et quantitatifs contradictoires afin de faire émerger des paradoxes qui devraient conduire à de nouvelles interprétations d'un même phénomène et donc à la création potentielle de nouvelles connaissances ;

- Le développement pour construire de nouveaux devis, choisir des outils de mesure ou échantillon pour une prochaine expérimentation ;
- L'expansion permettant d'étendre les possibilités, l'ampleur et la portée d'une expérimentation.

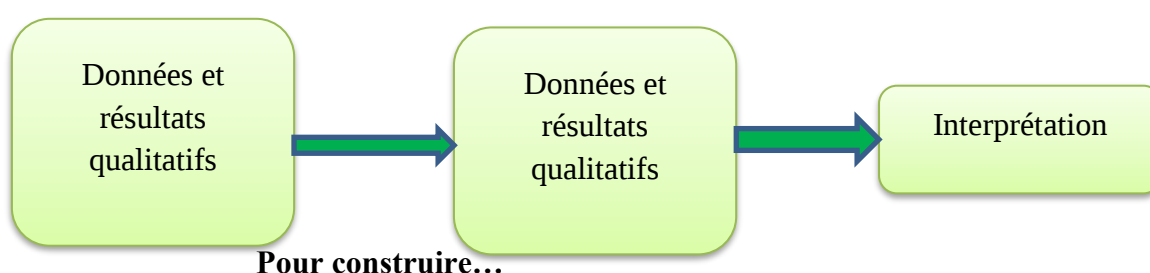
Dans ces modèles, on distingue deux dimensions : la temporalité et la pondération. La temporalité renvoie aux processus séquentiels et simultanés encore appelés devis séquentiels et simultanés. Le processus séquentiel consiste à expliquer et à développer les résultats découlant d'une méthode par le biais d'une autre méthode. Les données sont donc analysées les unes à la suite des autres, bien que pour l'analyse finale et globale de la question de recherche, un rapprochement des données qualitatives et quantitatives soit nécessaire. Le processus simultané quant à lui consiste à collecter et à analyser des données qualitatives et quantitatives à la même période. Les analyses sont faites en même temps sans respecter une certaine chronologie.

La pondération est relative au poids et au statut de chaque méthode. Ici le statut correspondant à la situation dans laquelle les deux méthodes ont le même degré d'importance. Le statut peut être dominant si l'une des méthodes prédomine ou est privilégiée soit lors de la collecte, soit lors de l'analyse.

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait usage du design exploratoire dans lequel on a une séquence qualitative suivie d'une séquence quantitative.

Figure 9

Le design exploratoire (Creswell et al, 2006)



Ce choix nous a permis de mieux explorer notre champ de recherche très peu exploité et de mieux explorer les futurs possibles en matière de gestion des ressources humaines en contexte de décentralisation.

IV.6. Identification et Opérationnalisation des variables

Une bonne opérationnalisation des hypothèses nécessite une construction des variables. On distingue à ce sujet deux groupes de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

IV.6.1. Identification des variables

On distingue deux sortes de variables la variable dépendante et la variable indépendante.

i. Les variables indépendantes ou explicatives : l'action publique d'éducation

Nous avons organisé notre variable indépendante autour de quatre axes principaux

Tableau 14

Variable indépendante (2022)

Variable indépendante	Sous variables	Indicateurs
Politique enseignante en contexte de décentralisation	Action publique d'éducation	Lois sur la décentralisation Rôle des acteurs (CTD, État)
	Gestion prévisionnelle	GPEC territoriale Outils de GPEC
	Gestion de carrière	Mobilité géographique Mobilité fonctionnelle
	Gestion des vacataires	Participation directe des CTD Prise en charge par la Fonction publique locale

ii. Les variables dépendantes ou variables à expliquer : la performance des enseignants

Les variables dépendantes parfois appelées « variables-effets » représentent la situation causée ou liée aux variables indépendantes. Ce sont les variables à expliquer qui à leur tour s'organisent autour de deux axes : l'implication professionnelle et la satisfaction professionnelle.

Tableau 15

Variable dépendante (2022)

Variable dépendante	Sous-variables	Indicateurs
Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle	Satisfaction générale Satisfaction relative
	Implication professionnelle	Implication organisationnelle Implication dans la profession

IV.6.2. Opérationnalisation des variables

Pour opérationnaliser une variable, il faudrait définir les indicateurs ou items de mesure et choisir de différentes modalités d'un attribut dans la réalité étudiée. Les modalités correspondent ici aux échelles qui permettent d'évaluer l'indicateur. Il s'agit ici de présenter de façon simple l'usage des données recueillies sur le terrain dans la recherche suivante : *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*.

Tableau 16

Tableau synoptique relatif à Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun (2022)

Objectifs	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Dimensions	Variables	Indicateurs
OG : expliquer comment l'implication des CTD dans l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.	QRG : quelles contributions des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliorent la performance des enseignants ?	HG : la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.	Politique Socioconstructiviste Territorialiste Administrative organisationnelle	VI : Politique enseignante	Action publique d'éducation GPEC Gestion de carrière Gestion des vacataires
				VD : Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle Implication professionnelle
OS1 : comprendre comment l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants	QR1 : l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise-t-elle la construction de la performance des enseignants ?	HS1 : l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants ;	Politique	VI : Action publique d'éducation	Loi sur la décentralisation Rôle des acteurs (CTD, État)
				VD : Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle Implication professionnelle
OS2 : expliquer comment l'implication des CTD à la gestion prévisionnelle améliore la performance des enseignants	QR2 : la construction d'une GPEC par les CTD améliore-t-elle la performance des enseignants ?	HS2 : la construction d'une GPEC par les CTD améliore la performance des enseignants	Socioconstructiviste Territorialiste	VI : GPEC	GPEC-Territoriale Outils de GPEC
				VD : Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle Implication professionnelle
OS3 : expliquer comment l'implication des CTD à la gestion de carrière des enseignants contribue à accroître la performance des enseignants	QR3 : la participation des CTD à la gestion de carrière contribue-t-elle à la croissance de la performance des enseignants ?	HS3 : la participation des CTD à la gestion de carrière contribue à la croissance de la performance des enseignants	Administrative	VI : Gestion de carrière	Mobilité géographique Mobilité professionnelle
				VD : Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle Implication professionnelle
OS4 : expliquer comment la gestion des enseignants vacataires par les CTD améliore la performance des enseignants	QR4 : la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue-t-elle à l'amélioration de la performance des enseignants ?	HS4 : la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue à l'amélioration de la performance des enseignants	Organisationnelle	VI : Gestion des vacataires	Participation directe des CTD Prise en charge par la Fonction publique locale
				VD : Performance des enseignants	Satisfaction professionnelle Implication professionnelle

Tableau 17

Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 1 (2022)

Hypothèse spécifique	Question spécifique	Dimension	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte des données
l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants	l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise-t-elle la construction de la performance des enseignants ?	Politique	VI : Action publique d'éducation	Lois sur la décentralisation	Loi de 2019 portant code général des CTD	Guide d'entretien
				Rôle des acteurs (CTD, État)	Rôle prioritaire des CTD Rôle secondaire de l'État	Guide d'entretien Questionnaire
			VD : Performance de l'enseignant	Implication professionnelle	Implication organisationnelle	Questionnaire
					Implication dans la profession	Questionnaire
				Satisfaction professionnelle	Satisfaction générale	Questionnaire
					Satisfaction relative	Questionnaire

Tableau 18

Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 2 (2022)

Hypothèse spécifique	Question de recherche principale	Dimensions	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte des données
la construction d'une GPEC par les CTD améliore la performance des enseignants	la construction d'une GPEC par les CTD améliore-t-elle la performance des enseignants ?	Constructiviste et Territorialiste	VI : GPEC	GPEC-Territoriale	Gestion préventive des emplois et des compétences territoriales Gestion prospective des emplois et des compétences territoriales	Guide d'entretien
				Outils de GPEC	Outils de planification et prospective Outils de gestion opérationnelle	Guide d'entretien
			VD : Performance de l'enseignant	Implication professionnelle	Implication organisationnelle	Questionnaire
					Implication dans la profession	Questionnaire
				Satisfaction professionnelle	Satisfaction générale	Questionnaire
					Satisfaction relative	Questionnaire

Tableau 19

Opérationnalisation de l'Hypothèse spécifique 3 (2022)

Hypothèse spécifique	Question de recherche principale	Dimension	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte des données
la participation des CTD à la gestion de carrière contribue à la croissance de la performance des enseignants	la participation des CTD à la gestion de carrière contribue-t-elle à la croissance de la performance des enseignants ?	Administrative	VI : Gestion de carrière	Mobilité géographique	Affectation Mutation	Guide d'entretien Questionnaire
				Mobilité professionnelle	Promotion	Guide d'entretien Questionnaire
			VD : Performance de l'enseignant	Implication professionnelle	Implication organisationnelle	Questionnaire
					Implication dans la profession	Questionnaire
				Satisfaction professionnelle	Satisfaction générale	Questionnaire
					Satisfaction relative	Questionnaire

Tableau 20

Opérationnalisation de l'Hypothèse 4 (2022)

Hypothèse spécifique	Question de recherche principale	Dimension	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte des données
la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue à l'amélioration de la performance des enseignants	la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue-t-elle à l'amélioration de la performance des enseignants ?	organisationnelle	VI : Gestion des vacataires	Participation directe des CTD	Recrutement des vacataires	Guide d'entretien Focus group
				Prise en charge par la Fonction publique locale	Prise en charge administrative et financière des vacataires	Guide d'entretien Focus group
			VD : Performance de l'enseignant	Implication professionnelle	Implication organisationnelle	Focus group
					Implication dans la profession	Focus group
				Satisfaction professionnelle	Satisfaction générale	Focus group
					Satisfaction relative	Focus group

IV.7. Plan d'échantillonnage

Notre étude étant une étude quali-quantitative, il serait plus judicieux de présenter dans un premier temps le plan d'échantillonnage qualitatif et ensuite le plan d'échantillonnage quantitatif.

IV.7.1. Plan d'échantillonnage qualitatif

Il comprend la présentation de la population de l'étude et du cadre d'échantillonnage.

IV.7.1.1. Population de l'étude

La population de l'étude désigne l'ensemble des individus ayant, plus ou moins les mêmes caractéristiques sur et où auprès desquelles le chercheur mène une investigation. C'est l'ensemble constitué d'individus sur lesquels porte une observation ou soumis à une étude statistique.

Notre population cible est constituée des différents acteurs de la chaîne éducative et des experts dans le domaine de la décentralisation et de l'éducation.

Cette étape comprend deux points : l'identification de la population cible et la recherche du cadre d'échantillonnage. La population est l'ensemble des éléments auxquels se rapporte l'étude. Pour Tsafack (2004, p.44) la population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. En d'autres termes, ce sont ceux sur qui s'applique en principe la proposition de recherche. Dans le cadre de notre étude, la population cible est constituée et répartie en quatre catégories :

- Conseillers régionaux ;
- Sous-directeur chargé des Affaires Générales dans les délégations régionales du MINESEC (sous DAG), étant entendu que ces services déconcentrés (délégations régionales) sont des représentations institutionnelles de l'administration centrale dont ils implémentent la politique ;
- Proverseurs ;
- Enseignants vacataires ;

Cette population est représentative dans la mesure où elle fait participer tous les maillons de la chaîne éducative, du niveau décisionnel au niveau opérationnel. Cette représentativité nous permettra de généraliser les résultats obtenus.

La population accessible est une partie de la population cible sur laquelle le chercheur réalise ses investigations, il s'agit ici des individus appartenant à notre population cible rencontrée dans les régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Ouest et du sud.

IV.7.1.2. Cadre d'échantillonnage qualitatif

L'échantillonnage est un processus dans lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle manière que ces éléments choisis représentent ladite population, Tsafak (2004). Dans le cadre de cette étude, nous avons établi des critères d'inclusion pour le choix de notre échantillon.

Tableau 21

Critère d'inclusion de l'échantillon de l'étude (2022)

Échantillon	Critères d'inclusion
Conseillers régionaux	Être originaire de l'une des régions concernées par l'étude
	Être un expert en l'éducation ou appartenir à la commission éducation du conseil régional
	Être ou avoir appartenu au corps de l'Éducation nationale
Sous-directeur des Affaires Générales de la délégation régionales des enseignements secondaires	Être sous-directeur des Affaires Générales dans une délégation régionale du MINESEC auprès des régions concernées par l'étude
Provisseurs	Ancienneté d'au moins 15 ans dans l'administration de l'éducation
	Expérience professionnelle dans la région d'au moins 10 ans, ou être le plus ancien proviseur de la région
Vacataires	Être enseignant vacataire dans l'une des régions concernées par l'étude
	Ancienneté d'au moins 02 ans en qualité d'auxiliaire d'enseignement dans un établissement scolaire de la région
	Être titulaire d'au moins une licence académique ou professionnelle

Ce critère d'inclusion concerne tous les acteurs intervenant dans l'analyse qualitative. Ainsi le choix minutieux des intervenants est de rigueur pour assurer l'objectivité de l'étude.

Tableau 22

Échantillon réel (2022)

Échantillons	Effectifs
Conseillers régionaux	04
Sous-directeur des Affaires Générales à la Délégation régionale des Enseignements secondaires (sous-DAG DRES)	04
Proviseurs	04
Vacataires	04 groupes de 3 : (12 personnes)

Nous avons réalisé des interviews auprès de quatre (4) conseillers, quatre (4) sous-DAG, et quatre proviseurs. En ce qui concerne les vacataires, des focus groups de 3 personnes ont été faits dans les régions sélectionnées pour l'étude.

IV.7.2. Plan d'échantillonnage quantitatif

Il s'agit ici de présenter la population d'étude ainsi que les techniques d'échantillonnage.

IV.7.2.1. Population de l'étude

Il faudrait distinguer la population cible de la population accessible.

i. Population cible

La population cible encore appelée « population mère », « population souche » ou « population totale » englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont les individus sur qui les résultats de la recherche vont être généralisés. La population de la présente étude est constituée de la communauté éducative de l'enseignement secondaire. Nous faisons le choix d'élargir notre population dans les régions de l'Adamaoua, Centre, Ouest et Sud dans le but de généraliser notre étude.

ii. Population accessible

C'est un sous-ensemble de la population cible disponible au chercheur (Ndié, 2006). Elle est constituée de l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer ou de solliciter pour sa recherche. Cette population accessible lui permet également de dégager l'échantillon de l'étude.

IV.7.2.2. Technique d'échantillonnage

Le terme échantillonnage désigne le processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle manière que ces éléments choisis représentent ladite population. Ce terme dérive de celui d'échantillon qui signifie la fraction de la population accessible sur laquelle s'effectue l'investigation.

On distingue deux techniques d'échantillonnage :

- la technique d'échantillonnage probabiliste qui est le type d'échantillonnage où la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population et qui permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon. On distinguera deux variantes :
 - L'échantillonnage probabiliste à un degré qui comprend, l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire stratifié et l'échantillonnage aléatoire en grappe,
 - L'échantillonnage probabiliste à plusieurs degrés,
- la technique d'échantillonnage non probabiliste où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue et qui ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué. Encore appelée méthodes empiriques ou par choix raisonné, la sélection des individus n'est pas le fruit du hasard. Il comprend : l'échantillon de convenance, l'échantillon de volontaires et l'échantillon des quotas.

Tableau 23

Types d'échantillonnage non probabiliste (Mrabet, 2022)

Échantillons non probabilistes	Définition	Avantages	Inconvénients
Échantillon de convenance	Échantillon d'individus facilement interrogeables et qui se présentent généralement à un endroit donné, à un moment donné	Facilité d'application Absence d'influence de l'investigateur	Non-représentativité Impossibilité d'évaluer le biais associé
Échantillon de volontaires	Les individus se sélectionnent eux-mêmes ; appel à participation par annonces dans les journaux	attractifs du point de vue de l'éthique Utile pour les phases exploratoires	Non-représentativité Impossibilité d'évaluer le biais associé
Échantillon des quotas	Construction d'un échantillon qui soit un modèle réduit de la population étudiée. Maintenir les mêmes proportions en ce qui concerne les caractéristiques et variables sociodémographiques	Ne nécessite pas de base de sondage, mais uniquement la connaissance de la répartition dans la population selon certaines caractéristiques Coût plus faible : personne précise non obligatoire	Non-représentativité Impossibilité d'évaluer le biais associé Non-perception des taux de réponse

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix de l'échantillonnage non probabiliste. À cet effet, nous avons sélectionné de manière aléatoire un nombre assez grand de répondants pour que la répartition des cas dans cet échantillon soit relativement fidèle à la population d'origine. Plus précisément encore, l'échantillonnage de convenance, car les participants à l'enquête ont été sélectionnés en fonction de leur accessibilité et surtout leur disponibilité. Le critère majeur était axé sur leur disponibilité à répondre au questionnaire.

Tableau 24

Effectifs théoriques et réels des enseignants relevant du corps de l'éducation nationale (2022)

Régions	Effectifs théoriques	Effectifs réels	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Adamaoua	100	60	60	22, 3	22.3
Centre	100	88	88	32,7	55,0
Ouest	100	68	68	25,3	80,3
Sud	100	53	53	19,7	100,0
Total	400	269	67,25 %	100,0	

Dans le cas de cette étude, sur 400 questionnaires distribués, 269 questionnaires ont été remplis dont 60 dans la région de l'Adamaoua, 88 au Centre, 68 à l'Ouest, et 53 au Sud. Soit un pourcentage de 67,25 %.

Tableau 25

Répartition des enseignants par genre (2022)

Modalités Genre	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Femme	136	50,6	50,6	50,6
Homme	133	49,4	49,4	100,0
total	269	100,0	100,0	

Pour plus d'objectivité, nous avons tenté de faire une répartition équilibrée de notre effectif réel en termes de genre. Ainsi, on retrouve 136 enquêtés de sexe féminin contre 133 de sexe masculin.

Tableau 26

Répartition des ordres d'enseignement (2022)

Régions	Effectifs théoriques	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Enseignement général	160	59,5	59,5	59,5
Enseignement technique et professionnel	109	40,5	40,5	100
Total	269	100,0	100,0	

Le système éducatif francophone au Cameroun présente trois ordres d'enseignement à savoir l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement normal. Il ressort de ce tableau qu'au moins deux ordres d'enseignement sont représentés dans notre échantillon pour une généralisation possible.

IV.8. Méthodologie de collecte et de traitement des données

Il s'agit dans le cadre de ce travail de se rassurer que la décentralisation constitue la voie incontournable pour améliorer la gestion des enseignants en vue d'atteindre les objectifs de performance. Il n'est donc pas question ici d'établir statistiquement une relation entre nos variables de recherche, mais plutôt d'évaluer la perception des enseignants, et des acteurs de la chaîne éducative sur le sujet. Pour ce faire, l'utilisation des outils de collecte et de traitement des données s'avère indispensable, quel que soit le type de recherche choisi.

IV.8.1. Les différentes méthodes de collecte des données

Nous présenterons tout d'abord les méthodes de collecte des données et ensuite les outils d'analyse.

V.8.1.1. Les méthodes de collecte des données qualitatives

Il existe plusieurs méthodes de collecte des données. Le chercheur peut opter pour la combinaison de plusieurs méthodes ou pour le choix d'une d'entre elles. Dans le cadre de la présente étude, nous avons eu recours à la recherche documentaire, au guide d'entretien semi-directif, au focus group et au questionnaire.

i. La recherche documentaire

Essentiellement axée sur la revue de la littérature, la recherche documentaire consiste à consulter des échantillons de documents pour y collecter un certain nombre d'informations requises, notre recherche documentaire s'est faite dans différentes bibliothèques en l'occurrence, les bibliothèques physiques ou virtuelles et par les TIC notamment internet et ses auxiliaires. Au sein de ces différentes bibliothèques, nous avons consulté des ouvrages généraux, les ouvrages spécialisés et des ouvrages académiques, des textes législatifs et normatifs ; tous portants sur l'objet de notre recherche.

ii. L'entretien

L'entretien est une technique qui s'impose lorsqu'on veut aborder certaines questions. C'est une méthode de production de discours permettant ainsi de recueillir des opinions et des faits concrets. On la retrouve dans l'approche qualitative. Cette approche qualitative permet de recueillir un grand nombre d'informations en faisant appel au point de vue de l'acteur, à son expérience, à sa logique et à sa rationalité. De plus, le recours aux entretiens nous a permis d'avoir un contact direct avec les interlocuteurs et de déceler certains éléments comportementaux dont l'analyse nous renseignera tout autant que les réponses en elles-mêmes, que nous n'aurions pu avoir avec une approche quantitative.

Les entretiens permettent également d'avoir une démarche participative afin d'approfondir au maximum certains points et de comprendre ce que les personnes interrogées pensent sur les sujets dont nous voulions traiter. En effet, cette méthode de recueil de données permet d'être à la fois à l'écoute et dans l'échange avec la personne. Il est important de préciser tout de même qu'il soit difficile de ne pas prendre part à l'avis des interlocuteurs, mais aussi d'exprimer le nôtre lors de la réalisation des entretiens dans un souci d'objectivité, pour ne pas influencer les réponses de l'interrogé.

Après avoir montré les différents intérêts qu'il y a à adopter une méthode qualitative pour la réalisation de ce travail de recherche, nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à la construction du guide d'entretien.

S'agissant de l'élaboration et du contenu du guide d'entretien de notre recherche, il faut retenir que ce document a constitué notre premier travail de traduction des hypothèses de recherche. Celui-ci a permis, lors de nos entretiens, de structurer l'interrogation, mais sans pour

autant diriger de manière autoritaire le discours de l'interlocuteur. Ce guide d'entretien a également permis de recenser les principaux sujets à aborder et de nous inscrire dans une démarche plus ou moins participative avec les personnes interrogées.

Sur ce guide d'entretien, l'ordre des items prévus doit être le plus logique possible, mais il ne peut être imposé. Il est fonction des réponses données par l'auteur interrogé au fil de la discussion ; chaque entretien ayant sa propre dynamique. Le seul point important est que toutes les questions et tous les items recensés dans le guide soient abordés avant la fin de l'entretien.

Pour construire ce guide d'entretien, nous avons tout d'abord défini précisément les objectifs de ce recueil de données. À cet égard, il était impératif de savoir quels étaient les éléments que nous souhaitions connaître et approfondir pour mener à bien ce travail de recherche. Ensuite, nous avons établi une liste des sujets à traiter afin de mettre toutes les chances de notre côté pour collecter un maximum d'informations. Enfin, nous avons rédigé le guide d'entretien en ordonnant les sujets à traiter afin d'avoir une certaine cohérence et une fluidité dans le discours.

Aussi avons-nous adopté la technique de « l'entonnoir », en posant au début des questions d'ordre général puis, au fur et à mesure de l'entretien, des questions plus spécifiques. Le but de cette technique était de créer dès le départ un climat de confiance entre nous et nos interlocuteurs afin de récolter le maximum d'informations, les plus objectifs possibles. Dans la présente étude, deux (2) modèles de guide d'entretien ont été élaborés et soumis à trois groupes d'intervenants : les conseillers régionaux d'une part, les sous-DAG et les proviseurs d'autre part. Les guides d'entretien et leur contenu sont disponibles à l'annexe de ce document et comprennent les items suivants :

- L'action publique d'éducation ;
- La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
- La gestion de carrière
- La gestion des vacataires

Le problème de cette recherche porte sur le dysfonctionnement dans la gestion des ressources humaines enseignantes au niveau de l'enseignement secondaire public au Cameroun. Ce problème interpelle un concept de nature « molle » dont les indicateurs se rapportent aux données qualitatives. Dans ce cas, le guide d'entretien semi-directif semble être l'outil de collecte le mieux approprié pour notre étude.

Le recueil des données issues de notre enquête, par le biais des guides d'entretien semi-directifs, a duré 35 minutes minimum et 1 h maximum. Ces données ont été recueillies sous

format audio et retranscrites sur support papier. Les retranscriptions d'entretien n'ont pas été retournées aux participants pour commentaires et/ou corrections.

Quatre phases ont guidé le déroulement de nos entretiens semi-directifs :

- Avant l'entretien proprement dit, nous avons l'obligation de mettre le répondant en confiance en déclinant notre identité et les objectifs de la recherche.
- Au début de l'entretien, c'est la question centrale de la recherche qui était posée permettant ainsi de montrer le lien entre nos variables.
- Pendant l'entretien, d'autres questions concernant les sous-variables étaient passées en revue sans oublier parfois les questions-relances qui nous permettaient de redémarrer l'entretien ou de recadrer le répondant.
- À la fin de l'entretien, nous avons demandé à l'intervenant s'il n'avait pas d'autres aspects du sujet à éclaircir avant de le remercier pour sa disponibilité.

iii. Les Focus Groups

C'est une méthode qualitative de recueil des données, une technique d'entretien de groupe ou encore un groupe de discussion semi-structuré modéré par un animateur neutre en présence d'un observateur. Elle a pour but de collecter les informations sur un nombre limité de questions déterminées à l'avance. Cette méthode permet d'explorer et de stimuler différents points de vue à travers la discussion. Les échanges, qui en découlent, favorisent l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences telle une réaction en chaîne. Le chercheur ici se retrouve dans la peau d'un explorateur, car il navigue dans un domaine qui lui est quelque peu inconnu. Cette technique permet l'expression directe des participants qui exhibent leurs croyances culturelles et ethniques, leurs valeurs sociales, religieuses, etc.

Elle permet d'identifier, d'évaluer puis de comprendre :

- les acquis d'expériences,
- les attentes individuelles ou collectives,
- les représentations des participants,
- la perception de la réalité du terrain,
- les comportements d'un groupe social,
- les idées reçues de ces discussions et,
- la pertinence de nouveaux axes de recherche.

Cependant, des comportements tels que la timidité, la réticence à s'exprimer peuvent entraver le bon déroulement de cette technique. Quoi qu'il en soit, les données ont été

retranscrites sur support papier et numérique pour faciliter l'exploitation finale par le biais des logiciels d'analyse qualitative.

IV.8.1.2. Méthode de collecte des données quantitatives : le questionnaire

Le questionnaire est un moyen de communication essentiel pour toute approche quantitative. Il comprend une série de questions relatives aux différents items qui constituent notre recherche à savoir :

- Action publique d'éducation
- Gestion des carrières
- Implication professionnelle
- Satisfaction professionnelle

Le questionnaire permet d'étudier un phénomène quelconque dans un système donné et de limiter les analyses à une partie de ce système, dans l'optique de réduire les coûts et d'apporter les précisions à certaines estimations. Cette démarche est fondée sur la représentativité de la partie sur laquelle s'effectue en définitive l'étude, communément désignée échantillon. Le questionnaire renferme presque toutes les variables qui sous-tendent l'étude. Le but de l'enquête par un questionnaire est de collecter des informations dont l'analyse permet de porter un jugement d'ensemble sur la recherche en question. Notre questionnaire est annexé à la présente étude.

IV.8.2. Présentation du niveau de mesure des échelles

Une échelle de mesure est un ensemble de gradations permettant d'attribuer une valeur attendue à une question (www.grandsorganismes.gouv.qc.ca). L'utilisation d'une échelle de mesure pour obtenir une réponse à une question permet non seulement d'orienter le répondant sur les nuances de sa réponse, mais aussi de faciliter le traitement de cette information. Le choix d'une échelle de mesure a des conséquences sur les résultats obtenus. Ainsi, il convient de trouver le niveau de mesure à adapter aux échelles.

Quatre échelles principales peuvent être utilisées : l'échelle nominale, l'échelle ordinale, l'échelle d'intervalle et l'échelle de rapport. Le niveau de mesure des données qualitatives est une échelle nominale ou ordinale, les données quantitatives, pour leur part, ont un niveau de mesure d'intervalle ou de rapport. Dans le cadre de ce travail, nous avons fait appel à trois catégorisations :

- La catégorisation nominale dans laquelle les catégories sont simplement juxtaposées les unes aux autres. Elle permet de différencier les individus en fonction de critères « qualitatifs » sans ordonnancement particulier à l'exemple du sexe, de la région d'origine, le département d'origine, le grade, etc. L'échelle nominale comprend une propriété : l'identification. Elle comporte un certain nombre de modalités, dont les caractéristiques sont de couvrir l'ensemble des réponses possibles et d'être toutes différentes les unes des autres.

- La catégorisation ordinale dans laquelle les catégories sont hiérarchisées les unes par rapport aux autres permettant ainsi de ranger les objets étudiés selon un continuum allant du petit au plus grand ou inversement. Elle permet de mesurer les attitudes des enquêtés face à une situation donnée. Ici, on examinera le niveau de perception, le degré de satisfaction ou encore le degré d'implication des enquêtés à partir des échelles de réponse telles que « oui, mais partiellement », « oui parfaitement », « indécis », « non, mais envisageable », « non impossible ». Ici, l'ordre entre les catégories est connu, mais pas la distance d'une catégorie à l'autre.

- La catégorisation numérique dans laquelle on peut distinguer les niveaux intervalles et proportionnels. Ici la catégorie correspond à des nombres tels que l'âge, l'ancienneté, mesurés en années et permet d'apprécier avec exactitude les écarts qui les séparent les uns aux autres.

Ces différentes échelles sont largement inspirées de la littérature (Durand et Blais, 2009). Celles qui n'étaient pas contenues dans la littérature ont été créées en nous appuyant sur l'analyse de la littérature et sur les résultats de l'étude qualitative exploratoire. Les questions ont ensuite été formulées selon le jugement du chercheur qui garde à l'esprit le double objectif de cohérence avec les définitions et de compréhension du questionnaire pour les répondants (Colle, 2006).

IV.8.3. Les différents outils d'analyse des données

Puisse qu'il faut bien se fixer un point de départ, nous présenterons d'abord les outils d'analyse qualitative avant les outils d'analyse des données quantitatives.

IV.8.3.1. Les outils d'analyse des données qualitatives

L'analyse des données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990). Nous avons

choisi comme orientation méthodologique, une analyse de contenu à l'aide du logiciel QDA Miner (Provalis Research, 2014-2018) pour faire les analyses thématiques et formelles. Nous procéderons donc par induction pour construire les thèmes et examinerons le sens ou la direction des réponses qui seront fournies.

Pour l'analyse de ces résultats, nous avons procédé à la codification des données en fournissant à chaque fois une description de l'arbre à codage construit. La détermination des thèmes était inductive, c'est-à-dire obtenue à partir des données.

Lors de la rédaction des résultats, certaines citations de participants ont été utilisées pour illustrer les thèmes/résultats. Toutefois, elles n'ont pas été référencées. Il subsiste une certaine cohérence entre les données présentées et les résultats. Les thèmes principaux ont été clairement présentés dans les résultats. Cette approche qualitative comporte des limites, notamment l'effectif réduit des participants à l'interview.

IV.8.3.2. Les outils d'analyse des données quantitatives

Le dépouillement du questionnaire a été fait à l'aide des logiciels suivants :

- Microsoft Excel qui a permis de faire l'apurement de la base. Il consiste à faire un nettoyage de la base en éliminant les données manquantes dans un premier temps puis en rendant cohérentes l'ensemble des données collectées en second lieu.
- Après apurement de la base, SPSS a permis de faire la statistique descriptive ainsi que la structuration et l'agrégation des scores calculés par individu. Autrement dit, il a permis de calculer l'indice de performance (IP) et d'agréger les scores des répondants.

Les résultats obtenus dans l'analyse quantitative reposent principalement sur les statistiques univariées pour décrire les variables de l'étude. C'est ainsi que les variables quantitatives ont été décrites à l'aide d'effectifs et de fréquences.

En outre, nous avons conçu un indicateur intitulé Indice de Perception (IP). L'indice de perception est basé sur une grille de cotation qui, pour chaque assertion présentée à un enquêté, il lui est affecté selon sa perception un score pouvant prendre les valeurs -2, -1, 0, 1, 2, associées respectivement aux modalités « oui, mais partiellement », « oui parfaitement », « indécis », « non, mais envisageable », « non impossible ». Ainsi, la valeur de l'indice de perception relative à une assertion est obtenue en agrégeant les scores de chaque individu enquêté. Cet indice traduit a priori l'assentiment qu'a la population relativement à une assertion. Sur le plan mathématique, si l'on suppose :

- n le nombre d'individu enquêté ;
- S_i^j le score obtenu de l'enquêté « i » relativement à l'assertion « j » ; et
- IP_j l'indice de perception relatif à l'assertion « j ».

Alors $IP_j = \sum_{i=1}^n s_i^j$

IV.9. Structure de la preuve

Elle s'apparente à la discussion. En effet, une fois les hypothèses posées, il revient au chercheur de les confirmer ou de les infirmer. Pour ce faire, il faudrait monter un dossier permettant, soit de conclure à la validité des hypothèses, soit de les réfuter sur la base des observations empiriques faites sur le terrain (Gauthier, 2009). Le choix de la structure de la preuve est fonction de la nature de la question de recherche de l'étude.

Tableau 27

Question de recherche et stratégie de preuve (Gauthier 2009, p 171)

Types de questions	Définition	Stratégie de preuve	Justification
Questions exploratoires	Question de recherche ouverte portant sur un thème peu connu en exploration	Approche exploratoire : étude de cas	L'étude de cas permet la description en profondeur et l'enclenchement d'un processus inductif.
Questions descriptives	Question portant sur la description d'un état	Approche descriptive : description des cas multiples	La description de cas multiples permet de documenter l'état d'un nombre suffisant d'individus pour enclencher un processus déductif.
Questions relationnelles	Question portant sur la relation entre deux états	Approches comparatives : structure corrélationnelle, structure expérimentale	La comparaison de cas permet d'établir des liens de concomitance qui, associés à une théorie, permettent d'inférer des liens de causalité.

L'exploitation de ce tableau amène à tirer les conclusions suivantes :

Notre question de recherche ne porte ni sur la « description d'un état » ni sur la « relation entre deux états ». Par contre, elle porte sur un thème « peu connu en exploitation » à savoir la décentralisation. Notre travail s'inscrit donc dans une recherche exploratoire étant entendue que

la structure de la preuve se fera par le biais de l'étude de cas. L'étude de cas est une approche méthodologique consistant en l'étude d'une personne, d'une communauté, une organisation, une société individuelle. Elle se penche sur une unité précise. Gauthier, 2009 distingue trois types d'étude de cas provenant des travaux de Tremblay (1968) : l'approche monographique, l'étude de cas suggestif et l'étude de sujets individuels.

L'approche monographique est une description exhaustive d'une situation, d'un problème, d'une unité géographique telle que l'étude d'une ville ou d'une région... cette étude s'inscrit dans un ensemble de travaux qui peuvent confirmer ou enrichir une théorie générale.

L'étude de cas suggestifs, similaire à l'étude monographique, ressort toutefois le caractère atypique ou suggestif du cas. Selon cette approche, des cas exemplaires ou exagérés sont sélectionnés pour étudier ou illustrer un phénomène qui ailleurs est diffus ou encore à l'état embryonnaire. Cette approche alimente aussi des théories générales en s'appuyant sur des réalités diffuses et mesurables.

L'étude de sujets individuels s'appuie sur l'étude d'un seul sujet qui fait l'objet d'un cas ou groupe particulier. L'étude de cas est donc « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. » (Gauthier, 2009, pp. 206-207)

Bien délimitée, l'étude de cas forme un sous-système dont l'analyse permet de mieux comprendre un système plus large. On s'intéressera alors aux composantes plus larges qui forment le cas en tenant compte de son contexte, son histoire, ses dimensions. Par la suite, cette étude pourra donc être généralisée, car elle révèle une réalité diffuse, mais difficilement mesurable dans d'autres circonstances.

Comme son sens l'indique, l'étude de sujets individuels est basée sur l'étude d'un seul sujet. Ce dernier fait l'objet du cas. Elle s'appuie sur l'étude d'un sujet en particulier à travers l'analyse et le traitement d'un individu.

En somme, l'étude de cas peut être de nature descriptive, exploratoire, évaluative ou explicative. L'étude de cas dans le cadre de notre recherche est exploratoire en ce sens qu'elle permet d'explorer un phénomène lorsque le sujet est unique « politique enseignante en contexte de décentralisation », et dans le cas d'espèce, pas encore suffisamment exploré.

La particularité de cette approche de recherche, provient du nombre limité de situations à analyser, la profondeur de l'analyse et l'importance accordée à la démarche inductive alimentée par des développements de théories ou de modèles bien que certaines études de cas ont aussi une perspective déductive et confirmatoire.

IV.10. Difficultés rencontrées

Au cours de la période consacrée aux investigations, nous avons rencontré quelques difficultés notamment :

- l'indisponibilité des personnes sollicitées ;
- le refus de collaborer de certains responsables de l'administration scolaire sollicités.
- La durée du séjour dans les régions en rapport avec les coûts et les ressources financières pas toujours disponibles à l'occasion des descentes sur le terrain.

IV.11. Devis méthodologique

Tableau 28

Devis méthodologique (2022)

Sujet				
Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun				
Problème : Dysfonctionnement dans la gestion des ressources humaines enseignantes dans l’enseignement secondaire public.				
Objet de la recherche				
Inscrit dans le champ de la planification de l’éducation il est question d’envisager les futurs possibles et probables à travers l’implication des CTD dans la gestion du personnel enseignant en contexte de décentralisation.				
Paradigme Épistémologique	Démarche de l’étude	Démarche de recherche	Type de recherche	Méthode de recherche
Constructivisme (recherche intervention)	Prospective (Méthode de dires d’experts)	Inductive	Exploratoire	Mixte (quantitative et qualitative)
Question de recherche		Cadre théorique		
Quelles contributions des CTD à l’élaboration de la politique enseignante pourraient améliorer la performance de l’enseignant ?		- Action publique d’éducation - Construction d’une GPEC - Gestion de carrière des enseignants - Gestion des enseignants vacataires		
Objectif général				
Expliquer comment l’implication des CTD dans la construction de la politique enseignante contribue à l’amélioration de la performance de l’enseignant en contexte de décentralisation.				
Objectifs spécifiques		Balises théoriques	Outils de collectes de données	Analyse
Objectif 1 comprendre comment l’action publique d’éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants		Lois sur la décentralisation Rôle des acteurs (CTD, État)	Guide d’entretien questionnaire	Analyse thématique des contenus Analyse des scores
Objectif 2 expliquer comment l’implication des CTD à la gestion prévisionnelle améliore la performance des enseignants		GPEC-Territoriale Outils de GPEC	Guide d’entretien	Analyse thématique des contenus
Objectif 3 expliquer comment l’implication des CTD à la gestion de carrière des enseignants contribue à accroître la performance des enseignants		Mobilité géographique Mobilité professionnelle	Guide d’entretien questionnaire	Analyse thématique des contenus Analyse des scores
Objectif 4 expliquer comment la gestion des enseignants vacataires par les CTD améliore la performance des enseignants.		Participation directe des CTD Prise en charge par la Fonction publique locale	Focus group	Analyse thématique des contenus

Ce chapitre consacré à la méthodologie de l'étude nous a permis de présenter les différentes étapes de la recherche. Ainsi, la première étape a consisté en la description du site de l'étude. Ensuite, nous avons fait un rappel des axes qui constituent notre problématique. En troisième lieu, nous avons présenté la démarche de l'étude et de la recherche. En quatrième position, nous avons fait état du type de recherche, le plan d'échantillonnage et de la méthode utilisée. Et enfin, une précision est faite sur les outils de collecte des données et d'analyse appropriés.

Après une présentation succincte de notre méthodologie de l'étude, nous pouvons à présent procéder à l'analyse proprement dite des données recueillies sur le terrain. Il s'agira précisément de faire une présentation sommaire des résultats issus de la collecte des données quantitatives et qualitatives.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Les précédents chapitres ont permis la collecte et le traitement des données sur le terrain. À l'issue de ces opérations de collecte et de traitement, il nous revient de présenter les résultats obtenus. Ainsi, il sera question dans ce chapitre d'évaluer les données recueillies à travers une analyse descriptive des résultats quantitatifs et une présentation des résultats qualitatifs selon l'ordre chronologique des questions telles que posées dans le questionnaire et les guides d'entretien.

V.1. Présentation et analyse des résultats issus des données quantitatives

Cette étape décrit simplement les données d'une seule variable. Il s'agit d'une analyse des données quantitatives collectées sur le terrain.

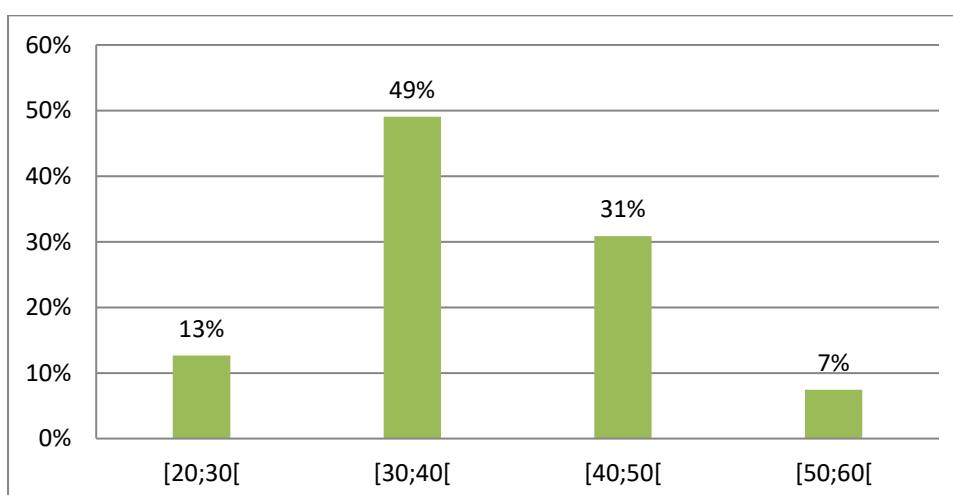
V.1.1. Identification des répondants

Elle est adossée sur la représentation graphique des enquêtés sur la base des caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, le genre, la fonction, la région d'origine, le grade, la formation et l'ancienneté.

V.1.1.1. Présentation des répondants suivant leurs classes d'âge

Figure 10

Répartition de la population d'étude suivant leurs classes d'âge (2022)



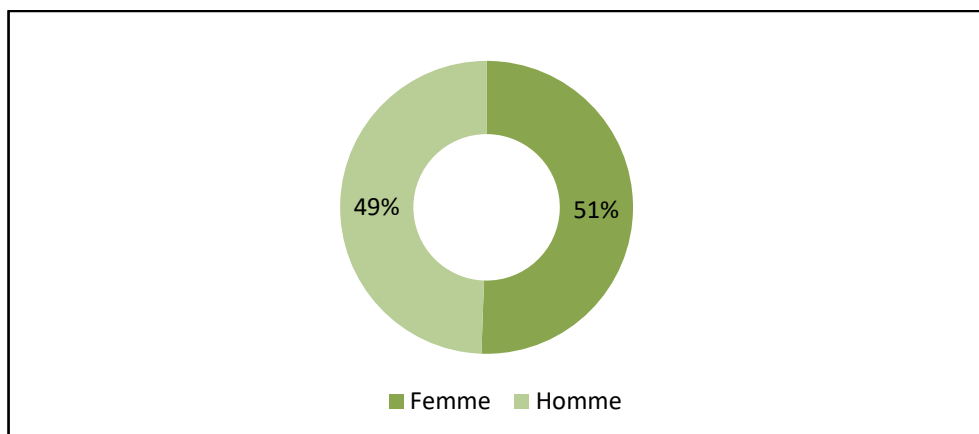
La tranche d'âge de l'ensemble des répondants est comprise entre 24 et 59 ans ; ce qui équivaut à une moyenne d'environ 38 ans et un écart-type de 08 ans. La majeure partie des

répondants est constituée du personnel du corps enseignant allant de 30 à 50 ans avec une prédominance de la tranche d'âge allant de 30 à 40 ans, soit près de la moitié de la population (49 %).

V.1.1.2. Présentation des répondants suivant le genre

Figure 11

Répartition de la population d'étude suivant le sexe (2022)



Nous constatons que l'effectif de nos répondants est sensiblement équilibré en termes de genre. En effet, il y a presque autant d'hommes (49 %) que de femmes (51 %). C'est dire que les avis donnés par les répondants nous permettront d'avoir une perception générale provenant autant du genre masculin que féminin.

V.1.1.3. Présentation des répondants suivant leurs fonctions

Tableau 29

Répartition de la population d'étude suivant leurs fonctions (2022)

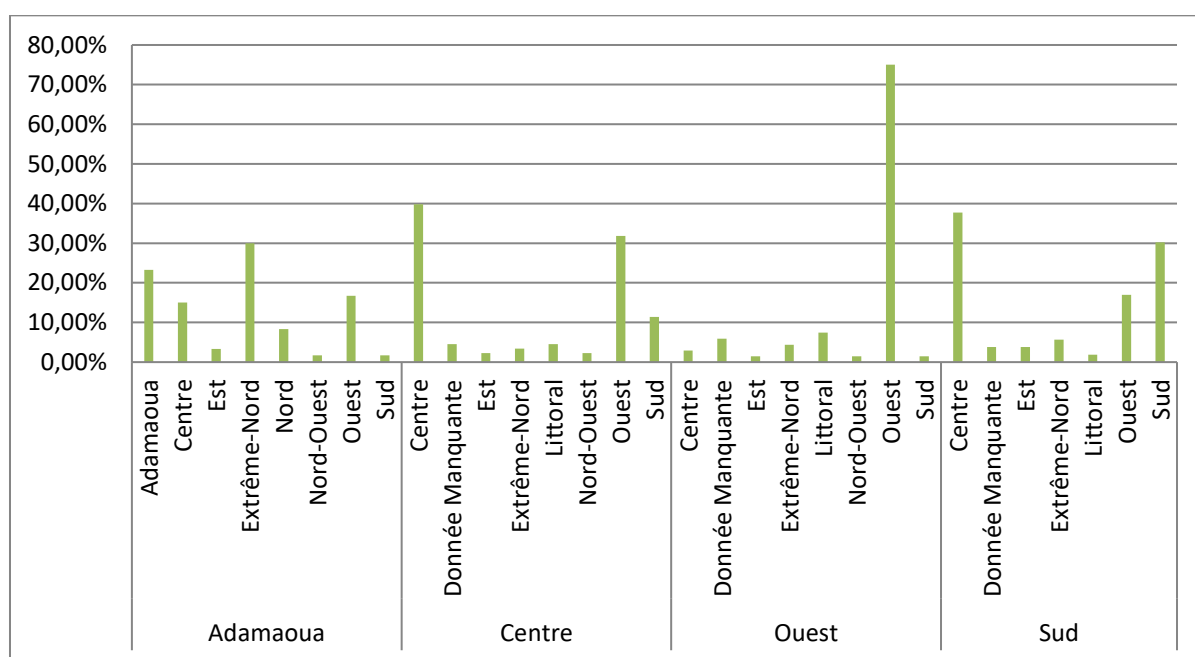
Fonctions	Effectifs	Fréquences
Provisseurs	4	1 %
Censeurs	26	10 %
Chefs de travaux	3	1 %
Surveillants généraux	23	9 %
Animateurs pédagogiques	18	7 %
Enseignants	195	72 %
Total	269	100 %

Dans le tableau ci-dessus, il ressort de cela que presque toutes les fonctions que l'on retrouve dans un établissement scolaire sont représentées ; ce qui nous permet d'avoir un aperçu global du ressenti de la communauté éducative interne à l'établissement sur l'objet de notre étude.

V.1.1.4. Présentation des répondants suivant leurs régions d'origine et la situation géographique de l'établissement

Figure 12

Répartition de la population selon leurs régions d'origine et la région où se situe leur établissement (2022)



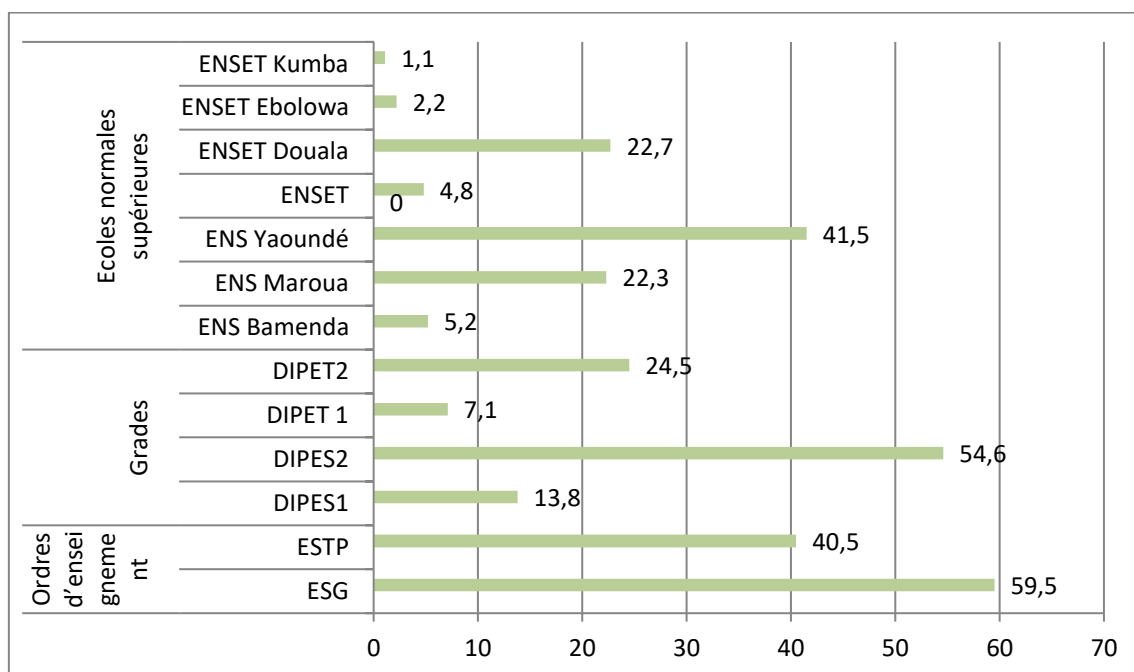
Il ressort de cette figure que les répondants dans les quatre régions choisies pour notre étude sont originaires de presque toutes les régions du Cameroun. Les régions d'origine des enseignants sont représentatives d'au moins sept (7) régions et par conséquent de plusieurs tribus. Il faut néanmoins relever qu'il y a plus d'enseignants ressortissants de leur région d'origine dans leur région d'attache ou d'affectation. C'est ainsi que dans la région de l'Adamaoua, on retrouve pour la plupart des enseignants ressortissants du Grand Nord : Extrême Nord (30 %), Adamaoua (24 %) soit environ 50 % des effectifs d'enseignants. Au centre, nous notons que 40 % des enseignants sont originaires du centre suivi de la région de l'Ouest avec 31 %. À l'Ouest, on retrouve 75 % d'enseignants ressortissants de l'ouest soit les $\frac{3}{4}$ des effectifs. Et enfin, la région du Sud où l'on retrouve les ressortissants du Grand Sud, dont

38 % ressortissants du centre et 30 % ressortissants du Sud soit environ 68 % de l'effectif total des répondants au sud.

V.1.1.5. Présentation des répondants suivant leur formation

Figure 13

Répartition de la population d'étude selon l'historique de leur formation (2022)



Les répondants proviennent de six (6) Écoles Normales d'Enseignement supérieur du Cameroun. À cet effet, tous les ordres d'enseignement sont représentés : l'enseignement général (59,5 %) et l'enseignement technique (40,5 %). La représentation des différents ordres d'enseignement permet d'avoir un aperçu des réalités, des procédures et de la gestion des enseignants dès la sortie de l'École Normale, et ce quel que soit le grade de l'enseignant. À ce titre, il est représenté sept (7) Écoles Normales Supérieures dont l'ENS de Yaoundé est la plus représentée avec 41,6 % suivie de l'ENSET de Douala avec 22,7 %. Ces deux Écoles normales sont les plus anciennes sur le territoire national. En effet, l'École Normale Supérieure de Yaoundé a été créée par décret n ° 61/186 du 30 septembre 1961 tandis que celle de Douala a vu le jour en 1979 (www.osidimbea-edu.cm). Leur ancienneté justifie à suffisance la forte représentativité des enseignants formés dans ces deux institutions. Par la suite, nous avons l'École normale supérieure de Maroua avec 22,3 % et en dernière position l'ENSET d'Ebolowa récemment créée par décret n° 2017/586 du 24 Novembre 2017 ; ce qui justifie sa faible représentativité dans les établissements scolaires. De même de par leur particularité

linguistique, et du fait de leur création récente, les Écoles normales de Bamenda créé en 2010 ont aussi une faible représentativité.

V.1.1.6. Présentation des répondants suivant leur ancienneté

Tableau 30

Répartition de la population suivant leur ancienneté dans l'administration (2022)

Nombre d'années d'expérience	Effectifs	Fréquences
[1 ; 10 [	129	48,0 %
[10 ; 20 [	114	42,4 %
[20 ; 36 [	26	9,7 %
Total	269	100 %

Il ressort de ce tableau que les répondants qui jouissent d'une expérience professionnelle de moins de 20 ans sont les plus représentés ; à savoir 129 pour les répondants ayant moins de 10 ans d'expérience et 114 pour ceux ayant une expérience comprise entre 10 et 20 ans. Seuls 26 ont une carrière d'une durée de plus de 20 ans. Sachant que la carrière est évolutive, cet échantillon nous permet d'identifier les problèmes et d'évaluer la gestion de carrière sur le court, moyen et long terme.

V.1.2. Variable indépendante : Politique enseignante

On distingue : l'action publique d'éducation et la gestion de carrière.

V.1.2.1. Action publique d'éducation

Tableau 31

Compréhension de la politique éducative du pays (2022)

Comprenez-vous aisément la politique éducative actuelle ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	21	7,8	7,8	7,8
	oui parfaitement	6	2,2	2,2	10
	indécis	49	18,2	18,3	28,3
	non, mais possibilité de s'adapter	74	27,5	27,6	55,9
	non, impossible	118	43,9	44,0	100,0
	Total	268	99,6	100,0	
Manquante		1	, 4		
Total		269	100,0		

Conformément aux données du tableau, plus de 43,9 % de l'effectif des enseignants interrogés ne comprennent pas la politique éducative mise en œuvre au Cameroun. Néanmoins, 27,5 % pensent pouvoir s'y adapter malgré tout. C'est dire que l'enseignant lui-même, maillon essentiel de la chaîne éducative n'arrive pas à appréhender les objectifs à atteindre dans le cadre de cette politique. De ces données statistiques, il ressort également que 18,2 % sont indécis sur la réponse à donner. Leur neutralité dénote à suffisance le manque d'intérêt pour la compréhension de cette politique.

Tableau 32

Satisfaction de la politique de gestion des enseignants (2022)

La politique de gestion du personnel enseignant vous paraît-elle satisfaisante ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	13	4,8	4,8	4,8
	oui parfaitement	3	1,1	1,1	5,9
	indécis	27	10,0	10,0	15,9
	non, mais possibilité de s'adapter	127	47,2	47,2	63,1
	non, impossible	99	36,8	36,8	100,0
	Total	269	100,0	100,0	

La politique de gestion du personnel semble ne pas satisfaire le plus grand nombre : 36,8 % estiment que la gestion du personnel n'est en aucun cas satisfaisante tandis que 47,2 % pensent toutefois pouvoir s'y adapter. En somme, 70 % des réponses sont négatives. Les 30 % restant sont partagés entre les répondants qui sont satisfaits dans l'ensemble et les indécis.

Tableau 32

Appréciation sur la politique d'affectation équitable et objective (2022)

La politique d'affectation vous paraît-elle équitable et objective ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	14	5,2	5,2	5,2
	oui parfaitement	2	, 7	, 7	5,9
	indécis	35	13,0	13,1	19
	non, mais possibilité de s'adapter	97	36,1	36,2	55,2

	non, impossible	120	44,6	44,8	100,0
	Total	268	99,6	100,0	
Manquante		1	, 4		
Total		269	100,0		

L'appréciation faite sur le caractère équitable et objectif de la politique d'affectation est négative. En effet, 44, 8 % des répondants semblent estimer que cette politique n'est ni objective ni équitable. 36,2 % semblent néanmoins pouvoir s'adapter à un tel système et y progresser. Seuls 5,2 % des répondants approuvent cette politique même s'ils n'accordent pas trop d'importance aux caractéristiques suscitées.

Tableau 33

Appréciation sur la politique de mutation équitable et objective (2022)

La politique de mutation vous paraît-elle équitable et objective ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	14	5,2	5,2	5,2
	oui parfaitement	2	, 7	, 7	5,9
	indécis	37	13,8	13,8	19,7
	non, mais possibilité de s'adapter	107	39,8	39,8	59,5
	non, impossible	109	40,5	40,5	100,0
	Total	269	100,0	100,0	

Plus de 200 répondants (soit près de 80 %) estiment que la politique de mutation manque d'objectivité et d'équité. C'est dire que cette politique bien que basée sur des critères précis n'est véritablement pas appliquée selon les normes prévues. 13,8 % des répondants sont indécis sur le sujet tandis qu'environ 6 % des répondants approuvent cette politique jugée équitable et objective selon eux.

Tableau 34

Appréciation sur la politique de promotion équitable et objective (2022)

La politique de promotion vous paraît-elle équitable et objective ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	11	4,1	4,1	4,1
	oui parfaitement	3	1,1	1,1	5,2
	indécis	42	15,6	15,7	20,9
	non, mais possibilité de s'adapter	89	33,1	33,2	54,1
	non, impossible	123	45,7	45,9	100,0
	Total	268	99,6	100,0	
Manquante		1	, 4		
Total		269	100,0		

Il ressort de cela que 45,9 % des répondants n'approuvent pas cette politique qu'ils jugent ni équitable ni objective. 33,2 % pensent pouvoir s'adapter à cette politique qui ne les satisfait pourtant pas. L'objectivité voudrait que la politique de promotion soit basée sur des critères précis définis par le ministère chargé de l'éducation et surtout que ces critères une fois définis soient respectés. 15,7 % sont indécis sur la question alors qu'environ 5 % pensent plutôt positivement.

Tableau 35

Avis pour une gestion décentralisée du corps enseignant (2022)

Êtes-vous pour une gestion décentralisée du corps enseignant ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	117	43,5	43,7	43,7
	oui parfaitement	77	28,6	28,7	72,4
	indécis	32	11,9	11,9	84,3
	non, mais possibilité de s'adapter	22	8,2	8,2	92,5
	non, impossible	20	7,4	7,5	100,0

	Total	268	99,6	100,0	
Manquante		1	, 4		
Total		269	100,0		

28,7 % des répondants sont pour une gestion décentralisée du corps enseignant et pensent qu'une centralisation de la gestion s'avère inefficace et inopérante aujourd'hui. Cette décentralisation implique une redistribution du pouvoir de décision en privilégiant les collectivités territoriales décentralisées. 43,7 % des répondants appuient davantage cette idée bien qu'ayant quelques réserves sur le sujet. Des répondants restant, 11,6 % sont indécis tandis qu'environ 15 % sont contre.

V.1.2.2. Gestion de carrière

Tableau 36

Gestion de carrière comme domaine réservé à l'État (2022)

La gestion de carrière des enseignants devrait-elle rester un domaine réservé à l'État central ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	59	21,9	22,6	22,6
	oui parfaitement	38	14,1	14,5	37,2
	indécis	49	18,2	18,8	56
	non, mais envisageable	78	29,0	29,9	85,9
	non, impossible	37	13,8	14,2	100,0
	Total	261	97,0	100,0	
Manquante		8	3,0		
Total		269	100,0		

Sur cette question, les avis sont partagés : 14,5 % des répondants estiment que la gestion de carrière devrait rester le domaine réservé de l'État. 22,6 % sont aussi de cet avis assorti des réserves. D'autres par contre (soit 29 %) font valoir que la gestion de carrière ne saurait exclusivement relever du domaine réservé de l'État ; tandis que 14,2 % estiment qu'avec le processus de décentralisation en cours, une telle gestion serait inopportune.

Tableau 37

Avis sur la décentralisation et l'amélioration de la gestion des enseignants (2022)

La décentralisation pourrait-elle améliorer la gestion des enseignants ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	113	42,0	43,1	43,1
	oui parfaitement	100	37,2	38,2	81,3
	indécis	32	11,9	12,2	93,5
	non, mais envisageable	9	3,3	3,4	96,9
	non, impossible	8	3,0	3,1	100,0
	Total	262	97,4	100,0	
Manquante		7	2,6		
Total		269	100,0		

La majorité des répondants pensent que la décentralisation pourrait améliorer la gestion des enseignants. En effet, 43,1 % le pensent bien qu'ayant des réserves à formuler à ce sujet tandis que 38,2 % sont parfaitement d'accord avec cette hypothèse soit 80 % des répondants. La décentralisation selon eux entraînerait un changement positif en matière de gestion du corps enseignant dans la mesure où elle implique une gestion de proximité.

Tableau 38

Décentralisation et efficacité de gestion des besoins en ressource enseignante (2022)

La participation des CTD au processus de gestion des enseignants serait-elle plus efficace pour faire l'État des besoins en ressource enseignante ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	122	45,4	46,6	46,6
	oui parfaitement	98	36,4	37,4	84
	indécis	28	10,4	10,7	94,7
	non, mais envisageable	9	3,3	3,4	98,1
	non, impossible	5	1,9	1,9	100

	Total	262	97,4	100,0	
Manquante		7	2,6		
Total		269	100,0		

D'après les répondants, la décentralisation permettrait de gérer efficacement le besoin en ressource enseignante. En effet, 37,4 % estiment que la décentralisation faciliterait la prévision dans la gestion de carrière. Avec la décentralisation, l'état des besoins est fait à la base vue que les collectivités territoriales décentralisées gèrent des microterritoires. Par conséquent, la charge de travail est considérablement réduite ce qui permet d'avoir des données exactes et précises du terrain. 46,6 % ont émis des réponses positives avec quelques réserves. 10,7 % par contre sont indécis sur le sujet ; ce qui peut se justifier par leur manque de maîtrise du sujet. Les 5 % restant n'appréhendent que très peu les effets de la décentralisation sur la prévision en ressource.

Tableau 39

Décentralisation et processus de gestion des affectations (2022)

La participation des CTD au processus de gestion des affectations des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	104	38,7	39,8	39,8
	oui parfaitement	65	24,2	24,9	64,7
	indécis	57	21,2	21,8	86,5
	non, mais envisageable	24	8,9	9,2	95,7
	non, impossible	11	4,1	4,2	100,0
	Total	261	97,0	100,0	
Manquante		8	3,0		
Total		269	100,0		

Plus de 50 % des répondants dont 39,8 % « oui, mais partiellement » et 24,9 % « oui parfaitement », pensent que la décentralisation rendrait plus efficace le processus de gestion des affectations. La décentralisation implique une gestion au niveau de la base. Ainsi, après un état de la ressource enseignante disponible, relevant des données du terrain, il est plus aisé de gérer les affectations conformément au besoin des établissements scolaires. Très peu de répondants ne sont pas de cet avis soit 4,2 % « non, impossible » bien que 9,2 % semblent tout de même difficilement l'envisager « non, mais envisageable ».

Tableau 40

Décentralisation et processus de gestion des mutations (2022)

La participation des CTD au processus de gestion des mutations des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	102	37,9	39,2	39,2
	oui parfaitement	62	23,0	23,8	63
	indécis	60	22,3	23,1	86,1
	non, mais envisageable	22	8,2	8,5	94,6
	non, impossible	14	5,2	5,4	100,0
	Total	260	96,7	100,0	
Manquante		9	3,3		
Total		269	100,0		

Environ 60 % des répondants soit 39,2 % « oui, mais partiellement » et 23,8 % « oui parfaitement » estiment que la participation des CTD à la gestion des mutations serait plus efficace. En effet, l'implication des CTD dans la gestion des mutations des enseignants permettrait de tenir compte surtout des desideratas certes des établissements scolaires qui malgré leurs états des besoins et requêtes n'obtiennent très souvent pas satisfaction lors du déploiement des enseignants. Ainsi elle permettrait d'éviter le sureffectif des enseignants dans les établissements scolaires pour une meilleure rationalisation des effectifs des enseignants sur le terrain. Les 40 % restant sont partagés entre 23,1 % d'indécis et 13 % de réponse négative.

Tableau 41

Décentralisation et processus de gestion des promotions (2022)

La participation des CTD au processus de gestion des promotions des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	96	35,7	36,8	36,8
	oui parfaitement	58	21,6	22,2	59
	indécis	64	23,8	24,5	83,5
	non, mais envisageable	31	11,5	11,9	95,4
	non, impossible	12	4,5	4,6	100,0
	Total	261	97,0	100,0	
Manquante		8	3,0		
Total		269	100,0		

Près de la moitié des répondants soit 36,8 % « oui, mais partiellement » et 22,2 % « oui parfaitement » estiment que la participation des CTD au processus de gestion des promotions serait plus efficace. En effet, celle-ci permettrait de mieux mettre en valeur des critères d'objectivité et surtout de les respecter si les CTD jouissent d'une certaine autonomie de gestion. Par contre, 24,5 % restent indécis sur la question ce qui laisse entrevoir l'indifférence des uns et l'apathie des autres par rapport à la décentralisation.

Tableau 42

Décentralisation et efficacité du processus de gestion globale de la carrière (2022)

La participation des CTD au processus de gestion globale de la carrière serait-elle plus efficace ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	100	37,2	37,3	37,3
	oui parfaitement	96	35,7	35,8	73,1
	indécis	43	16,0	16,0	89,1
	non, mais envisageable	16	5,9	6,0	95,1

	non, impossible	13	4,8	4,9	100,0
	Total	268	99,6	100,0	
Manquante		1	, 4		
Total		269	100,0		

35,8 % des répondants sont favorables pour une participation des CTD à la gestion globale de la carrière. Néanmoins, 37,3 % le sont tout autant avec des réserves. En d'autres termes, l'efficacité de la gestion de carrière dépendrait de la mise en œuvre décentralisation. C'est dire que la décentralisation aurait un impact sur la gestion globale de la carrière si elle est appliquée. Par contre, d'autres préfèrent, soit être indécis sur la question (16 %), soit avoir un avis contraire ; ce qui représente environ 10 % de réponses négatives.

Tableau 43

Décentralisation et équité régionale (2022)

La participation des CTD au processus de gestion des enseignants favoriserait-elle l'équité régionale ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	94	34,9	36,0	36,0
	oui parfaitement	74	27,5	28,4	64,4
	indécis	64	23,8	24,5	88,9
	non, mais envisageable	18	6,7	6,9	95,8
	non, impossible	11	4,1	4,2	100,0
	Total	261	97,0	100,0	
Manquante		8	3,0		
Total		269	100,0		

Des répondants, 28,4 % sont d'avis pour dire que la décentralisation qui implique la participation des CTD au processus de gestion favorisera l'équité régionale. En effet, l'équité régionale met en avant une répartition équitable de la ressource en fonction des particularités de chaque groupe. La décentralisation à cet effet tiendra compte des particularités propres à chaque région pour mieux rationaliser les ressources humaines enseignantes. Il faut relever tout de même que 36 % sont certes du même avis, mais émettent des réserves quant à la faisabilité. 24,5 % sont « indécis » sur le sujet. Autrement dit, le souci d'une équité régionale ne fait pas

partie de leurs préoccupations premières. D'autres par contre ne sont pas de cet avis soit près de 10 % des répondants.

Tableau 44

Décentralisation adaptée au contexte (2022)

La participation des CTD au processus de gestion de carrière serait-elle plus adaptée à notre contexte ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	85	31,6	32,6	32,6
	oui parfaitement	78	29,0	29,9	62,5
	indécis	69	25,7	26,4	88,9
	non, mais envisageable	20	7,4	7,7	96,6
	non, impossible	9	3,3	3,4	100,0
	Total	261	97,0	100,0	
Manquante		8	3,0		
Total		269	100,0		

La plupart des répondants soit 32,6 % « oui, mais partiellement » et 29,9 % oui parfaitement » pensent que la décentralisation totale du processus de gestion de carrière serait plus adaptée compte tenu de notre contexte. Cependant, d'autres sont contre (7,7 % « non, mais envisageable » ; 3,4 % « non, impossible » ou indécis (26,4 %) compte tenu peut être de la qualification du degré d'autonomie à eux accordée pour cette gestion.

V.1.3. Variable dépendante : Performance

Cette variable s'illustre autour de deux sous-variables à savoir l'implication et la satisfaction professionnelle.

V.1.3.1. Implication organisationnelle

Tableau 45

Implication organisationnelle affective 1 (2022)

La décentralisation vous permettrait-elle de vous impliquer dans votre établissement ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	78	29,0	30,7	30,7
	oui parfaitement	61	22,7	24,0	54,7
	Indécis	37	13,8	14,6	69,3
	non, mais envisageable	48	17,8	18,9	88,2
	non, impossible	30	11,2	11,8	100
	Total	254	94,4	100,0	
Manquante		15	5,6		
Total		269	100,0		

La décentralisation favorise l'implication des enseignants dans l'organisation ou encore l'établissement scolaire. En effet, 24 % des répondants prennent cette position bien que 30,7 % émettent des réserves. Il s'agira ainsi de prendre à cœur les problèmes liés à l'organisation et surtout de tenter de les résoudre à notre niveau. D'autres par contre gardent un détachement vis-à-vis des problèmes liés à l'organisation. Ces derniers représentent environ 30 % de l'effectif des répondants soit 18,9 % « non, mais envisageable » et 11,8 % « non, impossible ».

Tableau 46

Implication organisationnelle affective 2 (2022)

La décentralisation vous permet-elle de développer un sentiment d'appartenance à votre établissement d'attache ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	76	28,3	29,9	29,9
	oui parfaitement	61	22,7	24,0	53,9
	Indécis	39	14,5	15,4	69,3
	non, mais envisageable	48	17,8	18,9	88,2
	non, impossible	30	11,2	11,8	100
	Total	254	94,4	100,0	
Manquante		15	5,6		
Total		269	100,0		

Pour certains, la décentralisation favorise le sentiment d'appartenance à l'établissement (29,9 % « oui, mais partiellement » ; 24 % « oui parfaitement ») ; ce qui induit un certain investissement dans son lieu de service. Cette appartenance au groupe ou au milieu lui donne plus d'assurance dans l'exercice de sa profession. Pour d'autres (18,9 %, « non, mais envisageable » ; 11,8 % « non, impossible », ce sentiment d'appartenance n'est pas lié au caractère décentralisé de la gestion, mais à d'autres paramètres d'ordre psychologique, sociologique, culturel, religieux liés à la profession ou au milieu de travail.

Tableau 47

Implication organisationnelle affective 3 (2022)

La décentralisation vous permettrait-elle de vous impliquer pour atteindre les objectifs de performance de votre établissement ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	100	37,2	39,5	39,5
	oui parfaitement	62	23,0	24,5	
	Indécis	26	9,7	10,3	49,8
	non, mais envisageable	35	13,0	13,8	63,6
	non, impossible	30	11,2	11,9	75,5
	Total	253	94,1	100,0	
Manquante		16	5,9		
Total		269	100,0		

Bien que 40 % des répondants sont soit indécis (10,3 %) soit partiellement (13,8 %) ou totalement contre (11,9 %) d'autres ont donné des avis favorables. Environ 60 % des répondants (39,5 % « oui, mais partiellement » et 24,5 % « oui parfaitement », assurent que la décentralisation leur permettrait de s'impliquer dans les objectifs de performance de l'organisation. L'implication des CTD dans la gestion a pour but le développement de la région. Ce développement passe par la contribution des tous les participants que sont les travailleurs de la région qui par souci de performance s'allient aux macros objectifs fixés au niveau régional, mais aussi aux micros objectifs fixés dans leurs lieux de service autrement dit dans leurs établissements scolaires. L'implication de tout un chacun est indispensable pour la progression et le développement à tous les niveaux et particulièrement au sein de l'établissement.

Tableau 48

Implication organisationnelle cognitive 1 (2022)

La décentralisation favorise-t-elle votre stabilité dans votre établissement scolaire ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	76	28,3	29,7	29,7
	oui parfaitement	54	20,1	21,1	50,8
	Indécis	31	11,5	12,1	62,9
	non, mais envisageable	71	26,4	27,7	90,6
	non, impossible	24	8,9	9,4	100
	Total	256	95,2	100,0	
Manquante		13	4,8		
Total		269	100,0		

La décentralisation favorisera la stabilité du personnel enseignant. En effet, la gestion décentralisée du corps enseignant inciterait les enseignants à demeurer dans leurs établissements d'attache (29,7 % « oui, mais partiellement » ; 21,1 % « oui parfaitement »). Pour d'autres, cela ne changerait pas grand-chose sur leur désir de stabilité volontaire ou non. C'est dans ce sens qu'environ 9,4 % des répondants donnent une réponse négative sur la question bien que 27,7 % cette théorie pourrait si elle est acceptée, difficilement se justifier.

Tableau 49

Implication organisationnelle cognitive 2 (2022)

La décentralisation limitera-t-elle la mobilité des enseignants ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	48	17,8	18,8	18,8
	oui parfaitement	27	10,0	10,6	29,4
	Indécis	54	20,1	21,2	50,6
	non, mais envisageable	103	38,3	40,4	91
	non, impossible	23	8,6	9,0	100
	Total	255	94,8	100,0	
Manquante		14	5,2		
Total		269	100,0		

Une implication des CTD dans la gestion des enseignants n'empêcherait en rien une migration vers d'autres horizons. En effet, près de 40,4 % s'accordent à dire que la décentralisation n'empêcherait pas de remplir les conditions pour quitter l'établissement, quelle que soit la raison. 9 % sont catégoriques sur le fait que la décentralisation ne peut limiter la mobilité. Pour d'autres, la gestion décentralisée rendrait difficiles les procédures de mobilité des enseignants soit 18,8 % « oui, mais partiellement » et 10,6 % « oui parfaitement ».

Tableau 50

Implication organisationnelle normative (2022)

La décentralisation vous incitera-t-elle à rester dans la région de votre établissement d'attache ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	60	22,3	23,8	23,8
	oui parfaitement	34	12,6	13,5	37,3
	Indécis	45	16,7	17,9	55,2
	non, mais envisageable	82	30,5	32,5	87,7
	non, impossible	31	11,5	12,3	100
	Total	252	93,7	100,0	
Manquante		17	6,3		
Total		269	100,0		

L'implication des CTD dans la gestion des enseignants induit une stabilité des effectifs enseignants. Les avis sont partagés : près de 50 % (32,5 % « non, mais envisageable » ; 12,3 % « non, impossible ») des répondants estiment que rien ne les incite à rester dans l'établissement d'attache tandis que pour d'autres la décentralisation résolvant un bon nombre de problèmes, l'envie de partir ailleurs est considérablement décroissante.

V.1.3.2. Implication dans la profession

Tableau 51

Implication affective dans la profession 1 (2022)

La décentralisation vous donnera-t-elle satisfaction dans l'exercice de votre profession ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	50	18,6	20,5	20,5
	oui parfaitement	45	16,7	18,4	38,9
	indécis	36	13,4	14,8	53,7
	non, mais envisageable	86	32,0	35,2	88,9
	non, impossible	27	10,0	11,1	100
	Total	244	90,7	100,0	
Manquante		25	9,3		
Total		269	100,0		

Comme précisé dans le tableau précédent, l'implication affective se traduit ici par le fait que les enseignants trouveront satisfaction dans l'exercice de leur métier (20,5 % « oui, mais partiellement » ; 18,4 % « oui parfaitement »). Par contre, 35,2 % des répondants restent insatisfait et 11,1 % le pensent dans l'absolu malgré les mutations attendues de la décentralisation.

Tableau 52

Implication affective dans la profession 2 (2022)

La décentralisation vous donnera-t-elle satisfaction dans l'exercice dans votre fonction ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	60	22,3	24,6	24,6
	oui parfaitement	60	22,3	24,6	49,2
	indécis	47	17,5	19,3	68,5
	non, mais envisageable	45	16,7	18,4	86,9
	non, impossible	32	11,9	13,1	100
	Total	244	90,7	100,0	
Manquante		25	9,3		
Total		269	100,0		

Avec la décentralisation, l'implication des CTD facilitera les procédures de gestion dans la mesure où cette gestion est menée à la base et non au sommet. Cela galvaniserait tout un chacun à son poste de travail, car rien ne constituerait plus un frein à l'épanouissement de l'enseignant dans sa carrière. C'est ce qui justifie la réponse affirmative d'environ 50 % des répondants (24,6 % « oui, mais partiellement » ; 24,6 % « oui parfaitement ») contre 27 % de réponse partiellement ou entièrement négative. 17,5 % n'ont aucune idée sur la question sans doute parce qu'il est difficile pour l'instant de palper cette décentralisation.

Tableau 53

Implication calculée dans la profession 1 (2022)

La décentralisation pourrait-elle réduire l'absentéisme des enseignants ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	74	27,5	30,1	30,1
	oui parfaitement	92	34,2	37,4	67,5
	indécis	28	10,4	11,4	78,9
	non, mais envisageable	24	8,9	9,8	88,7
	non, impossible	28	10,4	11,4	100
	Total	246	91,4	100,0	
Manquante		23	8,6		
Total		269	100,0		

La stabilité qu'offre la gestion décentralisée réduirait à coup sûr les déplacements des enseignants pour le suivi des dossiers de carrière. Ainsi, les enseignants seront de moins en moins absents de la classe (30,1 % « oui, mais partiellement » ; 37,4 % « oui parfaitement ») ; ce qui réduira les retards dans les programmes scolaires et assurera l'assiduité du corps enseignant. Par contre, 20 % estiment que cela ne changera rien sur le taux d'absentéisme des enseignants (11,4 %) ou sinon faiblement (9,8 %).

Tableau 54

Implication calculée dans la profession 2 (2022)

La décentralisation favorisera-t-elle votre implication au travail ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	87	32,3	35,5	35,5
	oui parfaitement	49	18,2	20,0	55,5
	indécis	33	12,3	13,5	69
	non, mais envisageable	52	19,3	21,2	90,2
	non, impossible	24	8,9	9,8	100
	Total	245	91,1	100,0	
Manquante		24	8,9		
Total		269	100,0		

Les facilités administratives qu'offrirait la décentralisation permettraient au personnel enseignant une fois de plus de s'investir dans le travail, car les préoccupations d'ordre administratif ne feront plus partie du quotidien. 55,5 % des répondants sont plus ou moins de cet avis. Moins de 30 % sont d'avis contraire et estiment que la décentralisation ne détermine pas forcément l'implication des enseignants au travail soit 21,2 % « non, mais envisageable » et 9,8 % « non, impossible ».

Tableau 55

Implication normative dans la profession 1 (2022)

La décentralisation facilitera-t-elle la mobilité à l'intérieur d'une même région ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	57	21,2	23,2	23,2
	oui parfaitement	41	15,2	16,7	39,9
	indécis	41	15,2	16,7	56,6
	non, mais envisageable	80	29,7	32,5	89,1
	non, impossible	27	10,0	11,0	100
	Total	246	91,4	100,0	
Manquante		23	8,6		
Total		269	100,0		

L'on pense que l'implication des CTD dans la gestion des ressources humaines enseignantes favoriserait la stabilité des enseignants dans leur lieu d'affectation. En effet, cela n'a pas d'impact sur la volonté ou non de changer de poste d'affectation. Ainsi, 32,5 % estiment que la décentralisation faciliterait faiblement la mobilité des enseignants d'une même région. Pour d'autres, 11 % cela ne facilitera en aucun cas cette mobilité. Par contre, pour certains la mobilité serait plus aisée partiellement (23,2 %) ou totalement (39,9 %) dans une même région, car les CTD pourront sans trop d'encombres et relativement au besoin des départements compris dans la région redéployer le personnel enseignant.

Tableau 56

Implication normative dans la profession 2 (2022)

La décentralisation facilitera-t-elle la mobilité d'une région à une autre ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	53	19,7	21,6	21,6
	oui parfaitement	34	12,6	13,9	35,5
	indécis	42	15,6	17,1	52,6
	non, mais envisageable	84	31,2	34,3	86,9
	non, impossible	32	11,9	13,1	100
	Total	245	91,1	100,0	
Manquante		24	8,9		
Total		269	100,0		

La mise en œuvre de la décentralisation et leur implication dans la gestion des enseignants ne limiteraient pas forcément les déplacements d'une région à une autre. 34,3 % « non, mais envisageable » et 13,1 % « non, impossible » des répondants estiment que cette décentralisation ne stabiliserait pas les enseignants. Par contre, 21,6 % et 13,9 % le pensent. On note que 15,6 % de répondants ne se sont pas exprimé sur le sujet du fait de leur non-maîtrise de celui-ci.

V.1.3.3. Satisfaction professionnelle

Tableau 57

Facilité de traitement des dossiers de carrière (2022)

La décentralisation facilitera-t-elle le suivi des dossiers de carrière ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	80	29,7	33,5	33,5
	oui parfaitement	93	34,6	38,9	72, 4
	indécis	17	6,3	7,1	79,5
	non, mais envisageable	13	4,8	5,4	84,9
	non, impossible	36	13,4	15,1	100
	Total	239	88,8	100,0	
Manquante		30	11,2		
Total		269	100,0		

La décentralisation offrirait plus de facilités dans le traitement des dossiers de carrière. En effet, 33,5 % sont partiellement d'accord avec cette idée et 38,9 % le sont encore plus. Par contre, moins de 20 % soit 15,1 % « non, impossible » ne le sont absolument pas. Le rapprochement de l'administration locale vers les populations faciliterait le suivi des dossiers et favoriserait la célérité dans le traitement des dossiers de carrière.

Tableau 58

Adaptation à l'environnement de travail (2022)

La décentralisation vous permettra-t-elle de vous adapter facilement à votre environnement de travail ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	73	27,1	30,5	30,5
	oui parfaitement	78	29,0	32,6	63,1
	indécis	35	13,0	14,6	77,7
	non, mais envisageable	15	5,6	6,3	84
	non, impossible	38	14,1	15,9	100
	Total	239	88,8	100,0	
Manquante		30	11,2		
Total		269	100,0		

Plus de 50 % des répondants (30,5 % « oui, mais partiellement » ; 32,6 % « oui parfaitement ») pensent être plus ou moins à l'aise dans leur environnement de travail si la décentralisation est effective. En effet, le transfert de compétence aux CTD et la mise en œuvre de la fonction publique locale faciliteraient la prise en charge des dossiers des personnels de l'État. Néanmoins, 19,7 % pensent que la décentralisation n'influencera en rien cette donnée. 13 % sont indécis sur la question.

Tableau 59

Objectivité et équité des nominations (2022)

La décentralisation favorisera-t-elle l'objectivité et l'équité en matière de nomination ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	58	21,6	24,4	24,4
	oui parfaitement	49	18,2	20,6	45
	indécis	50	18,6	21,0	66
	non, mais envisageable	55	20,4	23,1	89,1
	pas du tout d'accord	26	9,7	10,9	100
	Total	238	88,5	100,0	
Manquante		31	11,5		
Total		269	100,0		

La décentralisation à travers l'implication des CTD dans les procédures de nominations entraînerait plus d'équité dans la nomination des enseignants selon près de 40 % des répondants soit 24,4 % « oui, mais partiellement » et 20,6 % « oui parfaitement ». Le critère d'objectivité et d'équité mis en exergue par la décentralisation pourrait avoir un impact sur la nomination des enseignants. Cependant, environ 23,1 % estiment que cela ne changerait absolument rien ou pas grand-chose (10,9 %) au souci d'objectivité dans la procédure de nomination et celui d'équité que préconise la décentralisation du fait du caractère discrétionnaire des nominations.

Tableau 60

Objectivité et équité des mutations (2022)

La décentralisation favorisera-t-elle l'objectivité et l'équité en matière de mutation ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	oui, mais partiellement	60	22,3	25,1	25,1
	oui parfaitement	52	19,3	21,8	46,9
	indécis	51	19,0	21,3	68,2
	non, mais envisageable	50	18,6	20,9	89,1
	non, impossible	26	9,7	10,9	100
	Total	239	88,8	100,0	
Manquante		30	11,2		
Total		269	100,0		

41 % des répondants pensent que la décentralisation garantirait plus d'objectivité et d'équité dans la gestion des mutations. Environ 30 % pensent le contraire et 19 % sont indécis. Certes, les critères de mutations sont définis par la loi ; mais leur utilisation abusive, aussi bien par les enseignants que par le personnel chargé de la gestion des enseignants, fait problème. Certains établissements sont désertés tandis que d'autres sont en sureffectif.

Tableau 61

Équité dans le redéploiement des enseignants (2022)

La décentralisation facilitera-t-elle le déploiement équitable des enseignants ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	69	25,7	29,1	29,1
	oui parfaitement	54	20,1	22,8	51,9
	indécis	51	19,0	21,5	73,4
	non, mais envisageable	39	14,5	16,5	89,9
	non, impossible	24	8,9	10,1	100
	Total	237	88,1	100,0	
Manquante		32	11,9		
Total		269	100,0		

Il ressort de ce tableau que 29,1 % des répondants semblent croire que la décentralisation facilitera le déploiement équitable des enseignants. 22,8 % le pensent encore plus. La décentralisation améliorerait l'équité dans la répartition de la ressource enseignante disponible. La décentralisation sous-entend une répartition équitable des ressources. Le redéploiement des ressources devrait se faire de manière équitable afin de faire bénéficier tout un chacun de l'offre d'éducation. 16,5 % environ pensent le contraire estimant que la décentralisation ne garantit pas vraiment l'équité dans la répartition des ressources humaines tandis que 10,1 % pensent différemment.

Tableau 62

Célérité et objectivité des dossiers de carrière (2022)

La décentralisation favorisera la célérité et l'objectivité dans le traitement des dossiers de carrière ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui, mais partiellement	76	28,3	31,8	31,8
	oui parfaitement	78	29,0	32,6	64,4
	indécis	33	12,3	13,8	78,2
	non, mais envisageable	22	8,2	9,2	87,4
	non, impossible	30	11,2	12,6	100
	Total	239	88,8	100,0	
Manquante		30	11,2		
Total		269	100,0		

La décentralisation impliquerait plus de célérité et d'objectivité dans le traitement des dossiers d'avancements pour près de 63 % des répondants soit 31,8 % « oui, mais partiellement » et 32,6 % « oui parfaitement ». L'implication des CTD dans le traitement des dossiers de carrière amènerait plus d'objectivité et surtout de célérité dans le travail. 20 % environ ne le pensent pas et estiment que cela n'apporterait aucun changement important. 12 % sont indécis sur la question.

V.2. Présentation et analyse des résultats issus des données qualitatives

Cette présentation est faite sur la base des entretiens et focus groups passés avec les acteurs de la chaîne éducative à savoir les provideurs, les Sous-DAG, les conseillers régionaux et enfin les enseignants vacataires.

V.2.1. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les proviseurs

Elle concerne tous les items relatifs à notre étude à savoir la politique enseignante, la gestion prévisionnelle, la gestion de la carrière et enfin la gestion des vacataires.

V.2.1.1. Identification des répondants

Tableau 63

Identification des répondants (2022)

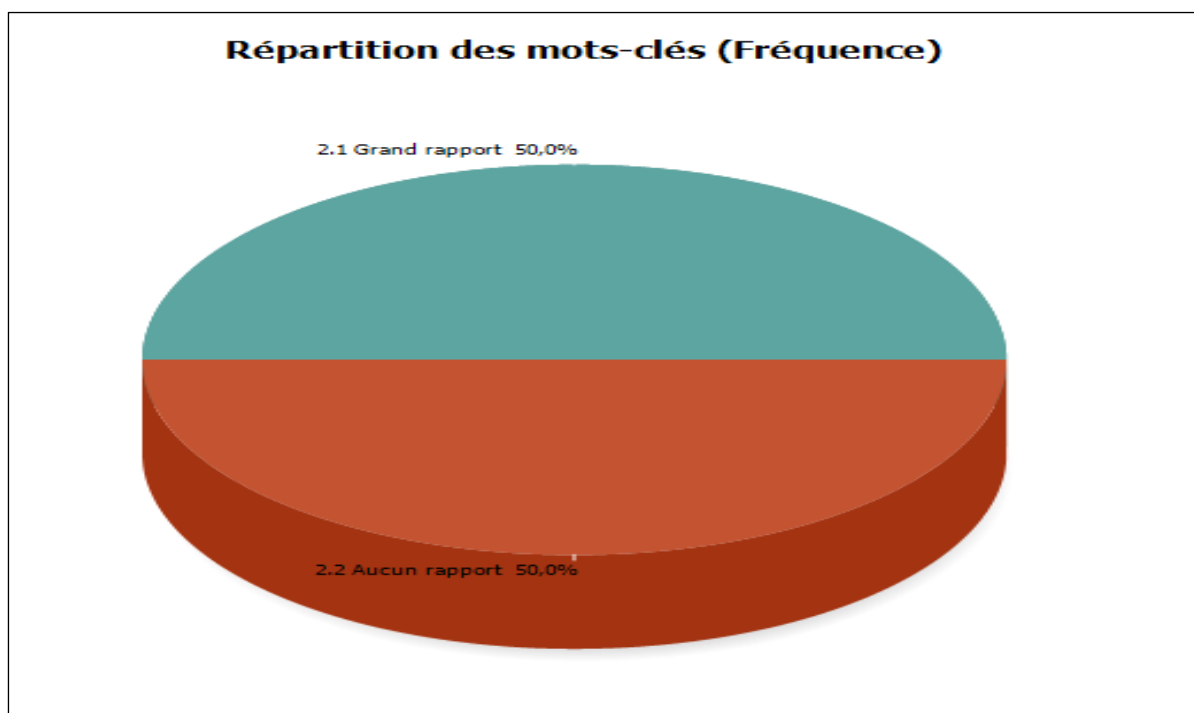
ITEMS	RÉPONDANTS	RÉPONSES
Identification : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement Nombres d'années d'expérience au poste	Répondant 1	PLEG 26 ans d'expérience 7 ans au poste actuel
	Répondant 2	PLET 30 ans d'expérience 03 ans au poste actuel
	Répondant 3	PLEG 30 ans 11 ans au poste actuel
	Répondant 4	PLEG 30 ans 10 ans d'expérience au poste actuel

Il ressort de ce tableau que les proviseurs interrogés sont à la base des professeurs de lycée d'enseignement général ou technique et ayant en moyenne trente (30) ans d'expérience en matière d'éducation. C'est dire que leur perception de l'éducation serait nécessaire dans cette recherche qui appelle à une analyse critique de la politique enseignante au Cameroun bien que certains ne bénéficient pas d'une grande expérience au poste actuel.

V.2.1.2. Rapport politique enseignante et performance

Figure 14

Rapport politique enseignante et performance (2022)

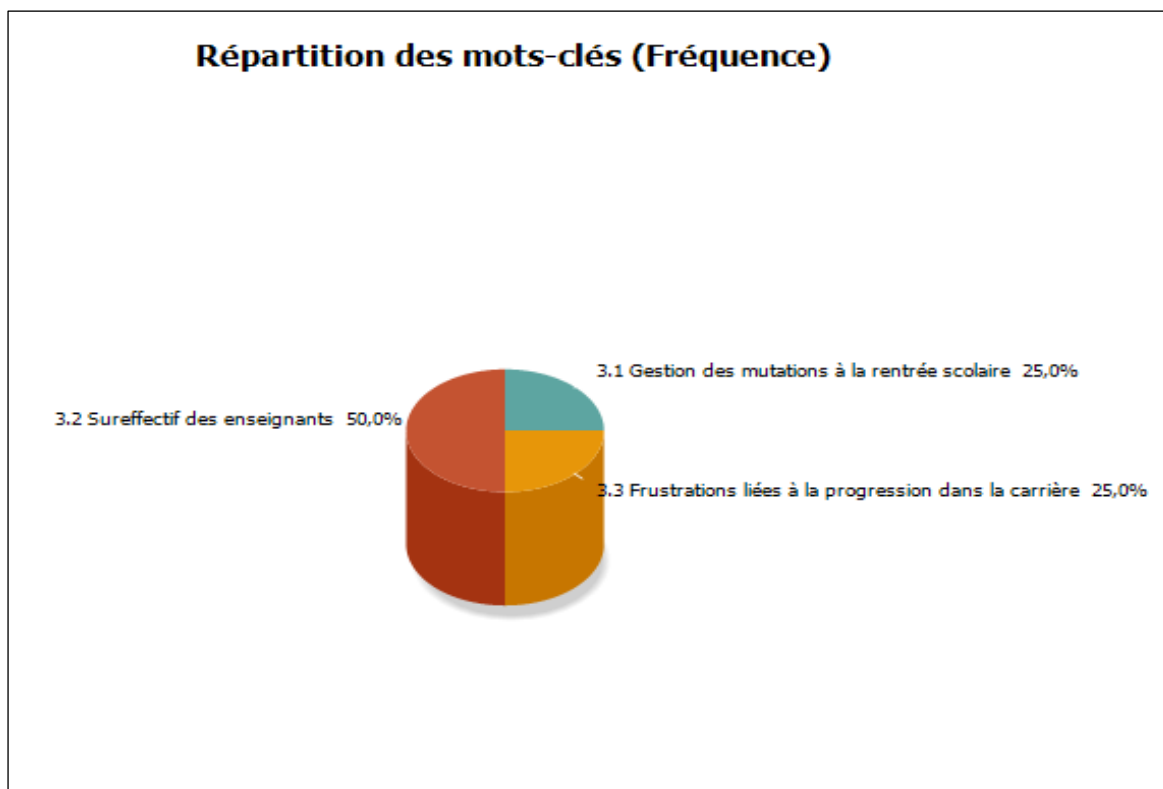


Il ressort du tableau ci-dessus que les avis sont mitigés en ce qui concerne l'existence d'un rapport entre la politique de gestion des enseignants et la performance. Sur les quatre (4) proviseurs interrogés, deux (50 %) estiment qu'il y a un grand rapport. En effet, « Il y a un très grand rapport. Je pense que la performance des enseignants est guidée par le politique et toutes décisions qui viennent d'en haut. » (Rep1). « Effectivement, la politique de gestion est déterminante pour l'évaluation de la performance des enseignants. » (Rep2). Les deux autres représentant les 50 % restants (Rep3 ; Rep4) par contre ont donné des réponses négatives. C'est dire que la perception d'une certaine influence de la politique enseignante sur la performance des enseignants reste encore à vérifier.

V.2.1.3. Frein à la performance des enseignants

Figure 15

Frein à la performance des enseignants (2022)

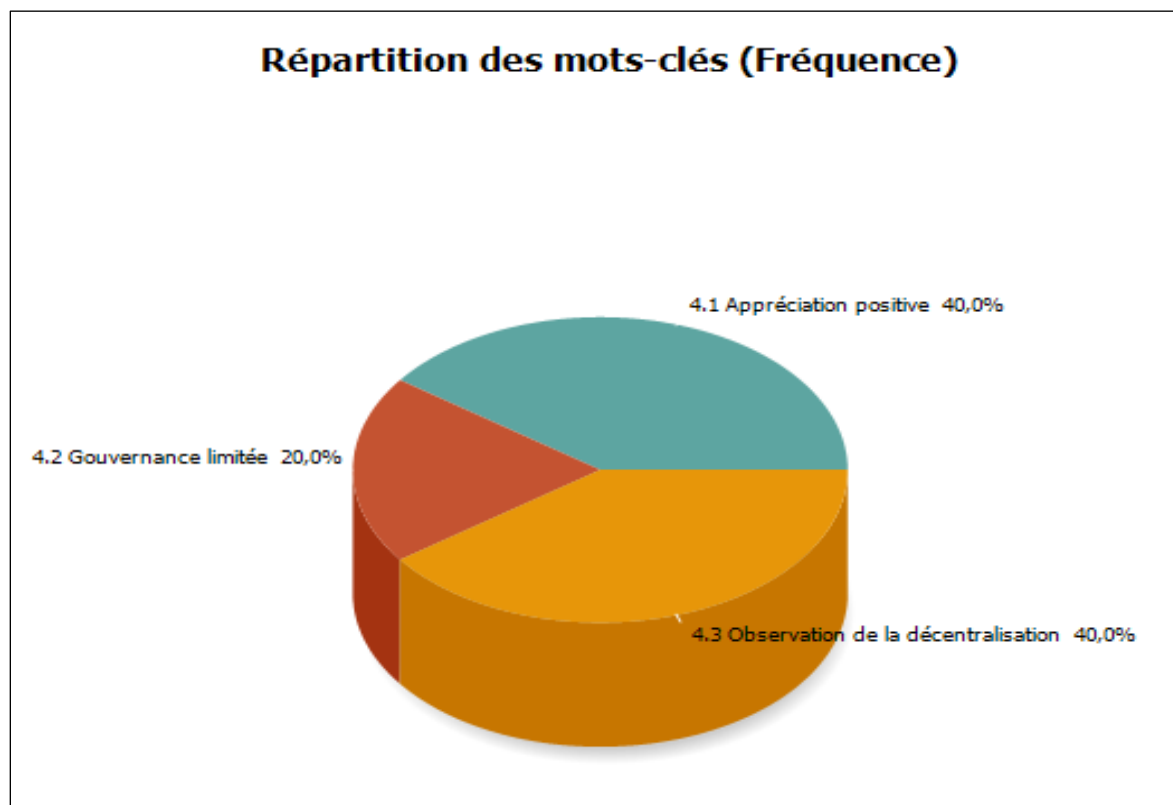


Il est recensé trois éléments principaux qui freinent la performance des enseignants. Le premier élément qui rencontre le plus l'assentiment des répondants est le sureffectif des enseignants qui représente 50 % des réponses données (Rep1 ; Rep4). En effet, certains établissements ont un surnombre d'enseignants ce qui induit une certaine paresse de leur part vu que la charge de travail est en baisse. À l'opposé, l'insuffisance d'enseignants entraînera une surcharge de travail qui provoquera ainsi une baisse de performance (Rep2). À cela s'ajoute la gestion des mutations à la rentrée scolaire (25 %) qui implique des déplacements imprévus (Rep1) et les frustrations liées à la progression dans la carrière (25 %) qui incite au découragement des uns et des autres (Rep3).

V.2.1.4. Appréciation de la décentralisation

Figure 16

Appréciation de la décentralisation (2022)

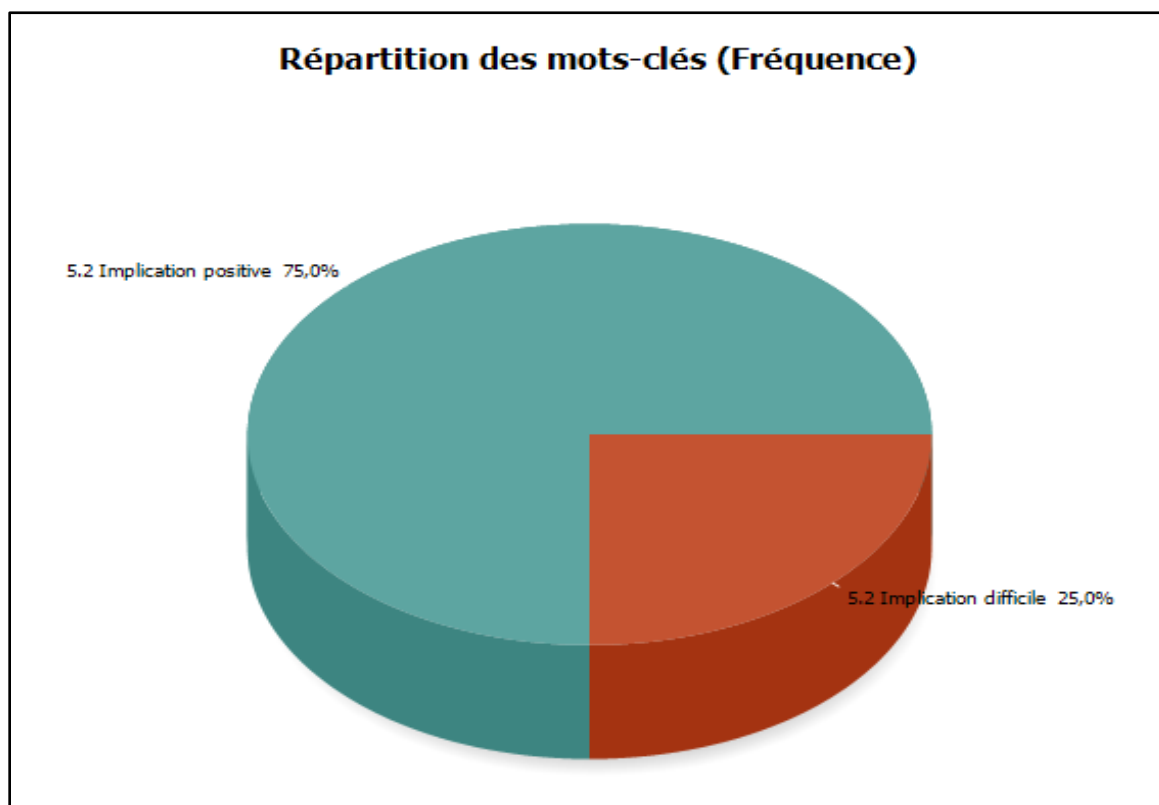


L'appréciation qui est faite de la décentralisation est controversée. Pour certains, la décentralisation reçoit une appréciation positive (40 %). En effet, elle est attendue et réclamée par tous dans la mesure où elle permettra de tenir compte des réalités régionales pour toute prise de décisions (Rep2 ; Rep3). Néanmoins, le manque d'effectivité de la décentralisation implique une certaine attente des acteurs pour mieux observer la manifestation de cette dernière (40 % ; Rep1 ; Rep4). Par contre, un répondant limite la décentralisation à la participation aux micros projets (20 %) et non ceux d'envergure nationale (Rep2) pour ainsi faire participer les conseils régionaux au niveau local.

V.2.1.5. Implication des CTD

Figure 17

Implication des CTD (2022)



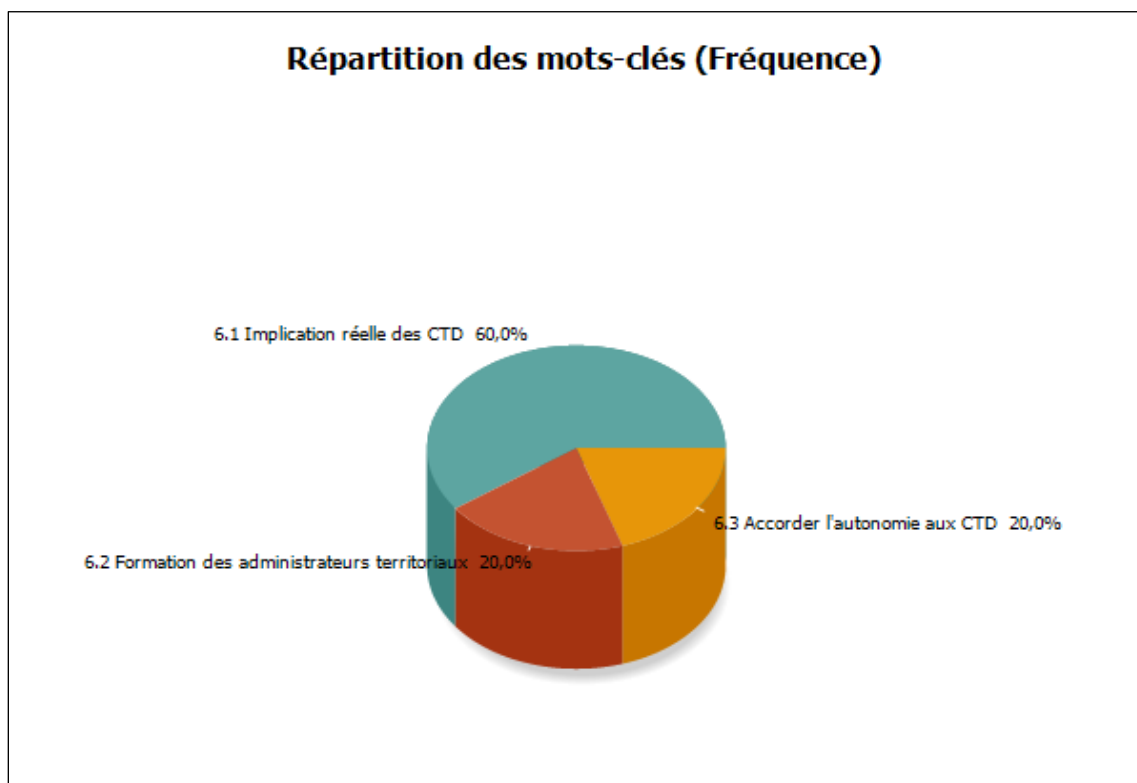
Il ressort de l'enquête que l'implication des CTD serait une bonne chose à 75 %. Cependant, pour certains (25 %), elle s'avère difficile en ce qui concerne l'implémentation et l'application des textes (Rep2). En effet, la décentralisation permettra « de toucher du doigt les problèmes réels (Rep2) et de solutionner les problèmes au niveau de la région. (...). On accueille favorablement une implication réelle des CTD » (Rep1). De plus, une implication des conseillers régionaux est très positive, car à l'intérieur de ces conseils, on retrouve des chefs de village qui eux sont très proches de la population. Ce qui leur permet d'être des porte-paroles des populations. Le conseil régional pourra donc donner un coup de main à l'APEE. La décentralisation a une plus-value. (Rep4)

C'est dire que l'implication des CTD serait avantageuse pour résorber au maximum les problèmes des établissements scolaires au niveau de la région.

V.2.1.6. Suggestions pour une décentralisation effective

Figure 18

Suggestions pour une décentralisation effective (2022)



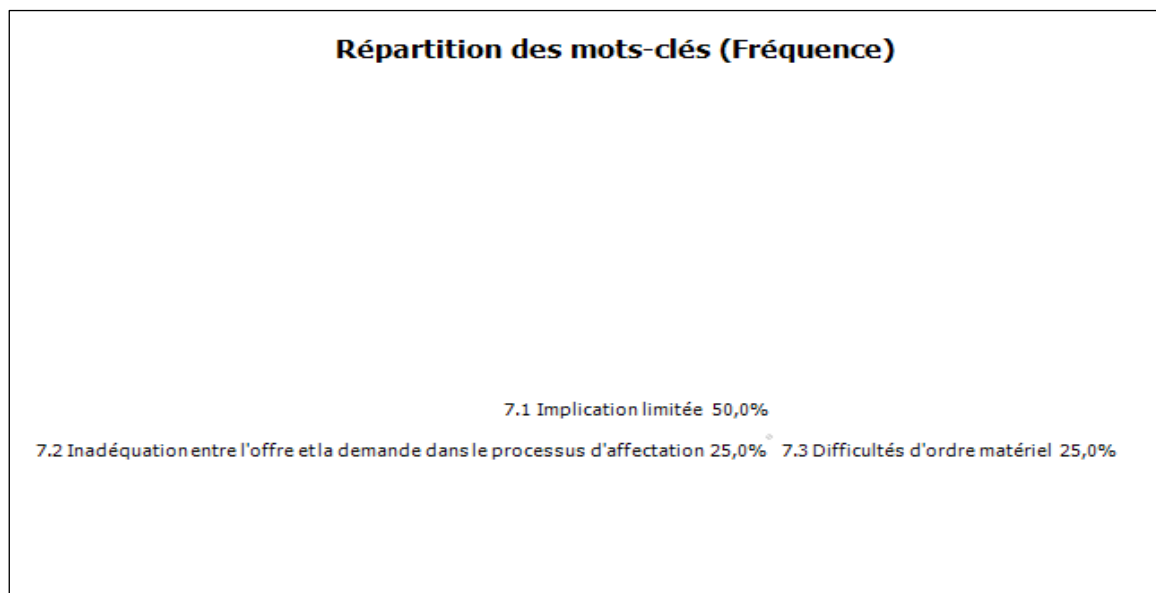
Pour effectivement implémenter la décentralisation, trois principales suggestions ont été faites :

- Premièrement, la majorité des répondants ont estimé qu'il faut une implication réelle des CTD (60 %). Ainsi, il faudrait accélérer le processus de décentralisation afin de ramener la décision au niveau de la région (Rep3) et en instaurant une collaboration entre le conseil régional avec l'APEE (Rep4).
- Deuxièmement, il faudrait assurer la formation des administrateurs territoriaux (20 %), appelés à gérer les problèmes d'ordre éducatifs (Rep1).
- Troisièmement, il faudrait assurer l'autonomie des CTD (20 %) en leur allouant les moyens suffisants et nécessaires afin qu'elles aient une certaine liberté d'agir et de contrôle des administrateurs chargés de l'éducation et de l'établissement scolaire lui-même (Rep1).

V.2.1.7 Difficultés rencontrées dans la GPEC

Figure 19

Difficultés rencontrées dans la GPEC (2022)

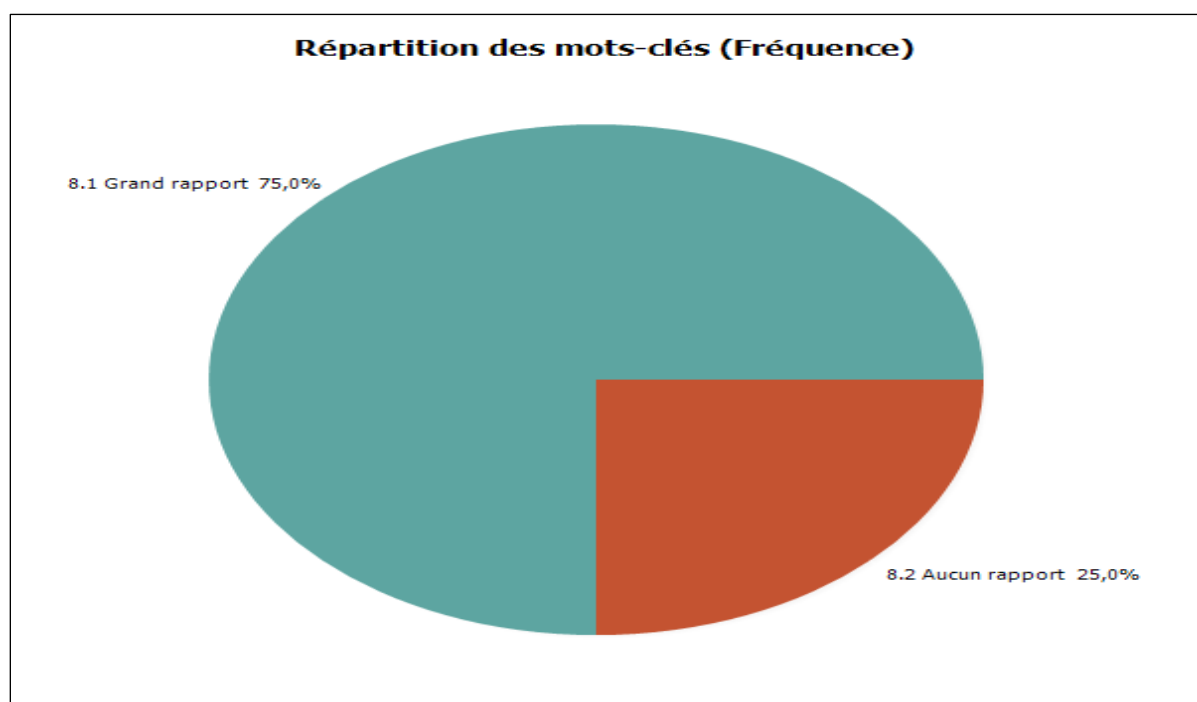


Trois difficultés majeures ont été retenues : on constate une implication limitée des chefs d'établissements (50 %) qui sont mis en marge de ce processus de gestion prévisionnelle (Rep1). En effet, ces derniers ne sont pas associés à ce processus et leur marge de manœuvre se limite à un état des besoins (Rep4). Aussi, on note une inadéquation entre l'offre et la demande dans les processus d'affectation (25 % ; Rep2). C'est dire que l'on n'affecte pas toujours le personnel souhaité en tenant compte des desideratas des établissements scolaires. De plus, il est relevé quelques difficultés d'ordre matériel et infrastructurel du fait de la croissance des effectifs des élèves déplacés internes (25 % ; Rep3).

V.2.1.8 Rapport performance et GPEC

Figure 20

Rapport GPEC et performance (2022)

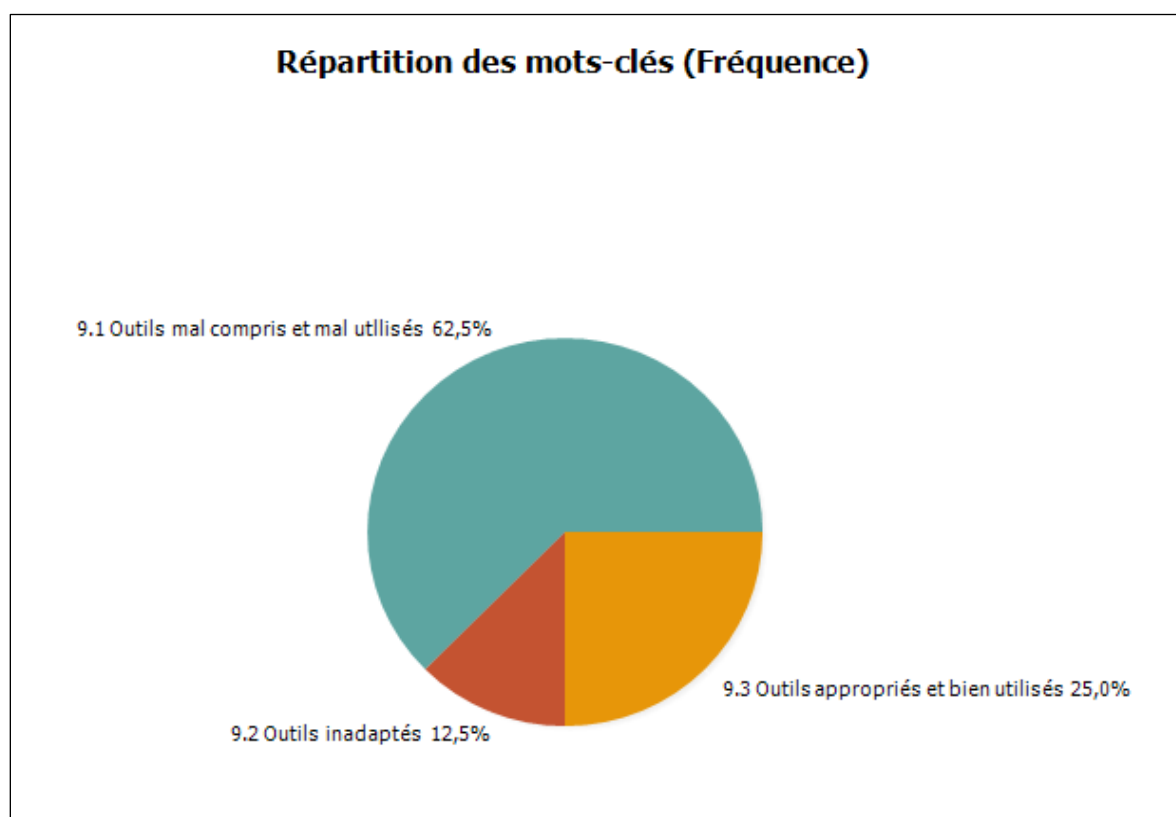


La majorité des répondants estiment qu'il y a un grand rapport entre la GPEC et la performance (75 %). En effet, une bonne GPEC impliquera un équilibre dans le ratio élève/enseignant et une meilleure répartition de la ressource enseignante pour éviter la surcharge des enseignants (Rep2). Aussi, il faut dire qu'une bonne prévision implique une bonne gestion et permet d'éviter les déséquilibres dans la gestion des effectifs pour un meilleur rendement (Rep4). L'enseignant est donc mis dans les meilleures conditions de travail et de progression dans la carrière pour le motiver et obtenir de lui le meilleur rendement possible (Rep1). A contrario, un répondant estime qu'il n'y a aucun rapport (25 %) dans la mesure où tout est censé reposer sur le ministère qui néglige cet aspect et qui permettrait de réduire au maximum l'effectif des enseignants vacataires (Rep3).

V.2.1.9. Appréciation des outils de GPEC

Figure 21

Appréciation des outils de GPEC (2022)

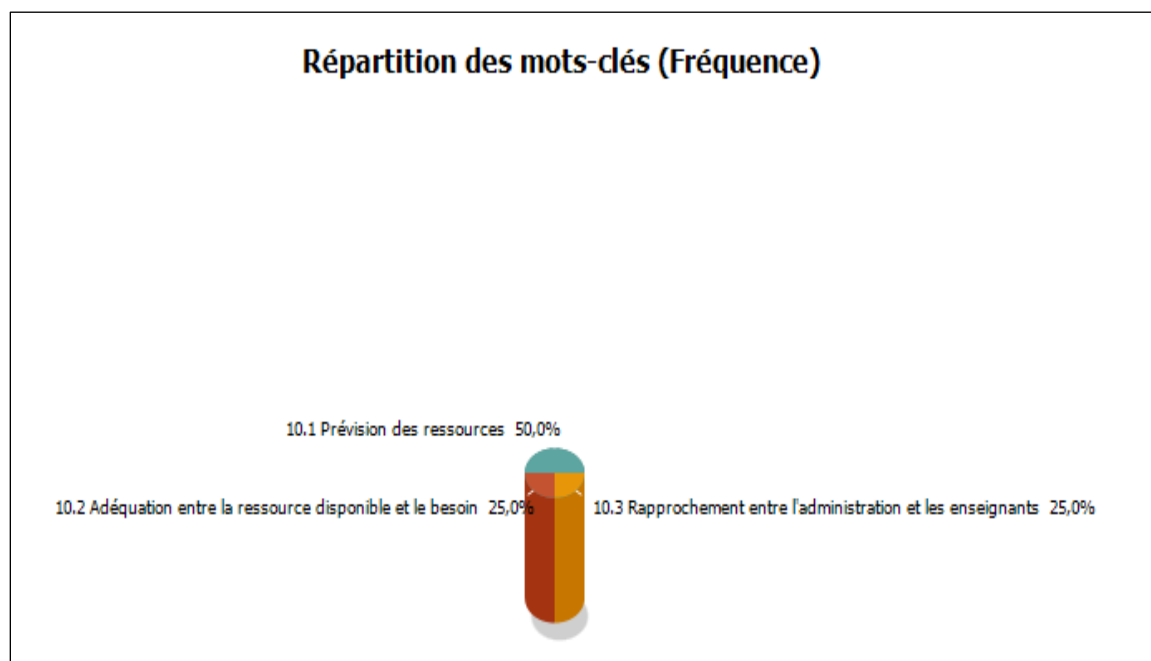


La majorité de ces outils sont mal compris et mal utilisés (62,5 %) à savoir le plan de formation, la cartographie des postes de travail, la fiche de poste par exemple. Cette mauvaise utilisation biaise tout procédé de planification et de prospection. Ces outils mal compris ou mal utilisés sont généralement inadaptés (12,5 %) au contexte de gestion. D'autres par contre sont appropriés et bien utilisés (25 %) tels que le fichier du personnel qui est mis à jour régulièrement par la direction des établissements scolaires et les délégations. De même, le cadre de référence à travers les outils de gestion permet de rendre compte de la performance des enseignants.

V.2.1.10. Amélioration de la GPEC à travers la décentralisation

Figure 22

Décentralisation et amélioration de la GPEC (2022)

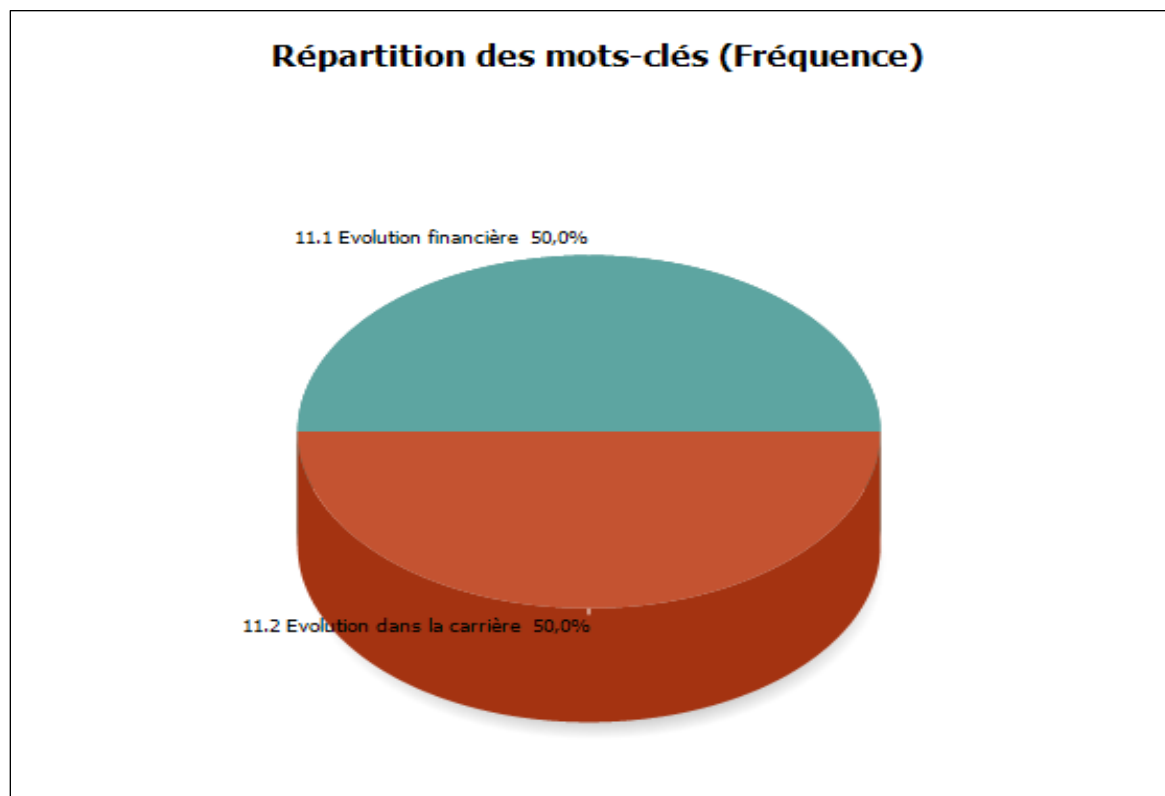


Il ressort de ce tableau que la décentralisation pourrait améliorer la GPEC. Cela se justifie pour trois raisons : la prévision en ressources humaines avec une fréquence de 50 % permet d’avoir une visibilité sur le court et moyen terme (Rep1) et ainsi préparer le futur (Rep4). Ainsi, elle permet d’avoir une idée exacte de l’effectif existant pour permettre de connaître l’effectif dont on aura besoin pour une meilleure adéquation ressource/besoin (25 % ; Rep2). La décentralisation induit le rapprochement de l’administration et des enseignants en matière d’affectation et de gestion des enseignants (25 %, Rep3).

V.2.1.11. Performance et gestion de carrière

Figure 23

Gestion de carrière et performance (2022)

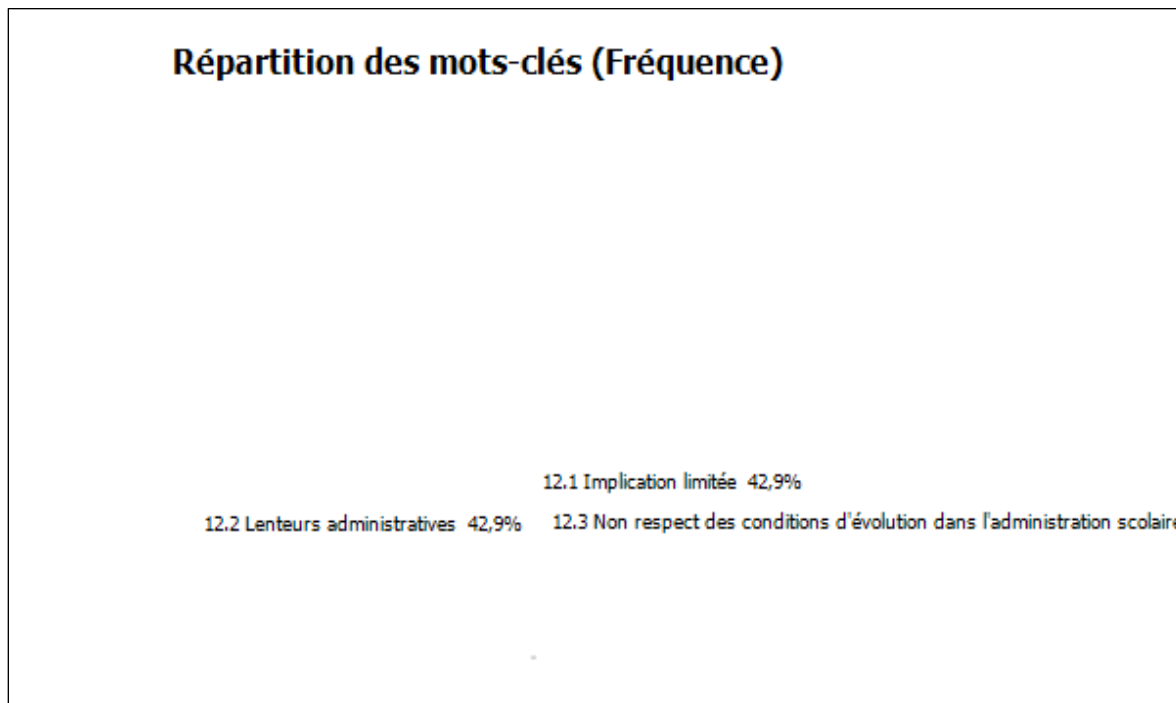


Le rapport entre la performance et la gestion de carrière se situe à deux niveaux : au niveau de l'aspect financier avec une fréquence de 50 % et de la carrière proprement dite (50 %). Une bonne gestion de carrière affecte la performance de l'enseignant dans son travail. L'enseignant doit être mis dans des conditions de travail qui lui permettent de s'épanouir (Rep1). En effet, en respectant les données telles que l'ancienneté pour les postes à pourvoir éviterait les frustrations dans la carrière de l'enseignant (Rep4). De plus, l'évolution de la carrière a une implication financière. Cette évolution financière est source de motivation pour l'enseignant ce qui contribue aussi à son épanouissement (Rep3).

V.2.1.12. Difficultés constatées dans la gestion des actes de carrière

Figure 24

Difficultés rencontrées dans la gestion des actes de carrière (2022)

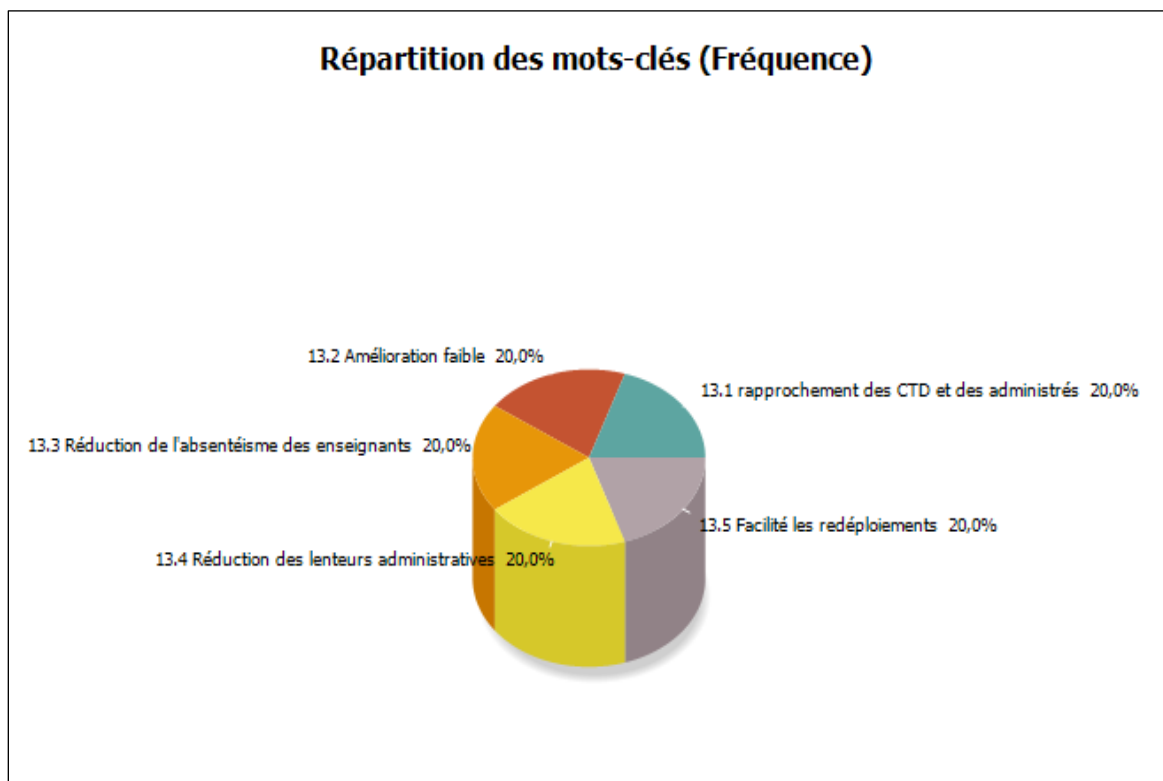


Trois difficultés principales ont été identifiées chez les proviseurs interrogés au sujet de la gestion de carrière : leur implication limitée (42,9 %), les lenteurs administratives (42,9 %) et le non-respect des conditions d'évolution de l'administration scolaire (14,2 %). S'agissant de l'implication limitée des proviseurs, leur marge de manœuvre se limite à la distribution des actes de carrière du fait de la centralisation de la gestion (Rep4). Aussi ont-ils le devoir de rendre en compte à la hiérarchie en cas de problème sans pour autant disposer d'un pouvoir de sanction ; ce qui réduit considérablement leur champ de possibilités au niveau des propositions (Rep1). Pour le cas des lenteurs administratives, il ressort le manque de fluidité dans la gestion des dossiers de carrière (Rep3). Le circuit est très lent. De plus, la loi de 2000 portant statut particulier de l'enseignant énonce les modalités d'évolution de la carrière, mais celle-ci ne sont pas respectées (Rep4).

V.2.1.13. Implication des CTD et amélioration de la gestion de la mobilité

Figure 25

Implication des CTD et amélioration de la gestion de la mobilité (2022)

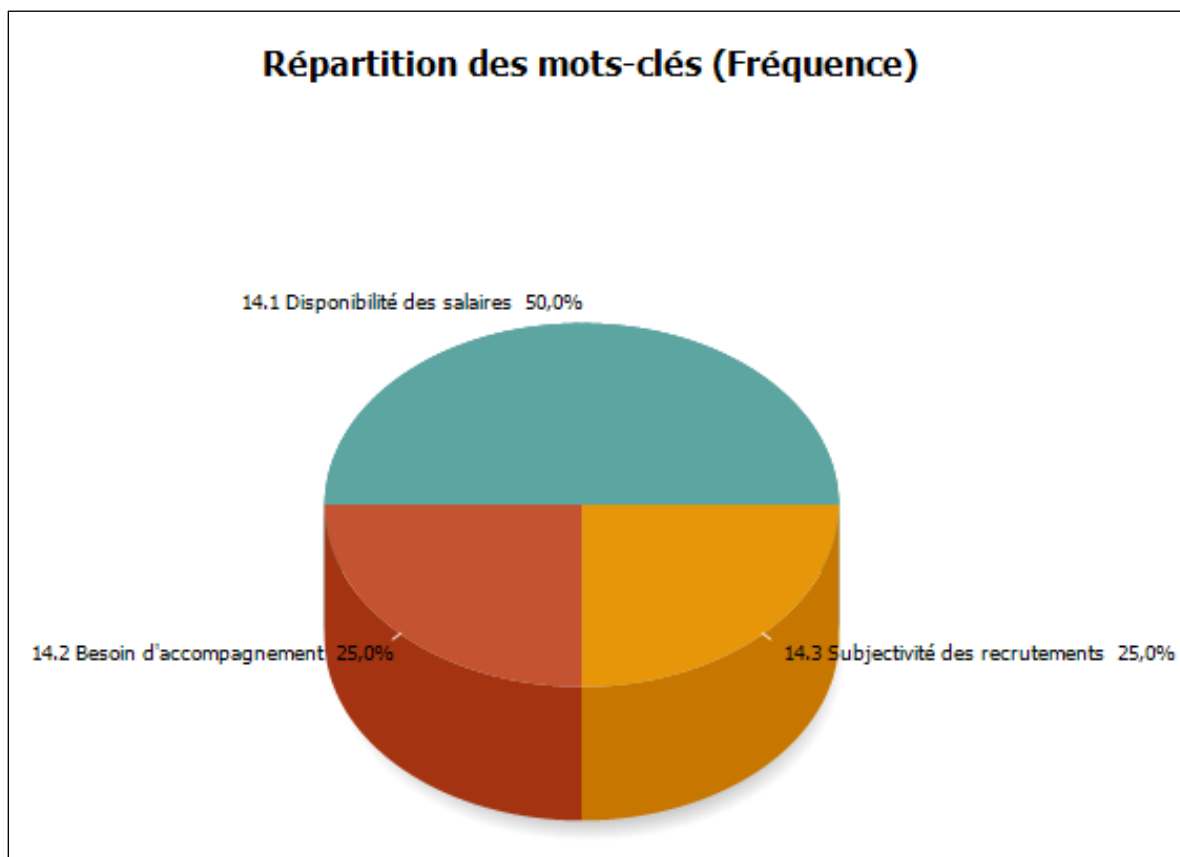


Pour les uns, il ressort de ce tableau que l'implication des CTD dans la gestion de la mobilité aura les répercussions suivantes : tout d'abord, le rapprochement des CTD et des administrés (20 %). Cette proximité implique un recyclage du personnel pour faciliter la gestion à l'échelon local (Rep1). Ensuite, la réduction de l'absentéisme des enseignants (20 %) avec son impact sur la performance des élèves (Rep4). Enfin, la réduction des lenteurs administratives (20 %) visibles compte tenu des facilités de redéploiement des enseignants pour résoudre certains problèmes gérés avec lourdeurs par le pouvoir central (Rep4). Pour les autres par contre, l'implication des CTD améliorerait faiblement la gestion de la mobilité (20 %) sauf cas de mise en œuvre d'une gestion parallèle spécifique afin de compenser les manquements observés (Rep3).

V.2.1.14 Difficultés rencontrées dans la prise en charge des vacataires

Figure 26

Difficultés rencontrées dans la prise en charge des vacataires (2022)

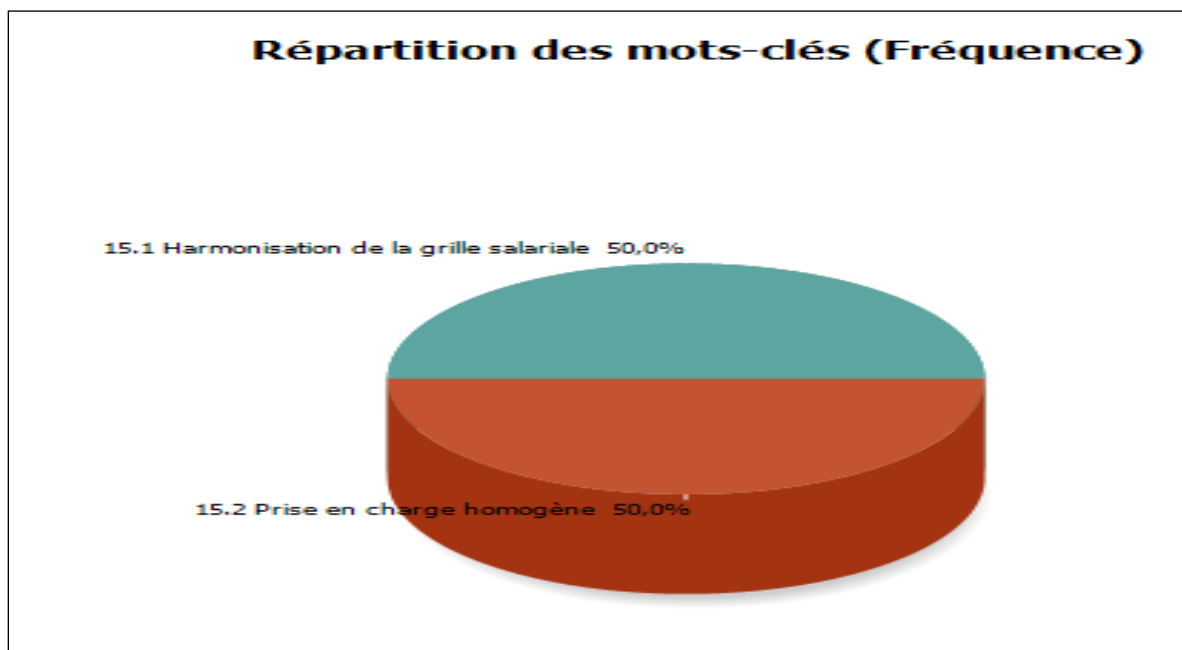


Les difficultés rencontrées à ce niveau relèvent davantage de l'indisponibilité des salaires des vacataires (50 % ; Rep1). En effet, le caractère précaire du salaire des enseignants vacataires ne motive pas cette catégorie de personnel pour prétendre à un rendement optimal. De plus, ces vacataires ont besoin d'un accompagnement particulier (25 %) et d'un suivi pédagogique du corps enseignant (25 %) pour s'assurer de la qualité des enseignements dispensés (Rep2). In fine, on note une certaine subjectivité dans les recrutements (Rep2). Ce manque d'objectivité induit une remise en cause du niveau de qualification du vacataire pour le poste ; ce qui a un effet sur le rendement.

V.2.1.15. Implication des CTD et prise en charge financière

Figure 27

Implication des CTD et prise en charge financière (2022)



L'implication des CTD dans le recrutement des enseignants vacataires est possible à deux conditions : premièrement, une harmonisation de la grille salariale (50 %). En effet avec les de l'APEE, les CTD pourraient harmoniser la grille salariale à travers des compléments financiers (Rep4). Deuxièmement, une prise en charge homogène des vacataires (50 %) au niveau du recrutement pour plus d'objectivité (Rep4) et ce en respectant les canons tels le lancement de l'appel d'offres, l'organisation des entretiens, la comptabilité des postes à pourvoir, le test et la publication des résultats (Rep2). La stabilité et la sérénité de ce personnel dans les établissements scolaires pourraient accroître leur performance (Rep1).

V.2.2. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les Sous-DAG

La présentation des résultats est analysée relativement aux items de notre étude axés sur la politique enseignante, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des vacataires. Mais avant toute chose, il convient de présenter dans un tableau synthétique, l'identification des répondants.

Tableau 64

Identification des répondants (2022)

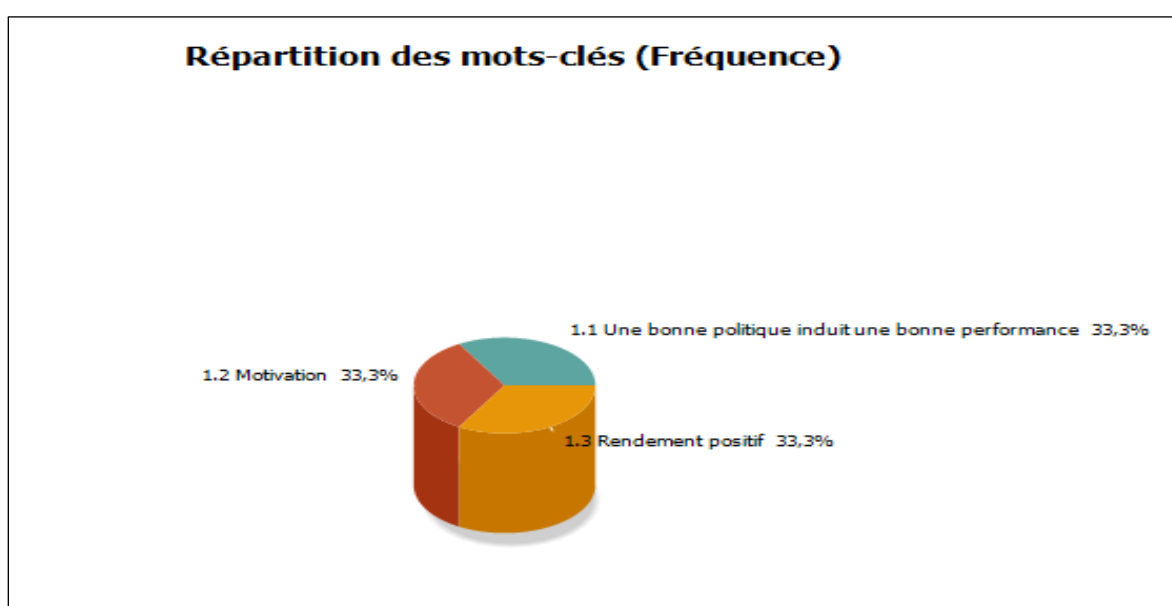
ITEMS	RÉPONDANTS	RÉPONSES
Identification : Grade	Répondant 1	PLEG 24 ans d'expérience 08 ans au poste actuel
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	Répondant 2	PLET 27 ans d'expérience 05 ans au poste actuel
Nombre d'années d'expérience dans la chaîne éducative	Répondant 3	PLEG 31 ans d'expérience 08 ans au poste actuel
	Répondant 4	PLET Hors échelle 08 ans au poste actuel

Il ressort de ce tableau que les intervenants sont tous des enseignants du secondaire à la base. Ils ont à leur actif plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement. Ils ont au moins cinq (5) ans d'expérience en tant que sous-DAG. Leur analyse critique du sujet est un atout considérable dans le cadre de notre étude prospective, dans la mesure où la prospection s'appuie sur les éléments du passé pour envisager l'avenir.

V.2.2.1. Rapport performance et politique de gestion des enseignants

Figure 28

Rapport performance et politique de gestion des enseignants (2022)

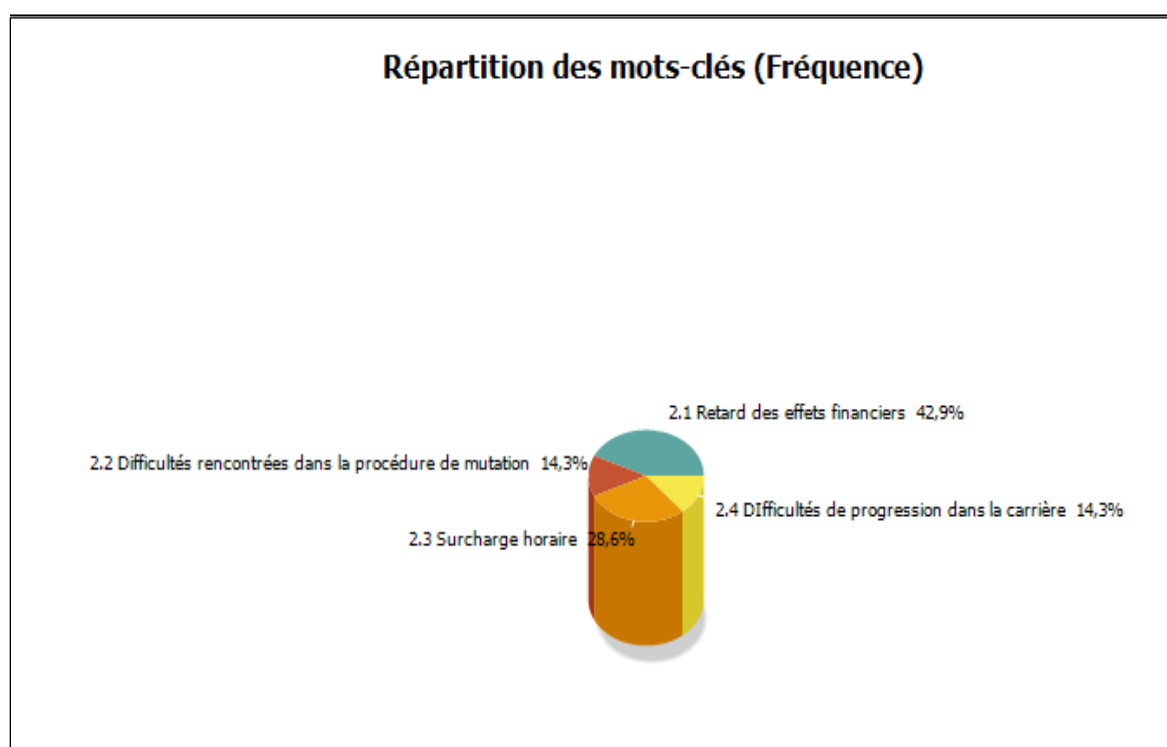


À la question de savoir s'il y a un rapport entre la performance et la politique de gestion des enseignants, la réponse est affirmative. En effet, tous les répondants sont du même avis ; et ce pour trois (3) raisons majeures : une bonne politique induit une bonne performance (Rep1). De même, une bonne politique incite à la motivation des enseignants qui travaillent dans un environnement favorable à travers une politique encadrée (Rep2 et Rep3). De plus, la mauvaise politique peut avoir un effet sur le rendement et sur la performance (Rep4). Ce rapport de cause à effet est donc perceptible lorsqu'on est face à toute politique éducative.

V.2.2.2. Frein à la performance des enseignants

Figure 29

Frein à la performance des enseignants (2022)



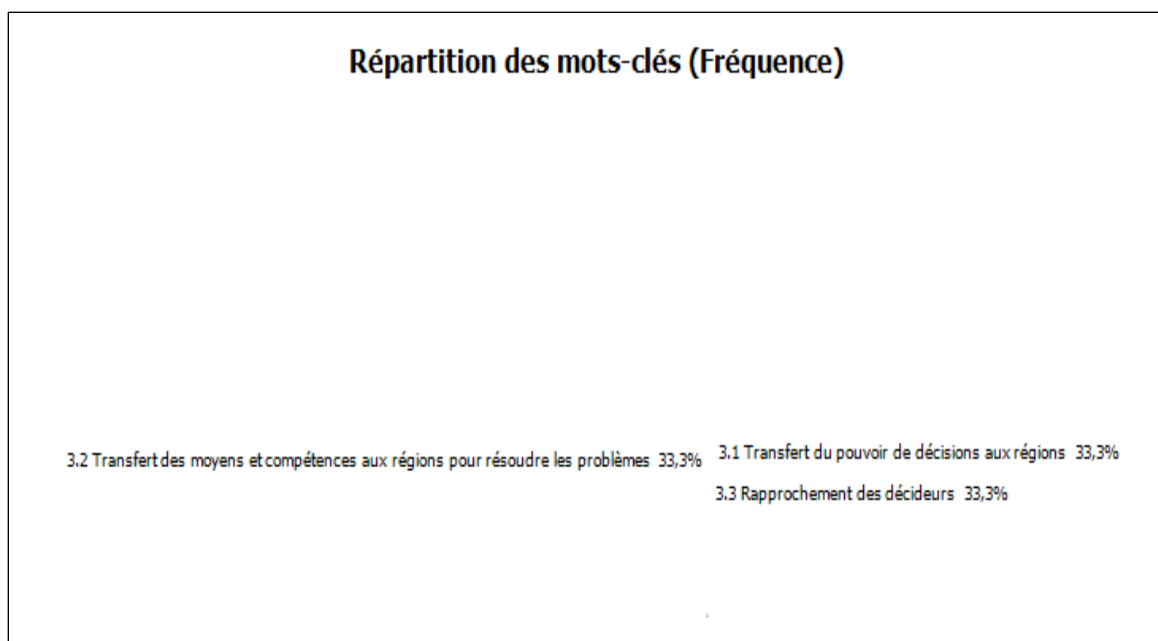
De manière globale, quatre (4) limites sont perceptibles. Le premier concerne principalement le retard des effets financiers d'une fréquence de 42,9 % (Rep1). En effet, ce retard s'observe au niveau du paiement des salaires, des frais de relève des enseignants et des frais relatifs à l'acte de carrière (Rep4). Deuxièmement, le manque d'effectifs en enseignants dans une discipline en particulier crée la surcharge horaire des enseignants de cette discipline (28,6 % ; Rep3). Troisièmement, les difficultés rencontrées dans les procédures de gestion de carrière, dont la mutation (14,3 % ; Rep2 et Rep3). Ces dernières s'observent à travers les difficultés d'accès dans les différents lieux de service, l'absence d'un système de rotation sur

le territoire national et les frustrations liées à l'attente d'une éventuelle nomination synonyme de progression verticale dans la carrière (14,3 %).

V.2.2.3. Appréciation de la décentralisation

Figure 30

Appréciation de la décentralisation (2022)

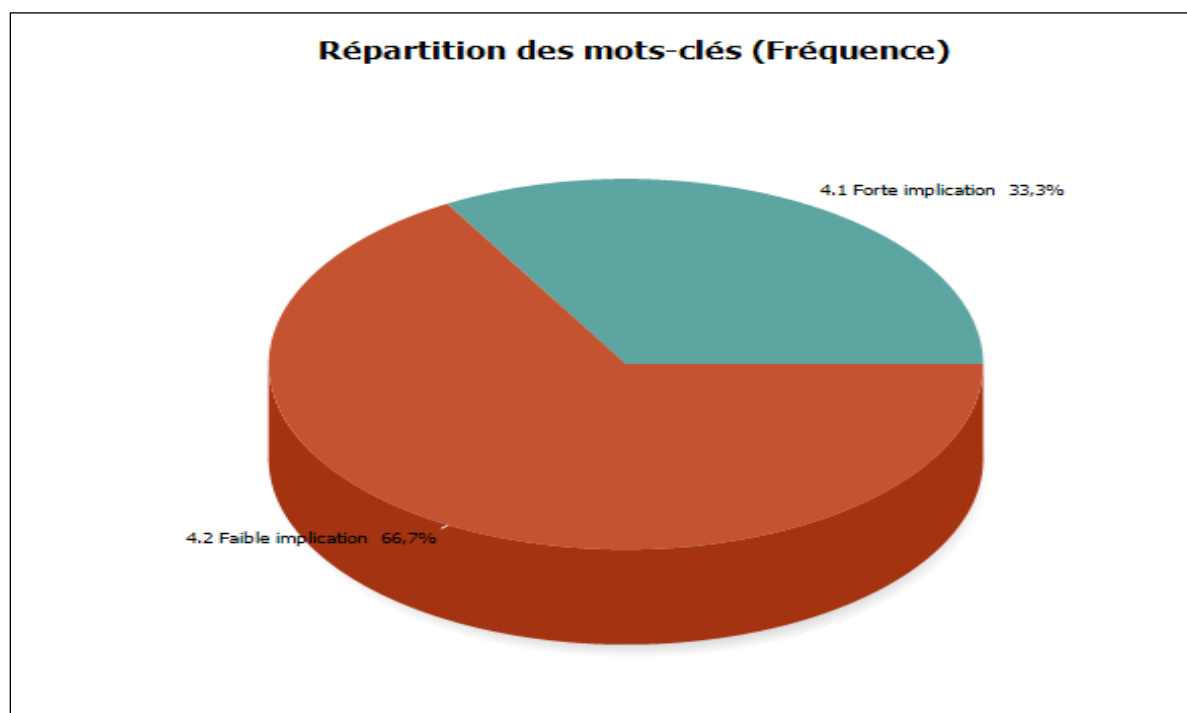


La définition et la compréhension de la décentralisation par les répondants tournent autour de trois aspects. Premièrement, la décentralisation s'entend d'un transfert du pouvoir de décisions aux régions d'une fréquence de 33,3 % (Rep2). En effet, le pouvoir de décision passe du centre vers les collectivités territoriales décentralisées. De plus, elle sous-entend un transfert de moyens et de compétences aux régions (33,3 %), leur permettant ainsi de résoudre les problèmes relatifs à la région (Rep1). Les besoins sont donc exprimés à la base et il revient aux CTD de tenter de les résoudre. Il y a donc un rapprochement significatif entre les décideurs (33,3 %) et la base (Rep3). L'effectivité de la décentralisation serait donc bénéfique pour l'ensemble de la région.

V.2.2.4. Appréciation de l'implication des CTD dans la GPEC

Figure 31

Appréciation de l'implication des CTD dans la GPEC (2022)

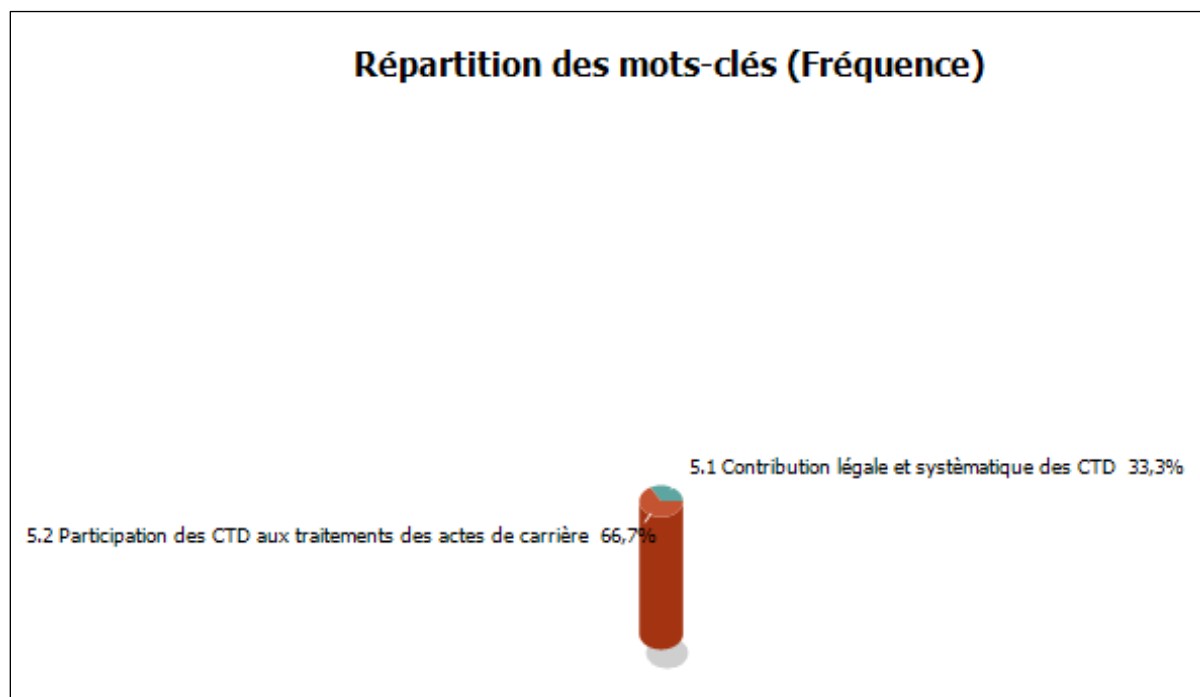


Les répondants souhaiteraient une forte implication des CTD dans la GPEC (33,3 %). Effectivement, les CTD peuvent travailler en synergie avec les délégations pour la validation et signature des dossiers. Le pouvoir central ne doit pas tout garder entre ses mains (Rep4). Le code général des CTD doit être appliqué et effectif (Rep3) on note trop de lenteurs dans l'effectivité de la décentralisation, ce qui ne permet pas une forte implication des CTD (66,7 % ; Rep1).

V.2.2. 5. Suggestions pour l'effectivité de la décentralisation

Figure 32

Suggestions pour l'effectivité de la décentralisation (2022)

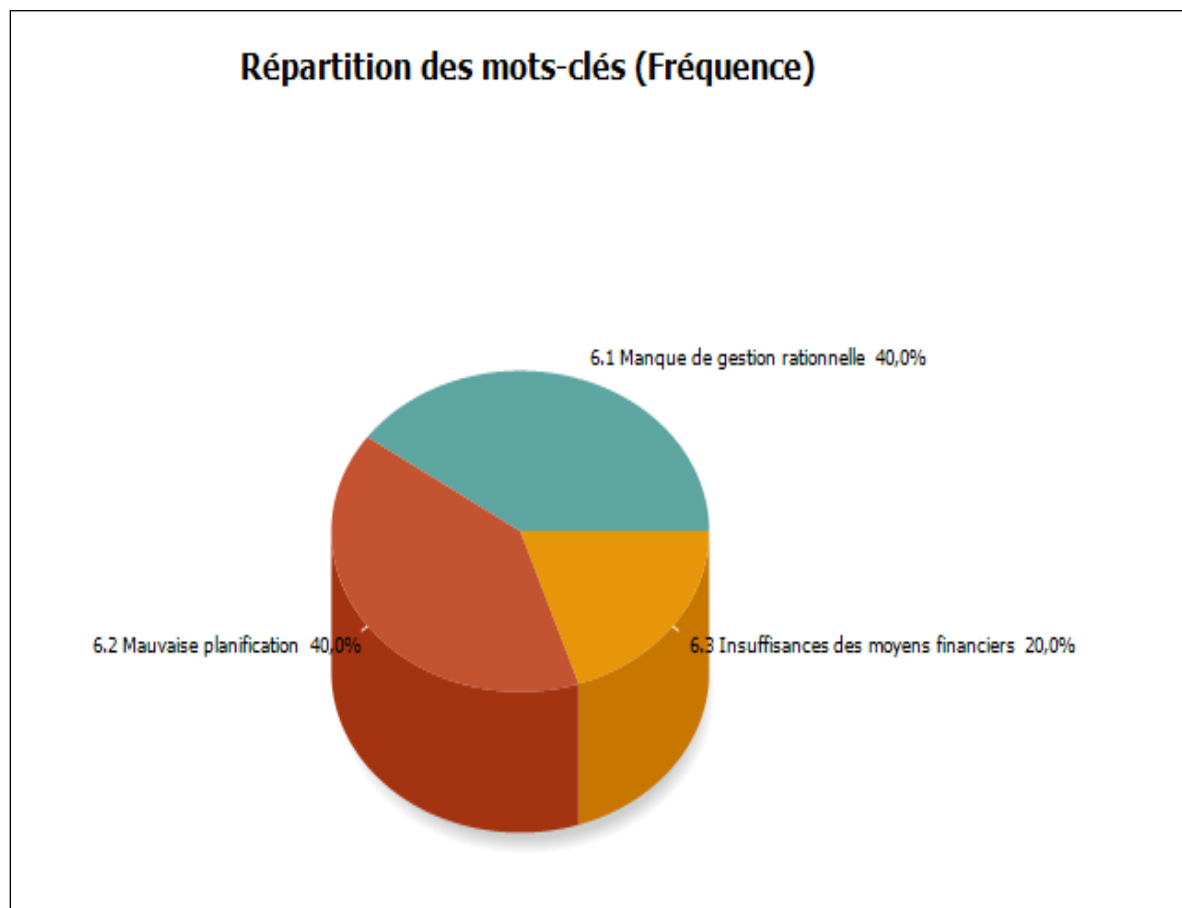


Pour que la décentralisation soit effective, il faudrait d'une part une participation des CTD aux traitements des actes de carrière (66,7 %). C'est dire que le champ d'intervention des CTD se rapportera au traitement des actes de carrière, plus précisément en ce qui concerne les actes de nominations, mutations, en faisant des propositions au niveau de la région (Rep1). Les décisions ne doivent plus être centralisées (Rep2). D'autre part, la contribution légale et systématique des CTD ne doit pas faire problème (33,3 % ; Rep3). En effet, la soumission des dossiers techniques au conseil régional devrait être automatique avant la signature du document final qu'il s'agisse des dossiers se rapportant au regroupement familial, aux affectations... (Rep4).

V.2.2.6. Difficultés rencontrées dans la GPEC

Figure 33

Difficultés rencontrées dans la GPEC (2022)

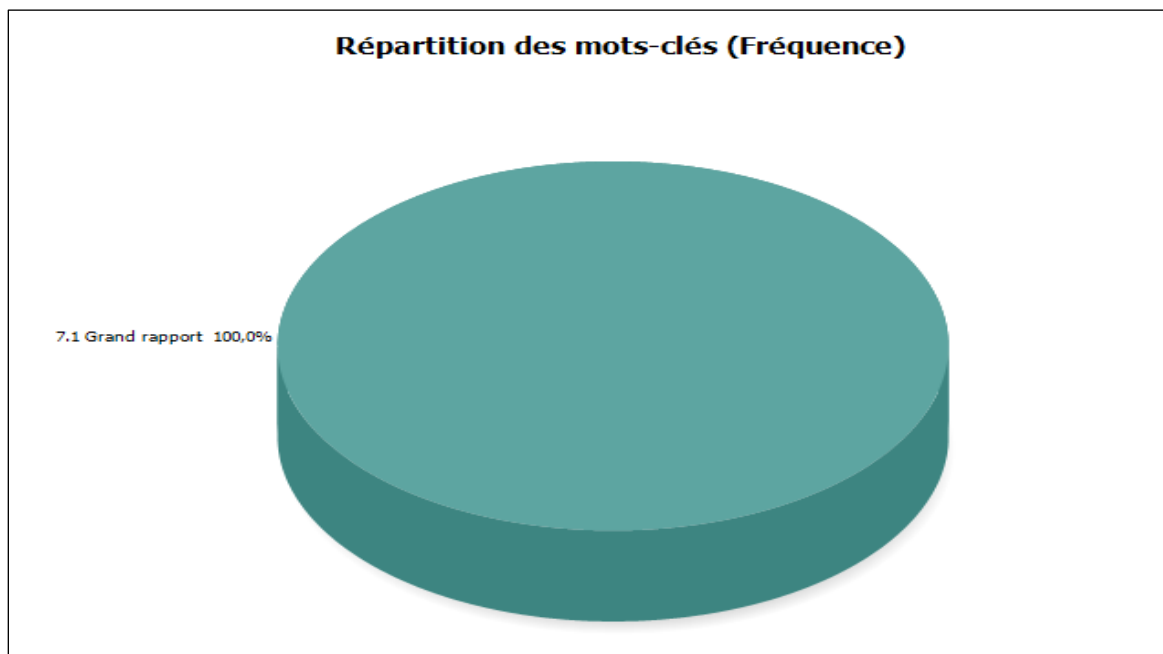


Trois difficultés majeures ont été retenues : l'absence de gestion rationnelle d'une fréquence de 40 % (Rep2, Rep4), la mauvaise planification (40 %) qui se matérialise par un sureffectif des enseignants dans certains établissements scolaires par rapport à d'autres (Rep4, Rep2). Celle-ci commence en haut de la pyramide c'est-à-dire au ministère où les données sont faussées du fait d'une prévision biaisée (Rep3) et l'insuffisance de moyens financiers (20 %) se constate à travers le manque de frais dans l'organisation des séminaires ou pour effectuer les descentes sur le terrain dans le but d'assurer le suivi des enseignants (Rep4).

V.2.2.7. Rapport performance et politique de GPEC

Figure 34

Rapport performance et politique de GPEC (2022)

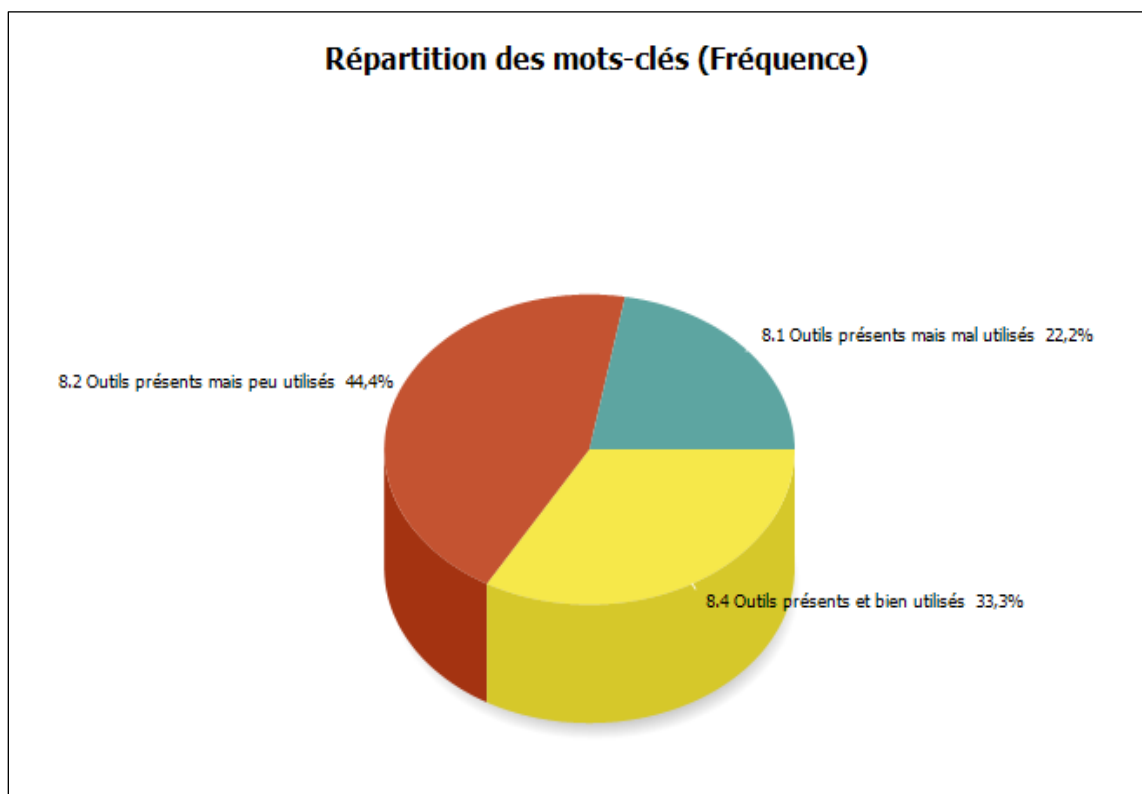


Cette question fait l'unanimité (100 %). En effet, il y a un grand rapport entre la politique de GPEC et la performance. Une bonne GPEC va impliquer plus d'engagement et d'effort des enseignants sur toute l'étendue du territoire (Rep1). La GPEC a le souci de l'équité et de l'équilibre dans la répartition des effectifs ce qui sera accentué avec la décentralisation (Rep3). Dans le cas contraire, l'enseignant sera sur utilisé et son rendement sera décroissant (Rep3, Rep4)

V.2.2.8. Appréciation des outils de GPEC

Figure 35

Appréciation des outils de GPEC (2022)

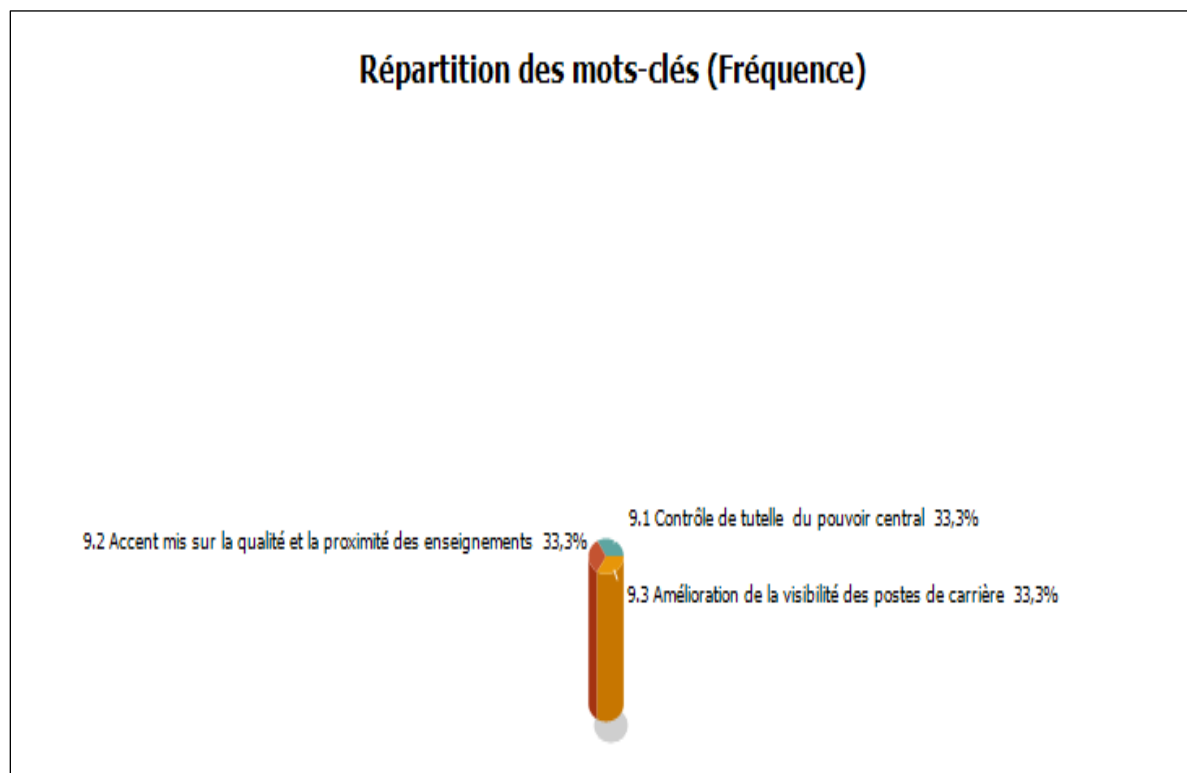


Ces outils ont été classés comme suit : les outils présents, mais mal utilisés (22,2 %) tels que les outils de planification dont le résultat ne correspond pas toujours aux attentes malgré leur utilisation (Rep1) ; les outils de gestion opérationnelle où le mode d'utilisation n'est pas toujours respecté ; les outils présents, mais peu utilisés (44 %) tels que la cartographie des postes de travail qui doit être actualisée pour que les affectations et nominations se passent dans les règles (Rep4). De plus, pour la rendre véritablement opérationnelle, l'actualisation de cet outil doit partir de la base c'est-à-dire au niveau local (Rep3). Aussi, le plan de formation devrait se faire en début d'année scolaire. Il y a enfin les outils présents et bien utilisés (33,3 %) tels que le fichier du personnel, le plan de recrutement et la fiche de poste qui sont régulièrement mis à jour au niveau central et au niveau local (Rep2, Rep3).

V.2.2.9. Décentralisation et GPEC

Figure 36

Décentralisation et GPEC (2022)

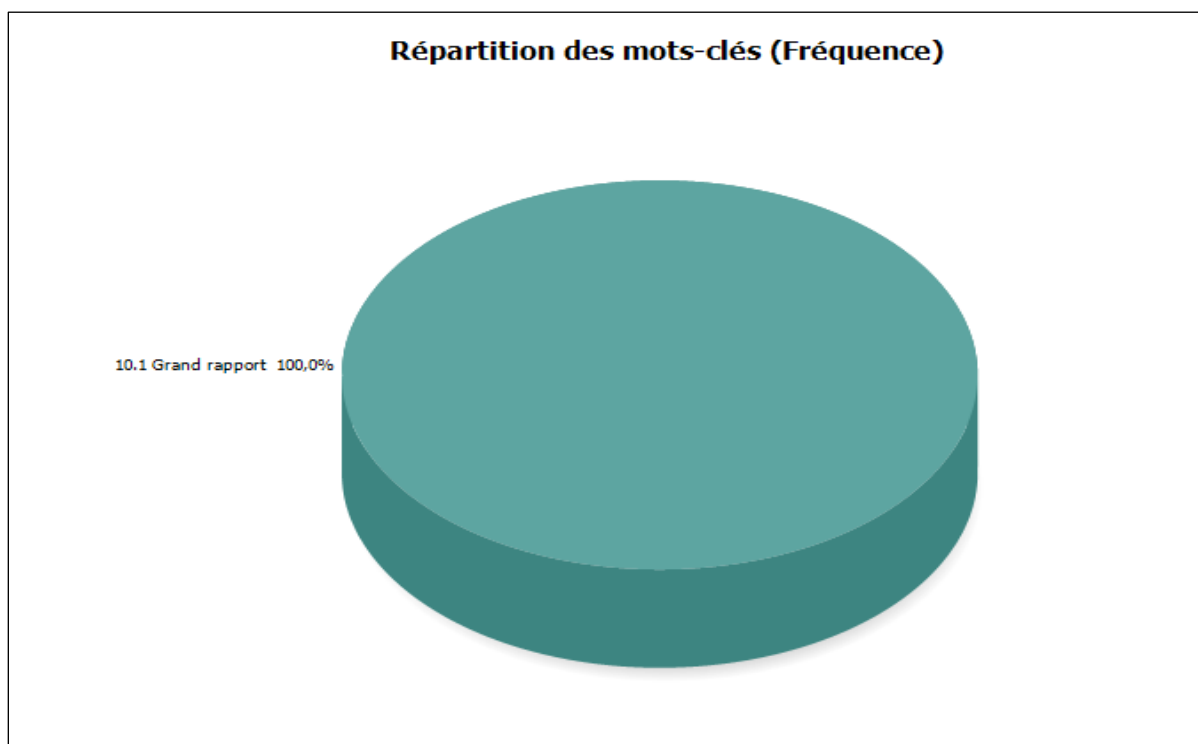


La décentralisation pourrait améliorer la politique de GPEC. En effet, celle-ci induit un contrôle de tutelle du pouvoir central (33,3 %) pour s'assurer de sa bonne marche (Rep1). De plus, avec la décentralisation, un accent particulier est mis sur la qualité et la proximité des enseignements (33,3 % ; Rep2). C'est dire que la GPEC prend en compte le besoin réel des établissements et pourrait résorber au maximum les problèmes liés à la qualité de l'éducation (Rep3). Pour ce faire, il est suggéré la mise sur pied d'une instance de supervision et de contrôle au niveau local. Aussi, elle permettra d'avoir une meilleure visibilité des postes à pourvoir pour faciliter les réajustements à certains postes et dans les établissements scolaires (33,3 %) ; Rep4).

V.2.2.10. Rapport performance et gestion de carrière

Figure 37

Rapport performance et gestion de carrière (2022)

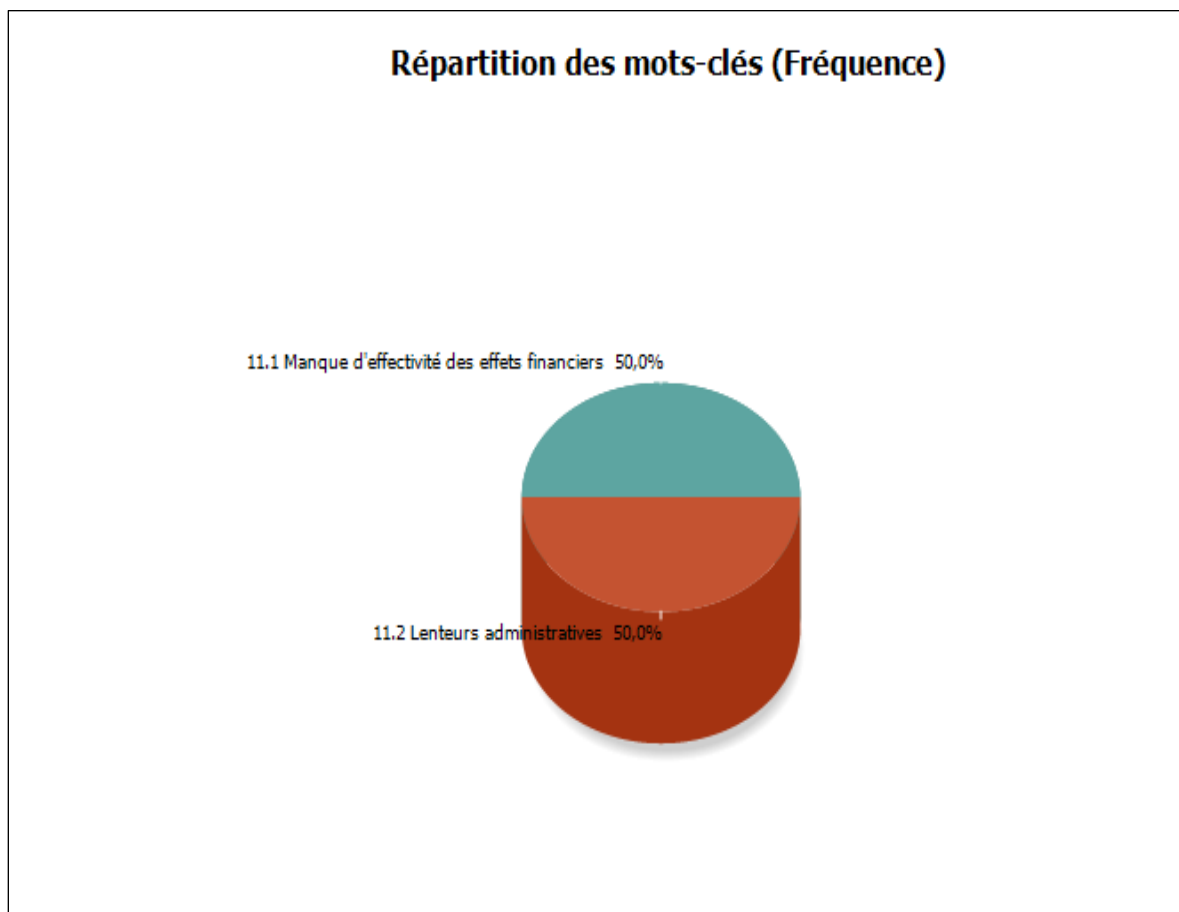


Les répondants sont unanimes sur la question de savoir s’il y a un rapport entre la gestion de carrière et la performance avec une fréquence de 100 %. Une carrière bien menée contribue à l’épanouissement de l’enseignant et accroît son rendement et sa performance (Rep1). La progression dans la carrière est source de motivation ce qui amène l’enseignant à plus d’ardeur au travail (Rep3) ; de plus, la facilité dans le suivi des actes de carrières réduit l’absentéisme de ces derniers ; ce qui rend les élèves et les enseignants plus performants. Par conséquent, l’assiduité est une garantit donc la performance.

V.2.2.11. Difficultés rencontrées dans la gestion de carrière

Figure 38

Difficultés rencontrées dans la gestion de carrière (2022)

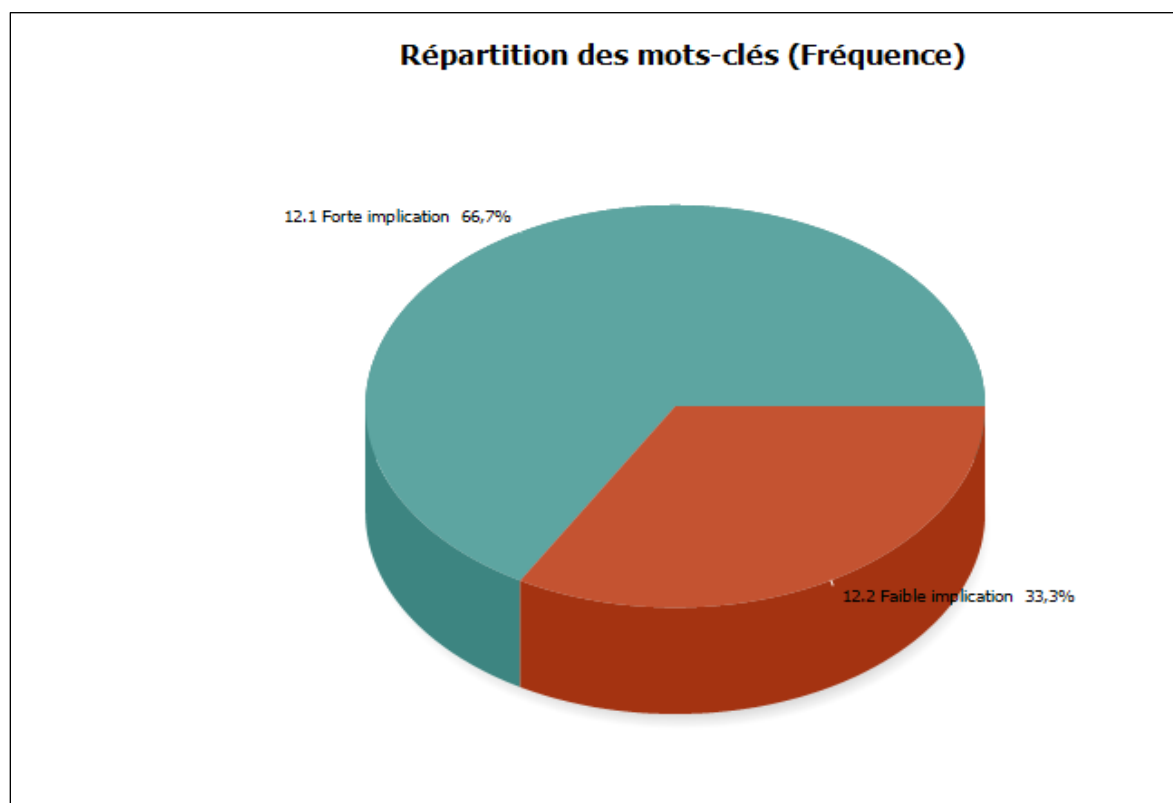


Deux difficultés majeures ont été retenues : le manque d'effectivité des effets financiers et les lenteurs administratives, dont l'une et l'autre ont des fréquences de 50 %. Dans le 1^{er} cas, l'effet financier fait défaut en ce qui concerne la prise en charge des ECI, des avancements (Rep1). La difficulté vient de ce que le système actuel est centralisé (Rep2). Les délégations ne sont que des structures de relais de la gestion. Dans le second cas, les lenteurs administratives sont réelles ; ce qui oblige les usagers à suivre pas à pas leur dossier de carrière (Rep4). Ces lenteurs peuvent être source de démotivation ce qui généralement entraîne la baisse de performance des enseignants.

V.2.2.12. Implication des CTD dans la gestion de carrière

Figure 39

Implication des CTD dans la gestion de carrière (2022)

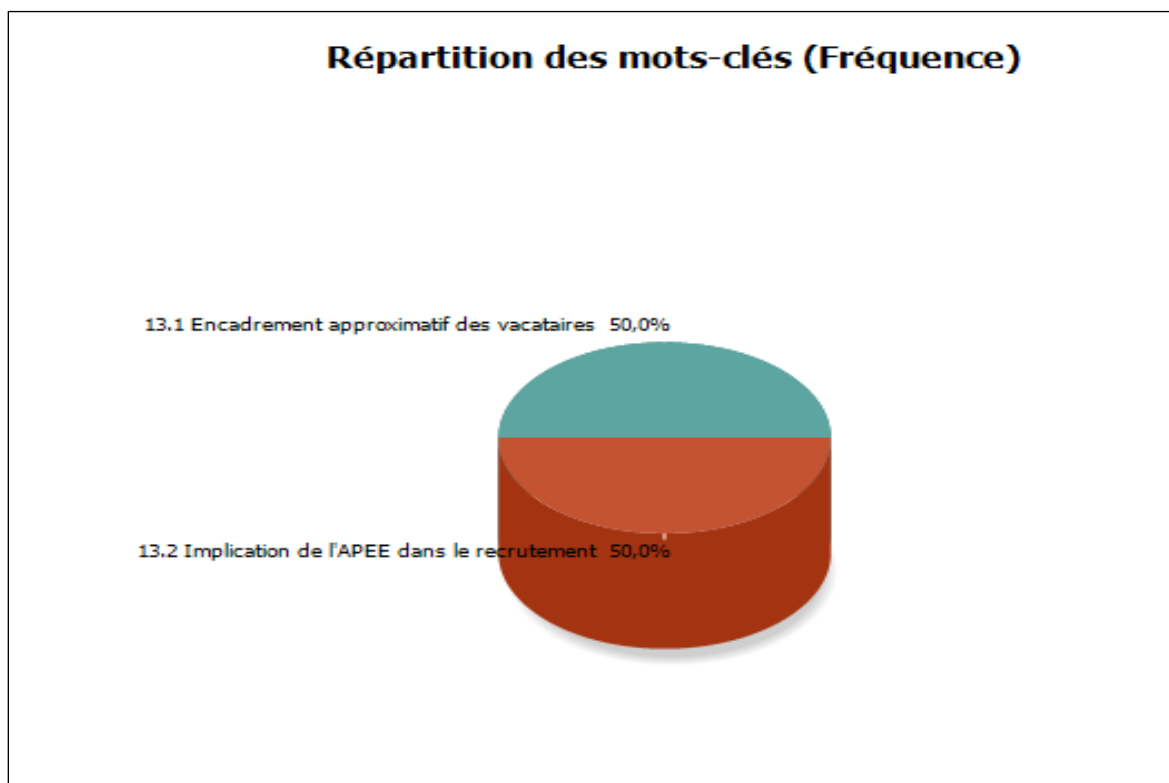


Une forte implication des CTD (66,7 %) est souhaitable en matière de gestion de carrière. En effet, les CTD devraient avoir un pouvoir effectif, mais encadré par le pouvoir central (Rep1) pour éviter toute ambiguïté (Rep2). La proximité des CTD avec les populations locales induit une gestion plus rapide des problèmes. Il doit leur être accordé la compétence et les ressources pour gérer ces problèmes et améliorer les performances (Rep3). La décentralisation améliorerait considérablement la condition de l'enseignant. Pour ce faire, un travail de collaboration doit être fait entre les délégations des enseignements secondaires et les conseils régionaux (Rep4).

V.2.2.13. Difficultés rencontrées dans la gestion des vacataires

Figure 40

Difficultés rencontrées dans la prise en charge des vacataires (2022)



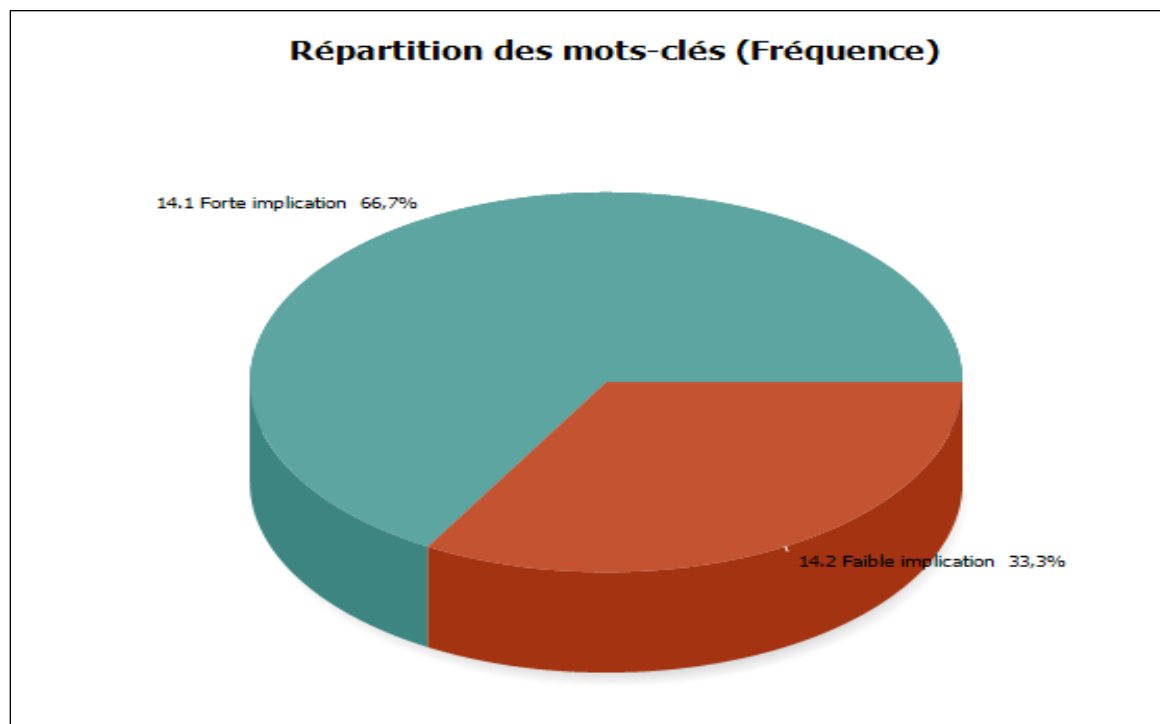
Concernant la prise en charge des vacataires, deux difficultés majeures ont été relevées ayant chacune des fréquences de 50 % ; à savoir l'encadrement approximatif des vacataires d'une part, et l'implication de l'APEE dans le recrutement d'autre part. S'agissant de la première difficulté, il faut préciser qu'un vacataire mal encadré par ses pairs ne peut donner des résultats satisfaisants (Rep1). Il est impératif qu'il soit encadré pour veiller au bon déroulement des enseignements. Le recours aux vacataires se justifie par le manque d'effectif en personnel enseignant dans les établissements scolaires (Rep4).

S'agissant de l'implication de l'APEE dans le recrutement des vacataires, la circulaire 2008 du MINESEC attribue la gestion des vacataires à l'APEE qui intervient aussi bien dans le recrutement que dans le paiement des vacances (Rep3).

V.2.2.14. Implication des CTD dans le recrutement des vacataires

Figure 41

Implication des CTD dans le recrutement des vacataires (2022)

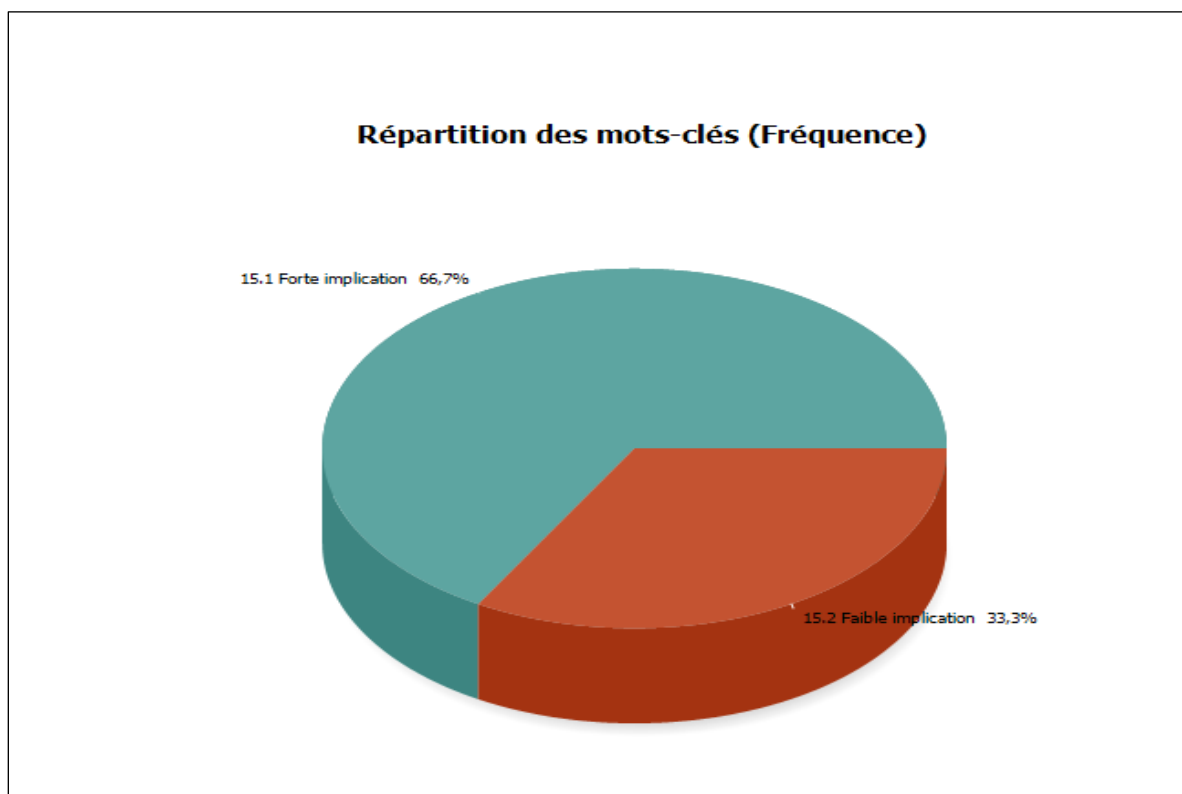


Une forte implication des CTD serait souhaitable (66,7 %). En effet, une implication des CTD permettrait d'améliorer les conditions de travail et de vie du personnel vacataire (Rep1). Cette implication pourrait concerner les recrutements. Dans un premier temps, on aurait un recrutement technique dans les établissements et par la suite un recrutement administratif par les CTD (Rep3). Aussi pour résorber le déficit d'enseignants, la décentralisation permettrait dans la phase du recrutement par exemple de recruter le plus d'enseignants dans les disciplines où le manque est criard pour les mettre à la disposition des établissements scolaires (Rep4).

V.2.2.15. Implication des CTD dans la prise en charge financière des vacataires

Figure 42

Implication des CTD dans la prise en charge financière des vacataires (2022)



La forte implication des CTD (66,7 %) dans la prise en charge financière des vacataires est possible à condition qu'il leur soit alloué les ressources financières nécessaires (Rep1, Rep2). La bonne gestion dépendra du degré d'autonomie des CTD dans la gestion du personnel vacataire. La contribution des CTD non seulement soulagera financièrement les établissements scolaires, mais améliorera surtout les conditions de vie de ces derniers.

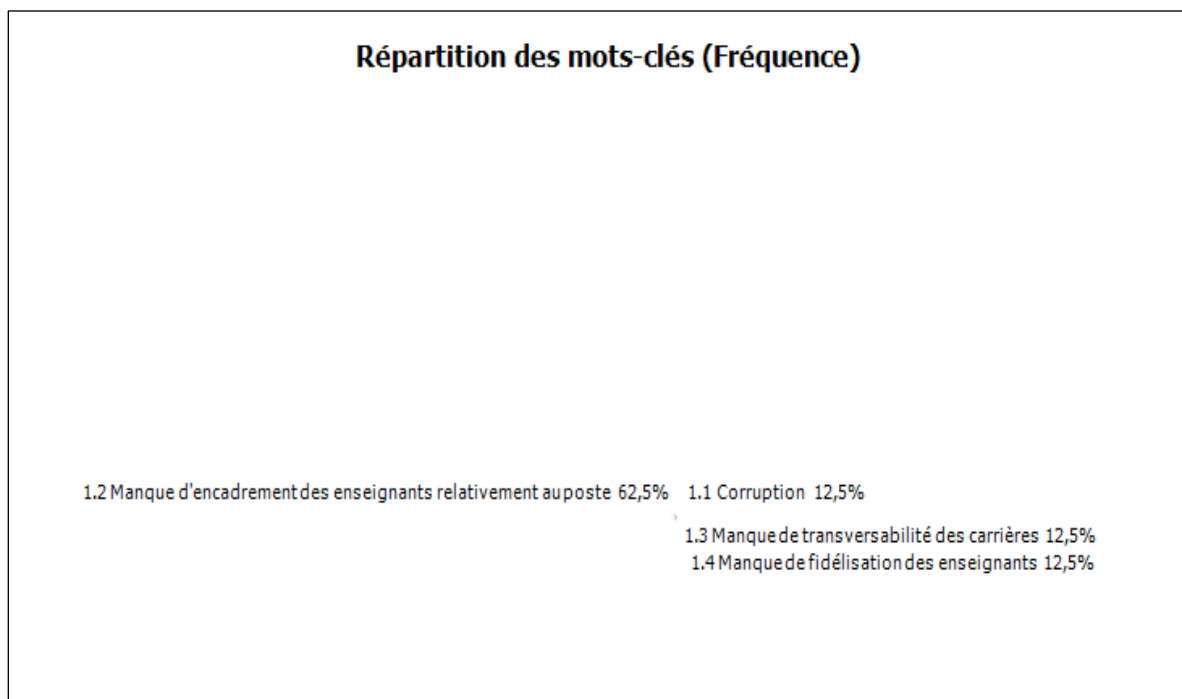
V.2.3. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les conseillers régionaux

La présentation et l'analyse des résultats sont relatives aux items de notre étude axés sur la politique enseignante, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des vacataires.

V.2.3.1 Constat relatif à la politique de gestion des enseignants

Figure 43

Constat relatif à la politique de gestion des enseignants (2022)

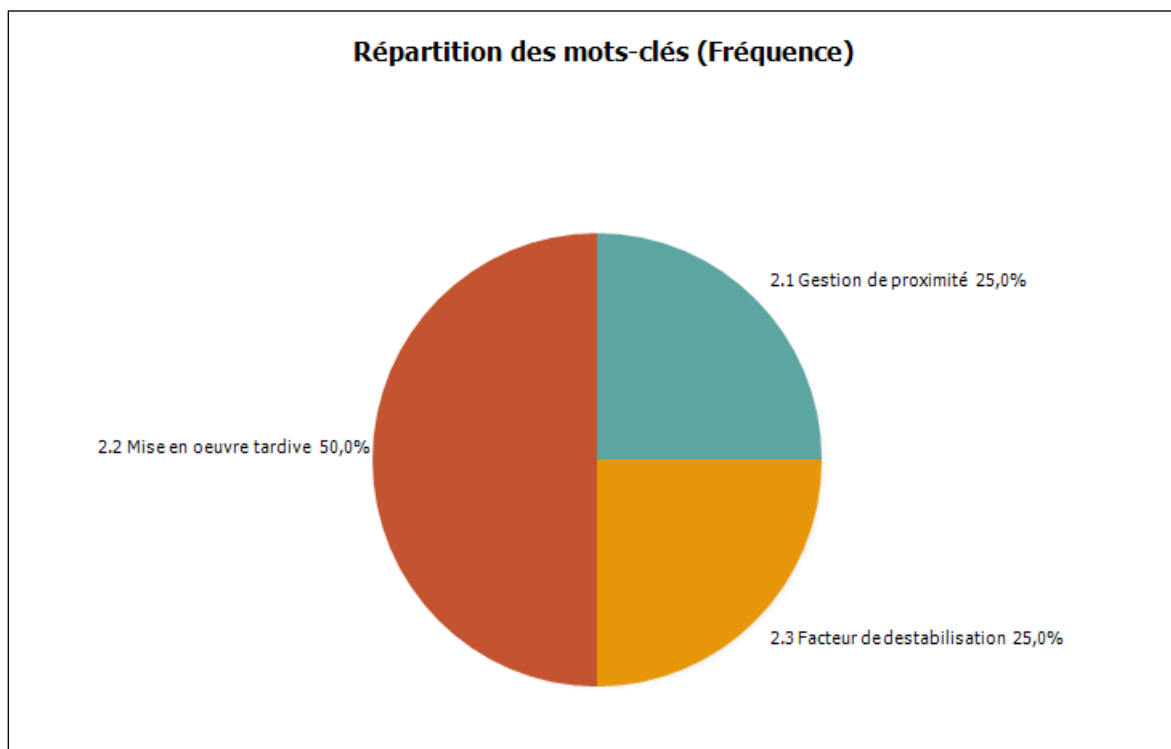


Le constat le plus marquant a trait au manque d'encadrement des enseignants au poste (62,5 %). En effet, les formations pour ces enseignants nommés sont quasi inexistantes. La formation des gestionnaires d'établissements se fait sur le tas (Rep3). La corruption (12,5 %) est observée à travers le phénomène de monnayage qui conditionne l'accès à certains postes (Rep1). La codification pour accéder à un poste de responsabilité, si elle existe, n'est pas respectée. Le manque de transversalité des carrières (12,5 %) malgré la présence des textes régissant le statut particulier des enseignants (Rep2). « Chaque enseignant se bat comme il peut pour se retrouver là où il veut et là où il peut » (Rep3). Il n'y a pas de lisibilité claire et précise de la carrière. Le manque de fidélisation des enseignants (12,5 %), elle s'observe à travers le manque d'infrastructures et de matériel pour faciliter l'accès aux connaissances (Rep1). En effet, la gestion de la carrière enseignante ne correspond pas exactement à ce qui est attendu d'eux. Ce qui limite leur performance et la rentabilité de l'établissement en lui-même. La politique de gestion des enseignants est donc à revoir, étant entendu qu'elle doit s'arrimer aux exigences de la décentralisation pour un avenir meilleur.

V.2.3.2. Appréciation de la décentralisation

Figure 44

Appréciation de la décentralisation (2022)

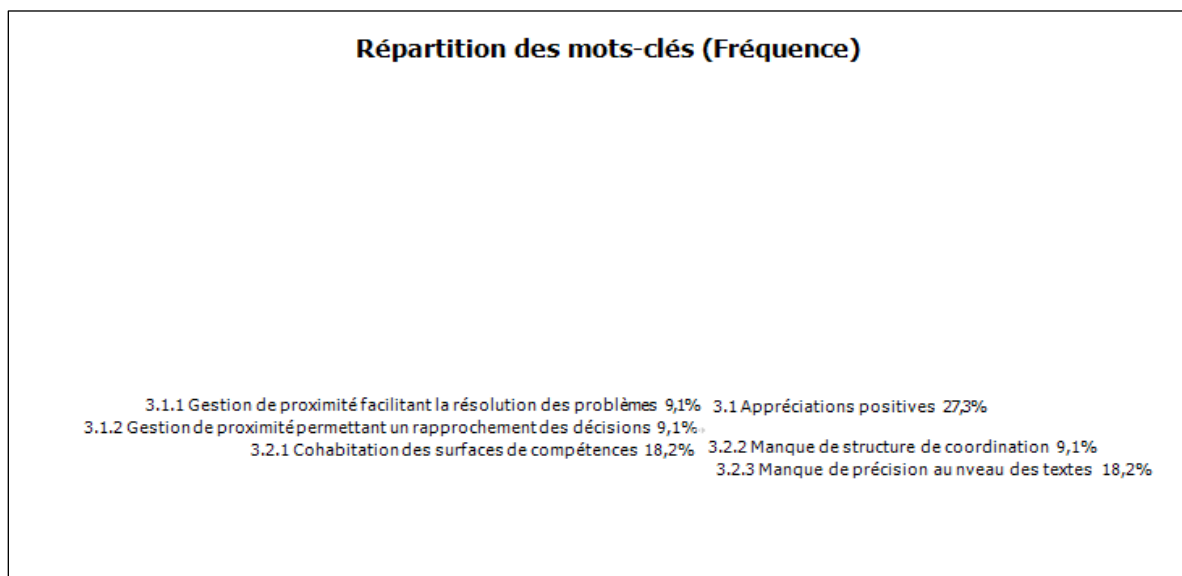


Le concept de décentralisation fait d'abord référence à la notion de proximité (25 %). Cette proximité des CTD et leur implication dans la gestion sont un avantage, car elles permettent de pallier les besoins et déficits constatés sur le terrain. La décentralisation essaie de résorber les problèmes liés à la célérité dans la gestion des enseignants (Rep1). Bien que sa mise en œuvre soit tardive (50 %), la décentralisation est encadrée par les textes (Rep2). En tant que modalité de gestion de l'État, elle constitue un facteur de déstabilisation (25 %). Le pouvoir de décision appartient au CTD qui constitue une représentation du peuple Rep3). Cette réforme institutionnelle s'adosse sur les caractéristiques sociologiques de notre pays. Elle conduit certes au développement de chaque territoire, mais aussi au repli identitaire de chaque tribu comprise dans le territoire (Rep4).

V.2.3.3. Appréciation des attributions des CTD

Figure 45

Appréciation des attributions des CTD (2022)



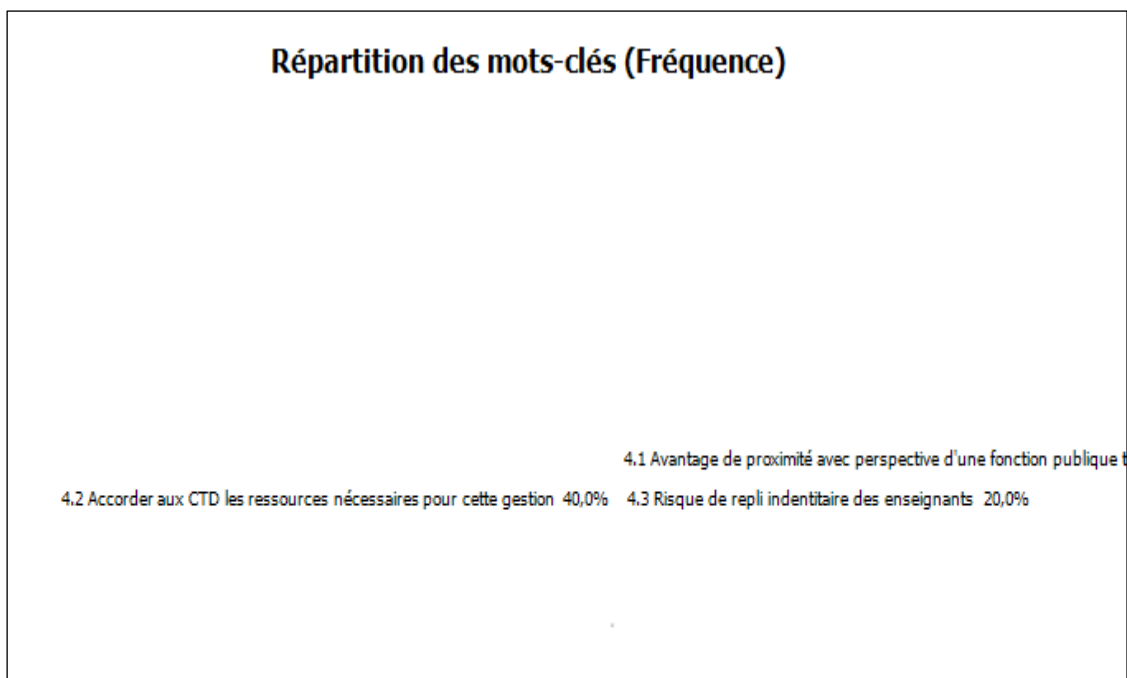
Quant à l'appréciation des attributions des CTD, on distingue d'une part des appréciations positives et d'autre part celles qui sont négatives. S'agissant des appréciations positives, elles reposent sur deux aspects : la gestion de proximité (9,1 %) qui facilite la résolution de problèmes et permet le rapprochement de la base avec les élus locaux chargés de prendre les décisions (9,1 % ;(Rep1). Les appréciations négatives reposent quant à elles sur les points suivants : les difficultés de cohabitation entre surfaces de compétences (18,2 %) ; en effet, la décentralisation telle qu'engagée au Cameroun met en évidence cette préoccupation. La délimitation du champ de compétences entre les municipalités et les conseils régionaux aux niveaux respectifs de la commune et de la région dévoile le vide à combler au niveau départemental. Ce vide malheureusement pourrait amener l'État à s'immiscer, à travers ses préfectures, dans le domaine de compétence censé appartenir aux CTD. Il serait judicieux de reconstituer la pyramide territoriale décentralisée au Cameroun (Rep2) sur le modèle français par exemple ; lequel prévoit une architecture à trois (3) niveaux, régional, départemental, et communal. Par ailleurs, il y a lieu de déplorer le manque de structure de coordination entre les CTD (9,1 %). Bien que les textes sur la décentralisation marquent une avancée considérable en la matière, ces derniers manquent de précisions (18,2 %). En effet, le code général n'est pas très précis sur les attributions et le fonctionnement des commissions au sein de l'organe délibérant.

Il s'en suit que ce vide est laissé à la compétence des conseils régionaux selon la logique voulue et souhaitée (Rep3, Rep4).

V.2.3.4. Possibilité d'une gestion territoriale décentralisée des enseignants

Figure 46

Possibilité d'une gestion territoriale décentralisée des enseignants (2022)



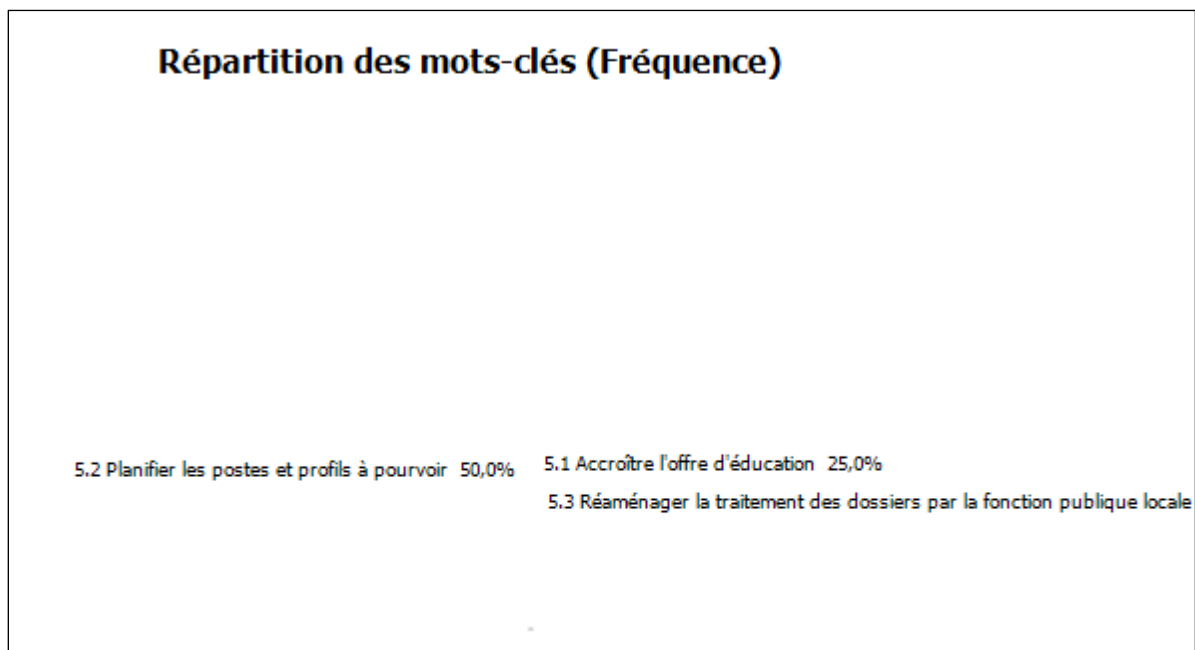
Les conseillers régionaux estiment qu'on peut envisager une gestion territoriale décentralisée des enseignants. En terme opérationnel, celle-ci représente une avancée considérable dans la perspective d'une fonction publique locale (40 %). En effet, le fait de savoir que la carrière peut être gérée au niveau de la région serait un stimulant pour un grand nombre d'enseignants qui peinent à trouver les réponses à leurs préoccupations au niveau de l'État central (Rep1 ; Rep2). Cependant, pour être efficace et efficiente, la gestion territoriale décentralisée des enseignants a ses préalables à savoir le transfert des compétences et le transfert des ressources tel que prescrit dans les dispositions pertinentes de la loi portant code général des collectivités territoriales décentralisées (40 %). Mais la gestion territoriale décentralisée n'est pas seulement une avancée significative dans le processus de décentralisation de l'enseignement secondaire, celle-ci représente aussi une menace à travers le risque de repli identitaire des enseignants. En effet, avec une décentralisation poussée à l'extrême, l'on pourrait se heurter au repli identitaire, chacun voulant travailler uniquement dans sa circonscription d'origine (20 %). De plus, il peut y avoir des conflits de compétence entre les conseils régionaux (collectivités territoriales décentralisées) et les délégations (structures

déconcentrées de l'État). C'est dire que la gestion territoriale décentralisée des enseignants passe par la formation des conseillers régionaux ainsi que celle des responsables de l'administration publique qui doivent s'approprier les connaissances en management du système éducatif (pour les conseillers régionaux) et en management des surfaces de compétences pour les deux (Rep3).

V.2.3.5. Décentralisation et GPEC

Figure 47

Décentralisation et GPEC (2022)



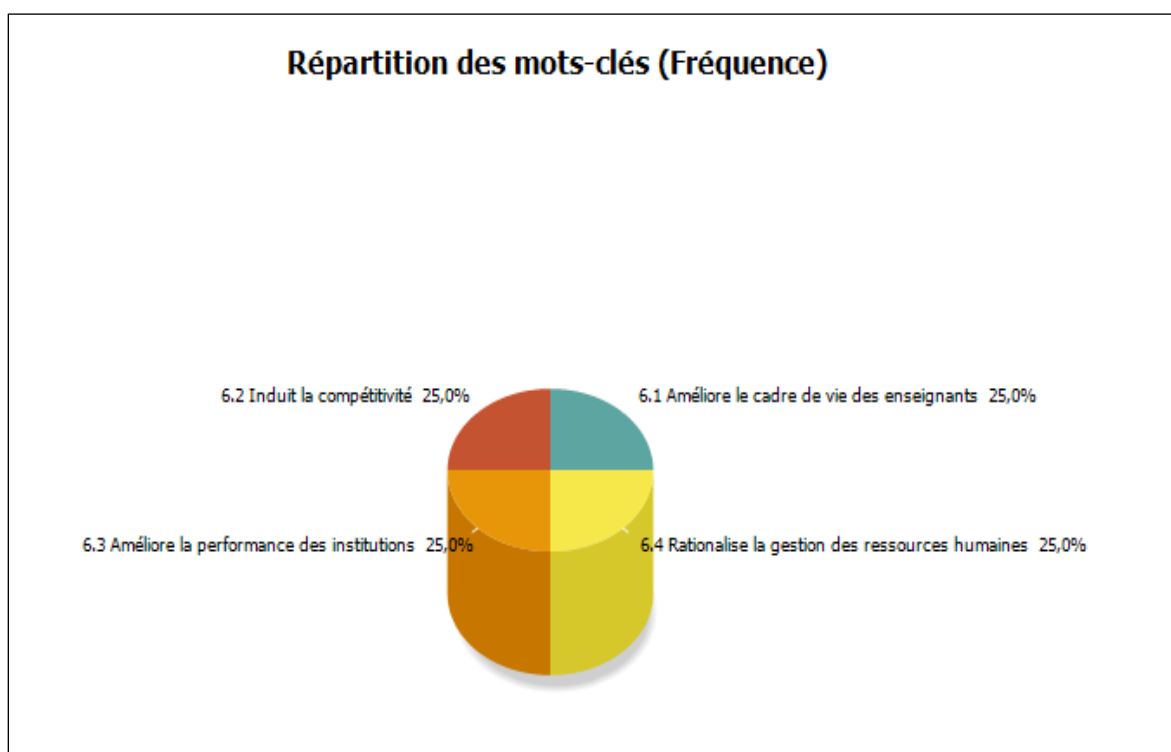
Des entretiens que nous avons eus avec les conseillers régionaux, il ressort que la décentralisation permet de planifier les postes et profils à pourvoir. En effet, le problème en Afrique est celui de la planification. Avec la décentralisation, une planification des postes à pourvoir est possible (50 %). Une projection même réduite peut être faite sur le moyen et le court terme à travers une définition précise des postes de travail pour éviter de se mettre en situation d'urgence (Rep3). De plus, la décentralisation permet d'accroître l'offre d'éducation (25 %). En effet, la gestion prévisionnelle se base sur la croissance de la population et particulièrement de la population scolaire (Rep1). La croissance de la population scolaire entraîne donc la création des établissements et par voie de conséquence, la croissance de l'offre d'éducation ou offre de recrutement qui ont des répercussions sur la carte scolaire (Rep2). Ainsi, après la mise en place d'une fonction publique locale et la prise en charge conséquente des

questions liées à la gestion de carrière des enseignants, la décentralisation aurait sans conteste des répercussions positives sur la GPEC (25 %).

V.2.3.6. Décentralisation et objectifs de performance

Figure 48

Décentralisation et objectifs de performance (2022)



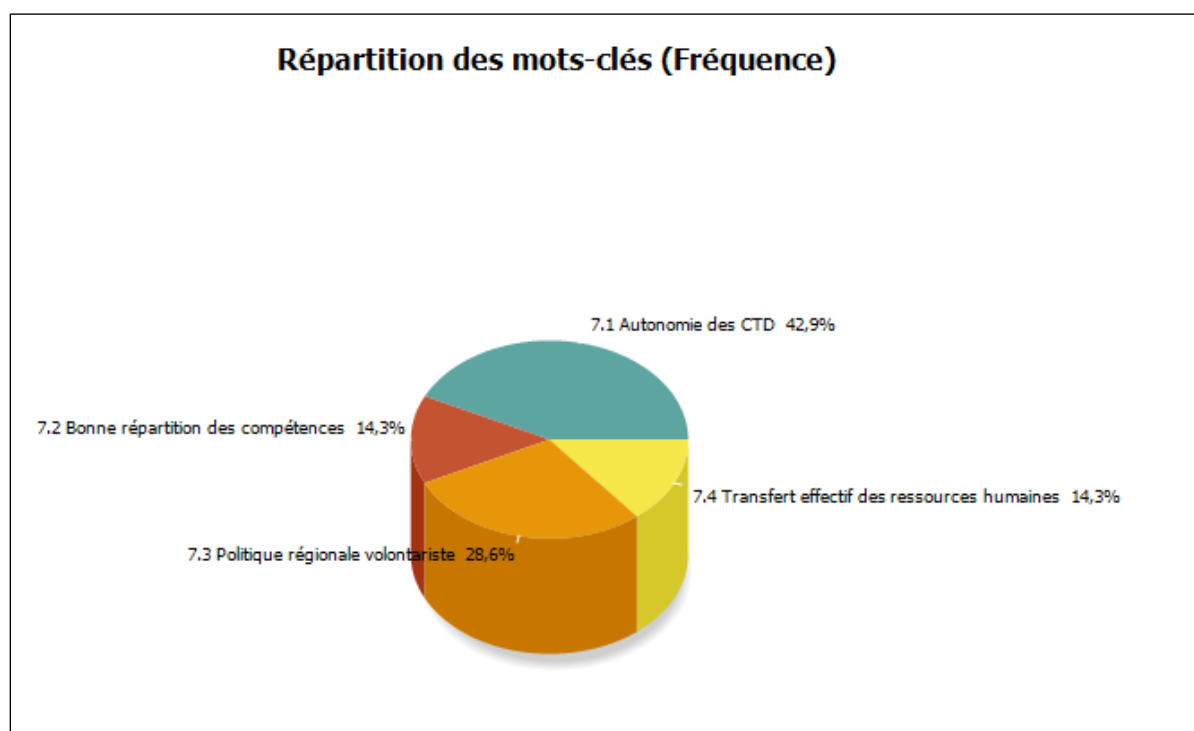
À la question de savoir si la décentralisation permettrait d'atteindre les objectifs de performance, la réponse est positive et elle fait l'unanimité pour les raisons suivantes : la décentralisation améliore le cadre de vie des enseignants et les stimule en vue d'atteindre les objectifs de performance (25 %) ; de plus, elle induit la compétitivité (25 %), la peur de l'échec étant un levier psychologique pour booster l'implication des CTD et créer une saine émulation en primant les établissements et les enseignants performants de la zone (Rep2). Par ailleurs, la décentralisation améliore la performance des institutions (25 %). Il s'agira pour le conseil régional de s'atteler à mettre en œuvre une gouvernance souhaitée et souhaitable de manière à tenir compte du jeu des intérêts qui se dessine entre le conseil régional, le gouverneur et préfet dans une logique de collaboration (et non de compétition) entre les surfaces de compétence (Rep3). Enfin, parce qu'elle entend s'adosser sur une gestion de proximité, la décentralisation permet de rationaliser la gestion des ressources humaines (25 %), grâce au rapprochement des enseignants avec le cercle des décideurs en charge du suivi et de la gestion de leur carrière. In

fine, tout ceci est de nature à accroître le rendement et à stimuler la motivation pour atteindre les objectifs de performance.

V.2.3.7. Suggestions pour une décentralisation effective

Figure 49

Suggestions pour une décentralisation effective (2022)



Quatre (4) suggestions principales ont été retenues :

L'autonomie des CTD (42,9 %) : les CTD doivent avoir les « mains libres » pour gérer la région (Rep1). À cet égard, il est nécessaire qu'elles jouissent d'une autonomie budgétaire et financière (Rep2). Leur budget devrait être voté par le parlement (Assemblée nationale et Sénat) et prélevé à la source au moment de la préparation du budget et non attendre le transfert des ressources des ministères concernés. Autrement dit, le budget des CTD devrait être partie intégrante de la loi des finances et suivre les procédures réglementaires jusqu'à la promulgation par le président de la République. Cette autonomie de gestion améliorerait les conditions de travail des CTD ainsi que leur performance.

Une politique régionale volontariste (25 %) : volonté d'impulser la décentralisation au niveau de la région en ce qui concerne l'État central ; volonté de mettre en œuvre la décentralisation en ce qui concerne les conseils régionaux et enfin, volonté d'adhésion des populations et singulièrement de la communauté éducative à cette modalité de gouvernance qui

aura des répercussions positives à la base (Rep3). Or un (01) an après la mise en place des conseils régionaux, on observe au niveau de certaines administrations des lenteurs et même des réticences quant à la mise en œuvre volontariste de la décentralisation au niveau de la région. Ainsi, bien que prescrit par le CGCTD le transfert des ressources et des compétences aux CTD par les départements ministériels concernés tarde à se concrétiser. C'est dire qu'il se pose un problème d'effectivité dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation (Rep2).

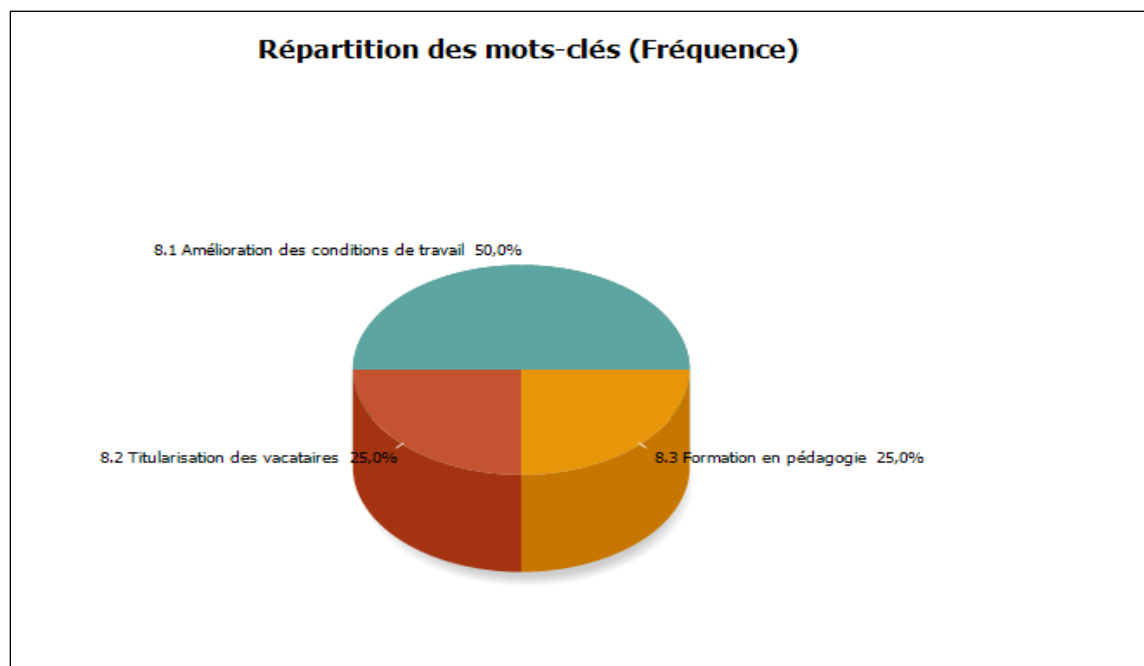
Une répartition judicieuse des compétences (14,3 %) : elle exige de revoir la répartition des compétences et des surfaces de compétences non seulement entre les CTD, le gouverneur et le préfet, mais aussi, entre la région et la commune en tenant compte du vide juridique observé au niveau départemental. Cette révision des compétences passe nécessairement par la modification du CGCTD.

Le transfert des ressources humaines (14,3 %) : pour la rendre efficace et efficiente, la décentralisation gagnerait à bénéficier du transfert des ressources incluant les ressources humaines qualifiées (Rep4); vu sous l'angle éducatif, ceci permettrait d'accroître la performance des CTD et du personnel enseignant.

V.2.3.8. Implication des CTD et recrutement des vacataires

Figure 50

Implication des CTD et recrutement des vacataires (2022)

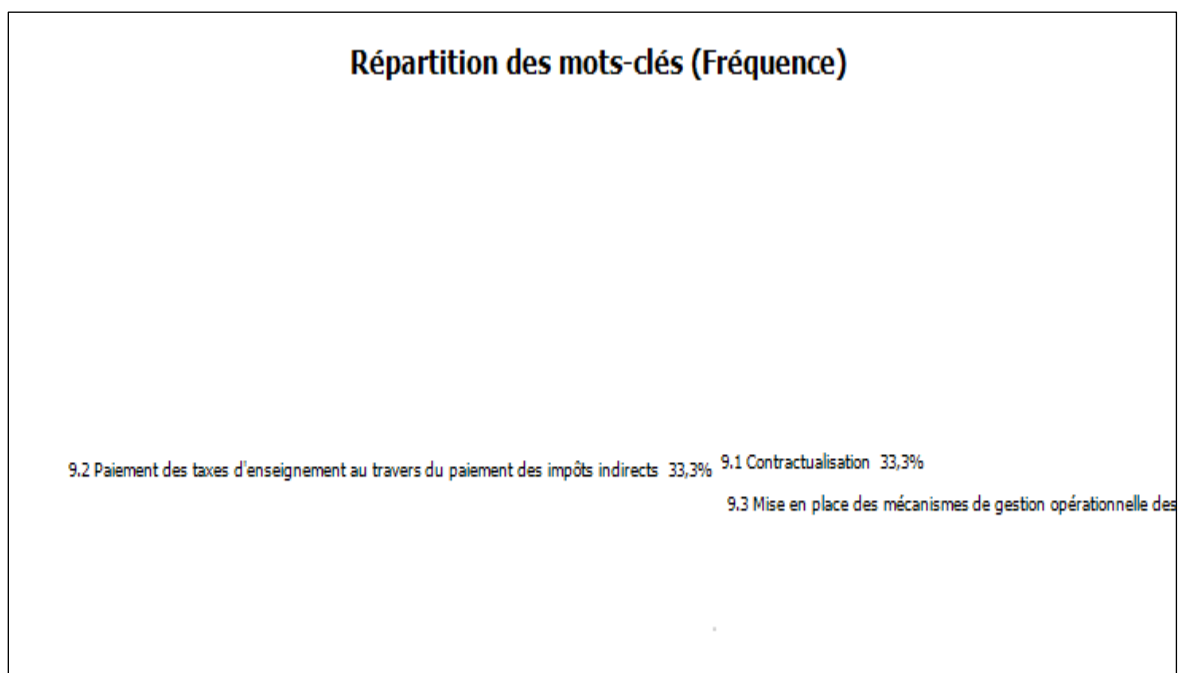


Les répondants estiment que l'implication des CTD dans le recrutement des vacataires est essentielle et qu'il est également indispensable d'impliquer la région dans la gestion des vacataires (Rep3). En effet, la gestion de cette catégorie de personnel doit être organisée, harmonisée et planifiée sur toute l'étendue du territoire de la région. Une telle implication permettrait d'améliorer les conditions de travail des personnels vacataires (50 %) ; de les former en pédagogie (25 %) et de les titulariser éventuellement dans le cadre d'une fonction publique locale (25 %). Ainsi, les personnels vacataires auraient vocation à servir partout où le besoin se fait sentir sur le territoire de la région (Rep2, Rep3). Cette nouvelle gestion des vacataires donnerait plus de visibilité à leur avenir même si le statut de vacataire ne donne pas forcément droit au recrutement dans la carrière enseignante (Rep2).

V.2.3.9. Implication des CTD et prise en charge financière des vacataires

Figure 51

Implication des CTD et prise en charge financière des vacataires (2022)



L'implication des CTD dans la prise en charge financière des vacataires induit la rationalisation des procédures et des outils de gestion de cette catégorie de personnel (Rep1, Rep4). En effet, les principales sources de démotivation des vacataires sont la précarité des salaires ou vacations et le non-paiement réguliers des dites vacations. Ces deux préoccupations fragilisent le moral et constituent un facteur de stress psychologique qui plombe le rendement et baisse la performance des enseignants vacataires. Pour rendre efficace l'implication des CTD

dans la prise en charge financière des vacataires, les suggestions suivantes ont été faites à savoir la contractualisation progressive des vacataires (33,3 %) et leur prise en charge dans le budget de la région (Rep1) ; la mise en place d'un régime de fiscalité locale avec la création d'une taxe scolaire (sorte d'impôt indirect) pour garantir le financement du système éducatif en général et la prise en charge des personnels vacataires en particulier (Rep2) ; et enfin, comme outil de gestion opérationnelle la confection d'une grille des salaires fixant le taux et les conditions de rémunération des vacataires dans tous les établissements scolaires de la région.

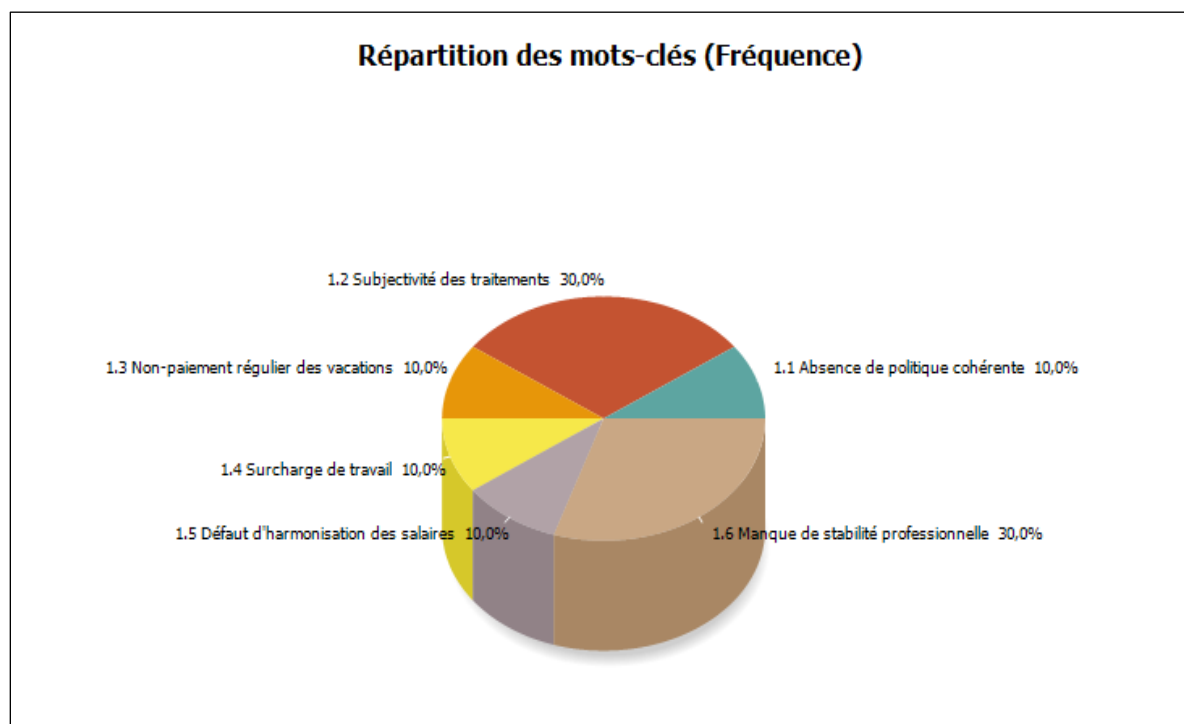
V.2.4. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les vacataires

Ces entretiens dressent l'état des lieux de la situation des vacataires, notamment les difficultés auxquelles ces derniers se trouvent confrontés, le mode de recrutement et les modalités de gestion de cette catégorie de personnel ainsi que les perspectives qui s'ouvrent en cas de prise en charge des vacataires par les CTD.

V.2.4.1. Difficultés rencontrées

Figure 52

Difficultés rencontrées dans la gestion des vacataires (2022)



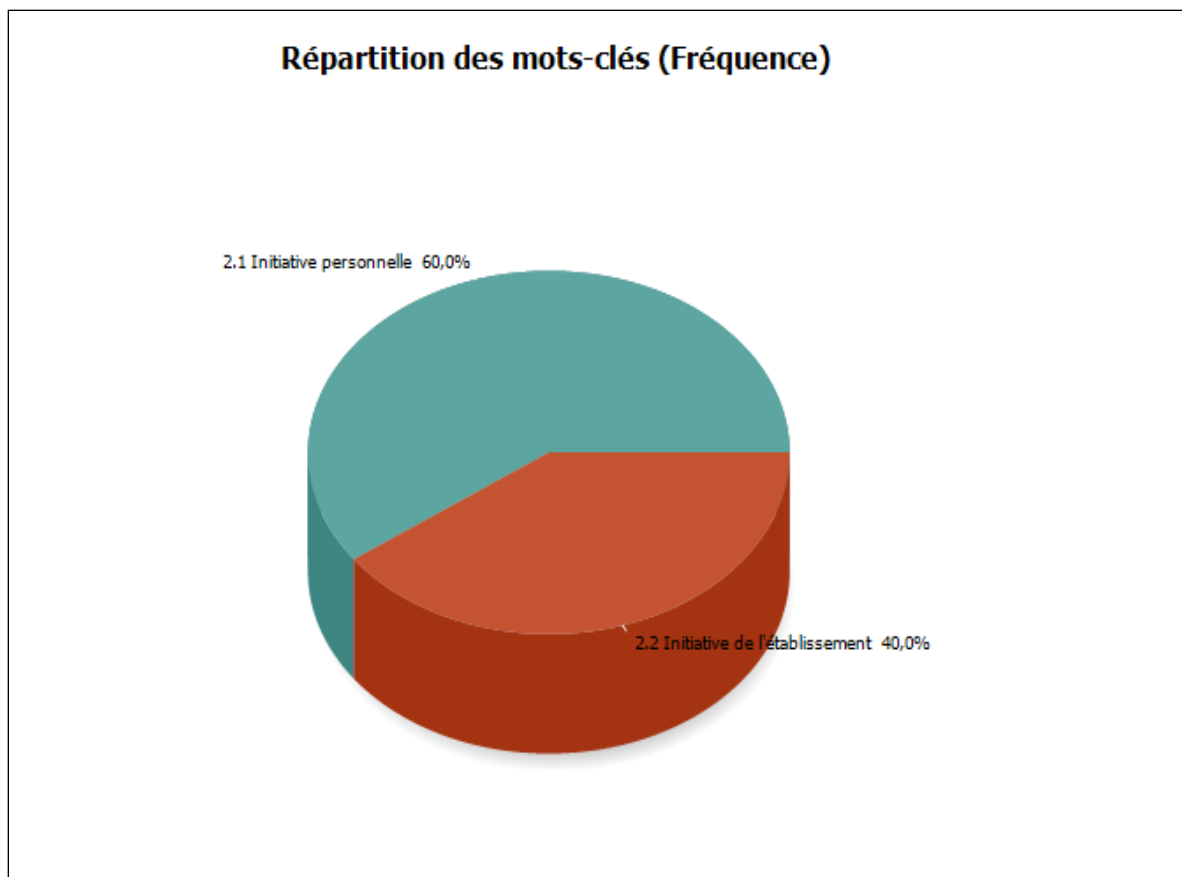
Les vacataires ont relevé sept (7) difficultés majeures liées à leur statut et leurs conditions de travail :

- La subjectivité de leur traitement (20 %) : autant leur traitement est différent de celui des enseignants permanents ou titulaires, autant ce traitement varie d'un établissement à l'autre et/ou d'un vacataire à un autre à qualifications égales (FG1).
- Le manque de stabilité professionnelle (30 %) : le statut de vacataire est essentiellement précaire et conjoncturel. Par conséquent, il peut prendre fin à tout moment même si l'objectif pédagogique n'est pas atteint (FG4).
- L'absence d'une politique de gestion cohérente (10 %) : l'absence d'une telle politique entraîne des fluctuations en fonction des ministres chargés de l'Enseignement secondaire (FG1).
- Le non-paiement régulier des vacances (10 %) : l'absence de contrat de travail conduit à des irrégularités en ce qui concerne les modalités de prise en charge financière (FG3). Leur position d'agent temporaire varie d'une année à l'autre sans motif ou justifications valables.
- La surcharge de travail (10 %) : étant payé à la tâche, le vacataire est victime parfois d'une surcharge horaire pour combler le manque d'enseignants dans les établissements scolaires (FG2).
- Le défaut d'harmonisation des salaires (10 %) : en effet, chaque enseignant vacataire est payé en fonction du nombre d'heures de vacances faites. Le montant varie d'un établissement scolaire à l'autre et/ou d'un vacataire à un autre à qualifications égales.
- La rétrogradation de l'image du vacataire (10 %) : sa position d'agent temporaire au sein de l'établissement ne lui confère aucun respect ni considération. Il est plutôt perçu comme un « enseignant de seconde main », comme un « raté » (FG4) ; ce qui est source de frustrations dans son environnement de travail (FG4 FG2).

V.2.4.2 Appréciation des conditions de recrutement des vacataires

Figure 53

Appréciation des conditions de recrutement des vacataires (2022)

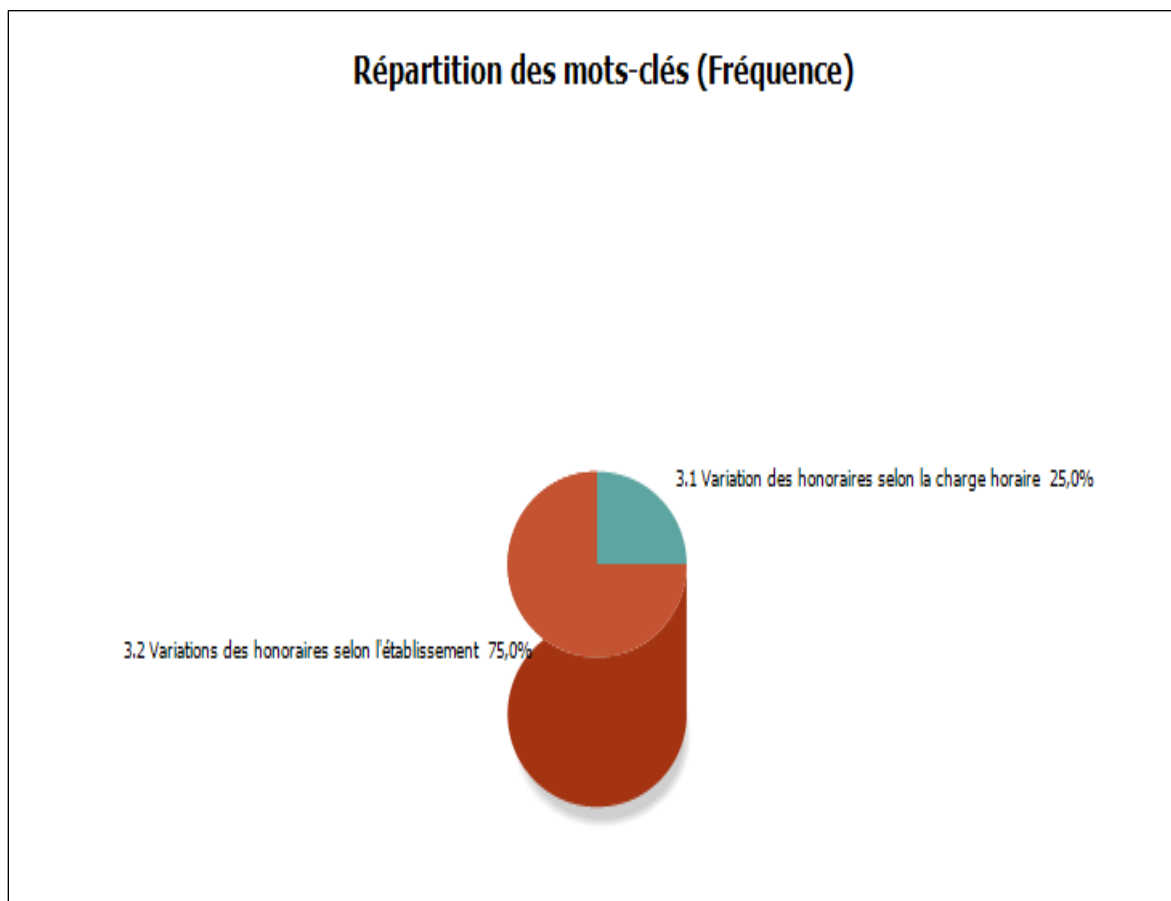


Le recrutement du personnel vacataire peut se faire de deux manières : soit à l'initiative personnelle du postulant à la recherche d'un emploi (60 %, FG4), soit à l'initiative de l'établissement scolaire en fonction de ses besoins (FG2 ; 40 %). Dans le premier cas, le postulant initie sa demande de recrutement et constitue un dossier qu'il dépose à la direction de l'établissement. Dans le deuxième cas, c'est l'établissement qui initie et publie en fonction des besoins un avis de vacance de postes. Dans l'un et l'autre cas, l'administration scolaire de concert avec l'APEE étudie le dossier (FG1) et fait passer au postulant un entretien décisif assorti d'un avis motivé (FG3). En définitive, la décision de recruter ou non revient au chef d'établissement.

V.2.4.3. Appréciation de la prise en charge financière des vacataires

Figure 54

Appréciation de la prise en charge financière des vacataires (2022)

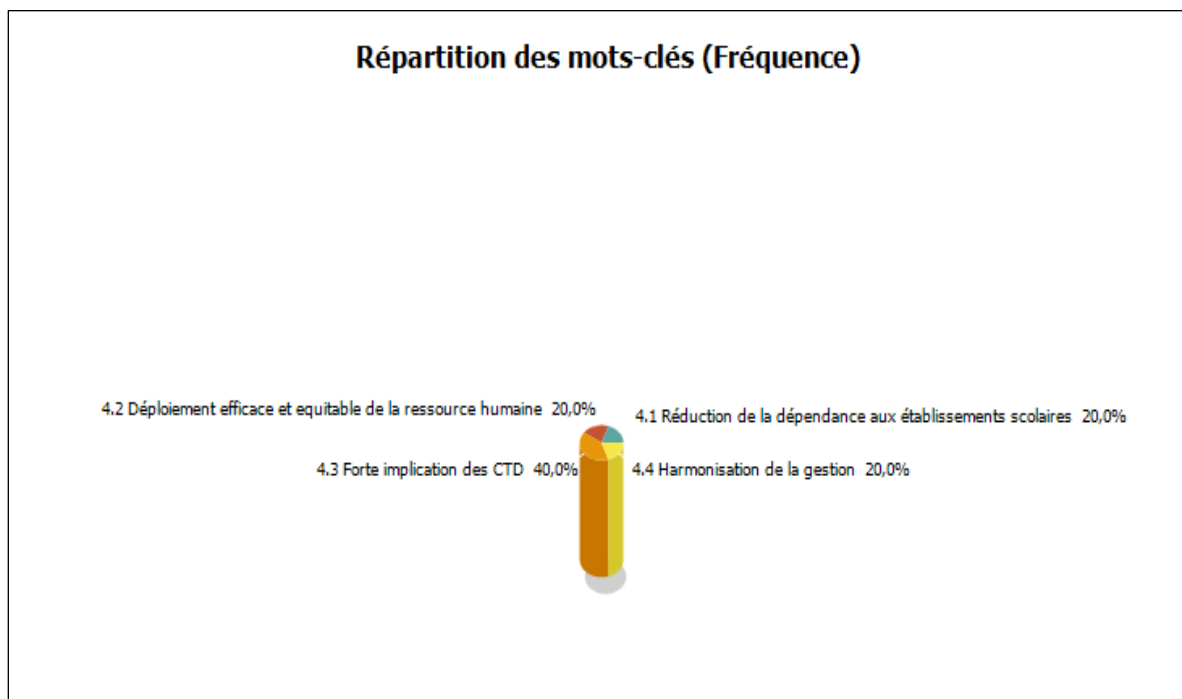


Il ressort des focus groups que la prise en charge du personnel vacataire est essentiellement fonction de la charge horaire. Cependant, les répondants déplorent une variation des honoraires entre vacataires d'un même établissement (FG2 ; 25 %) et/ou entre vacataires de deux établissements situés dans la même localité (FG3 ; 75 %). C'est dire que chaque établissement scolaire fixe la rémunération de ses vacataires (FG4). Aussi, ces derniers sont amenés à multiplier les heures de vacations en dispensant les cours dans plusieurs établissements de la localité « pour arrondir les fins du mois » (FG1).

V.2.4.4. Effets positifs de la décentralisation sur la gestion des vacataires

Figure 55

Effets positifs de la décentralisation sur la gestion des vacataires (2022)



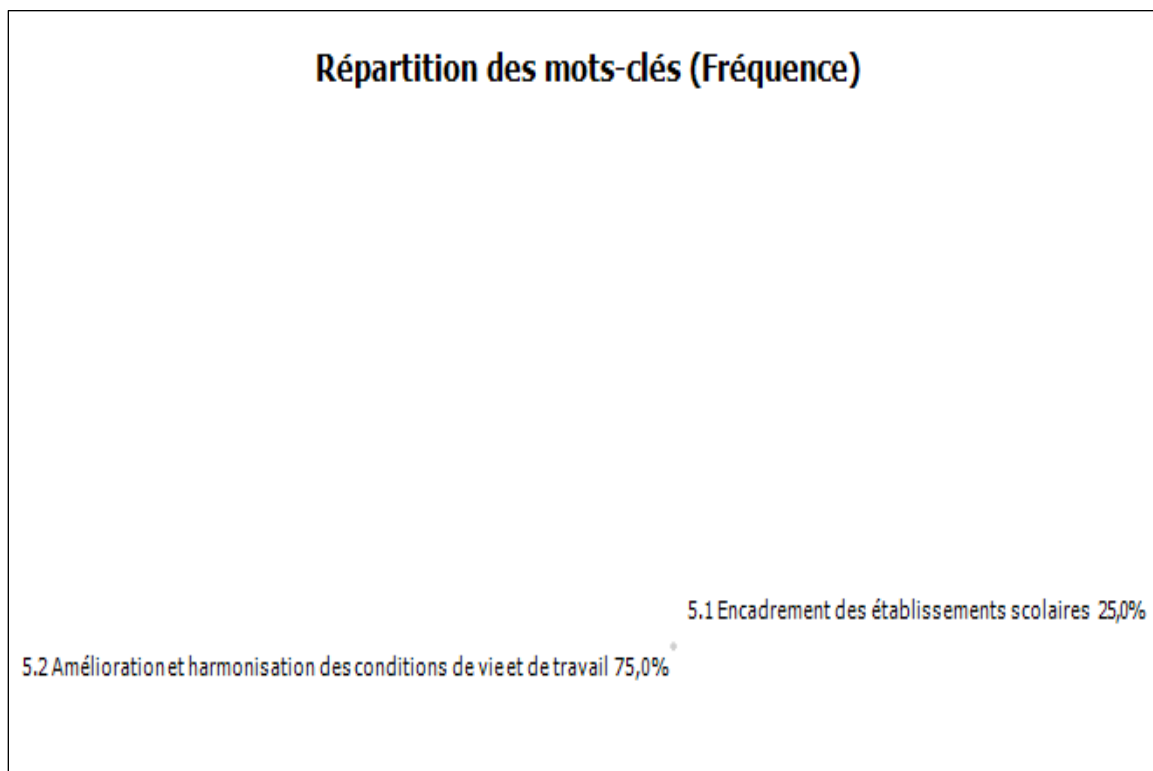
À la question de savoir si la décentralisation pourrait améliorer la gestion des vacataires, les focus groups sont formels et répondent à l'unanimité que la décentralisation aura des effets positifs sur les conditions de vie et de travail des personnels vacataires. Ainsi, une forte implication des CTD dans la gestion de cette catégorie de personnel aurait comme impact :

- L'assainissement du mode de recrutement et des modalités de gestion des vacataires (FG3 ; 40 %) ;
- La réduction de la dépendance des vacataires vis-à-vis des établissements scolaires (20 %). Leur prise en charge ne se ferait plus selon le bon vouloir du chef d'établissement (FG1).
- Le redéploiement efficace et équitable des ressources humaines (20 %) : l'une des prérogatives de la région serait en cas de besoin de redéployer les effectifs d'enseignants vacataires afin de combler le vide dans les établissements en manque d'enseignants (FG2).
- Une harmonisation de la gestion du personnel vacataire (20 %) : elle permettra d'organiser, d'harmoniser et de planifier cette gestion sur toute l'étendue du territoire de la région (FG4).

V.2.4.5. Décentralisation et objectifs de performance des enseignants vacataires

Figure 56

Décentralisation et objectifs de performance des enseignants vacataires (2022)

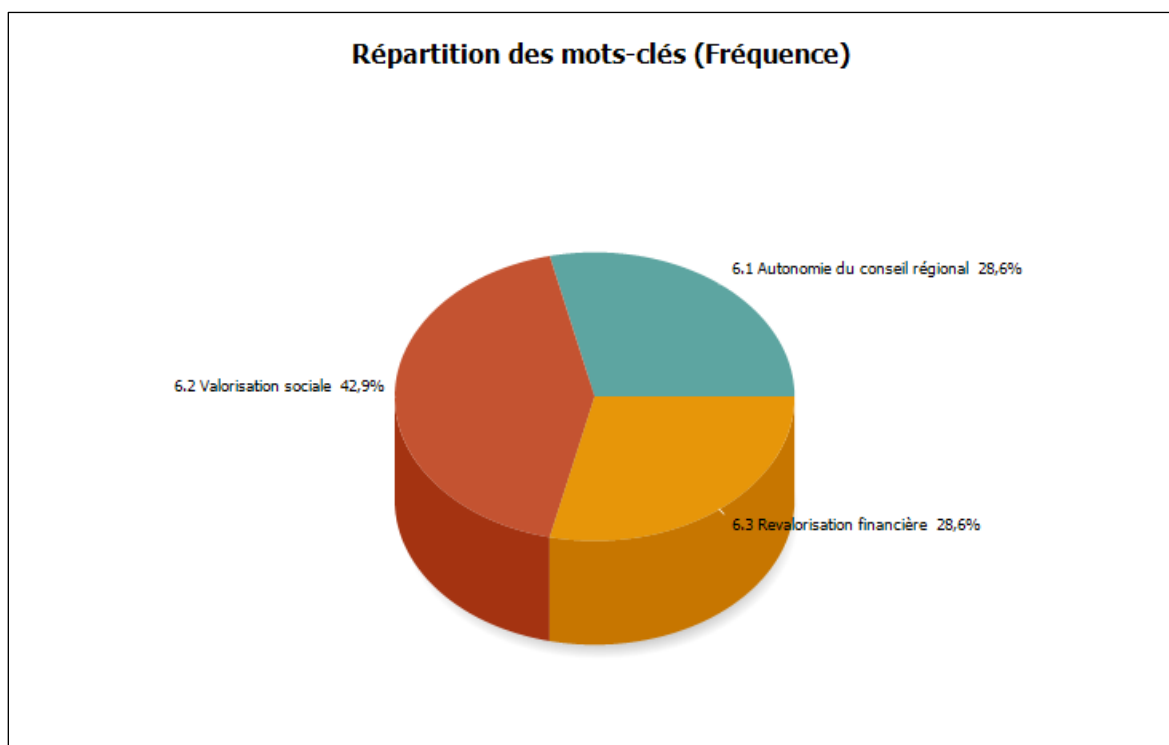


À la question de savoir si la décentralisation permet d'atteindre les objectifs de performance des vacataires, la réponse est positive. Mais cette performance ne sera atteinte que si le conseil régional veille à l'encadrement des établissements scolaires (25 %) notamment dans son volet « gestion du personnel » (FG1). Un tel encadrement passe par la gestion harmonisée des personnels vacataires au niveau de la région.

V.2.4.6. Suggestions pour l'effectivité de l'implication des CTD dans la gestion du personnel vacataire

Figure 57

Suggestions pour l'effectivité de l'implication des CTD dans la gestion du personnel vacataire (2022)



Pour que soient palpables les résultats de l'atteinte des objectifs de performance, les répondants proposent entre autres :

- La valorisation sociale (42,9 %) : il est impératif de valoriser le travail de vacataire (FG1). Les concernés devraient être reversés à la région afin d'améliorer leurs conditions de vie et accroître leur performance (FG2).
- L'autonomie du conseil régional (28,6 %) : elle consiste à laisser les coudées franches au conseil régional pour qu'il mène librement ses activités. Ainsi, la région pourra mieux combler les attentes des établissements scolaires et les fournir en personnel (FG2).
- La revalorisation financière (28,6 %) : elle passe par la rationalisation des mécanismes de gestion financière (FG1) en vue de les rendre opérationnels. Aussi, la

contractualisation des vacataires devrait être envisagée au niveau de la région (FG4) de même que leur affiliation à la CNPS (FG2, FG3).

Ce chapitre nous a permis de faire une présentation des résultats issus de notre enquête sur la base du questionnaire et des guides d'entretien soumis à nos répondants. Les résultats obtenus de l'analyse quantitative ont été calculés à l'aide du logiciel SPSS. Par contre, les résultats obtenus de l'analyse qualitative ont été présentés par le biais d'une analyse de contenu assistée par logiciel. Le logiciel utilisé est QDA Miner requis pour les études mixtes. Cumulativement à cette opération, nous avons procédé à l'analyse de ces résultats se rapportant aux différents items de notre recherche qui fondent la formulation de nos hypothèses.

À la suite de cela, il serait intéressant de donner du sens aux résultats ainsi obtenus à travers une logique interprétative faisant ressortir les particularités propres à chacune des régions étudiées ; et ce, avant de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche. Laquelle, nous permettra de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse générale de l'étude.

CHAPITRE VI : ANALYSE CONFIRMATOIRE DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Le chapitre précédent nous a permis de présenter l'analyse descriptive des différents résultats issus des études quantitatives et qualitatives. Cette analyse avait pour objet de présenter et d'analyser les fréquences des réponses obtenues de nos questions posées lors de nos enquêtes. Dans ce chapitre, l'analyse confirmatoire consistera après une interprétation des résultats à vérifier les différentes hypothèses de recherche afin de présenter concrètement la contribution au développement de notre domaine de recherche.

VI.1. Interprétation des résultats relatifs à la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation

L'interprétation consiste à expliquer les données recueillies à partir d'un phénomène, une situation ou une expérience. À cet effet, elle ne s'appuie pas sur de simples préjugés ou de croyances plus ou moins entachées de bon sens, mais plutôt sur les réalités observées qui constituent la base du sens entre les relations et faits analysés. L'interprétation de nos résultats issus de la recherche qualitative sera basée sur une présentation des résultats par région pour une meilleure lisibilité et compréhension de notre objet de recherche. Par contre, l'interprétation des résultats quantitatifs se fera par le biais des scores calculés en fonction des réponses données par les répondants.

VI.1.1. Interprétation des résultats quantitatifs sur la perception du corps enseignant relativement aux enjeux de la décentralisation

Dans le cadre de ce travail, il nous a semblé opportun d'analyser sur la base des scores la perception du corps enseignant relativement à l'objet de notre étude. De manière globale, il s'agit de mesurer ou d'évaluer le niveau de compréhension et de perception des enseignants quant aux enjeux de la décentralisation. De manière plus spécifique, l'examen de la perception du corps enseignant en ce qui concerne la décentralisation est observable sur plusieurs plans à avoir, la politique éducative, la gestion de carrière, l'implication et la satisfaction des enseignants.

VI.1.1.1. Évaluation de la politique éducative

Tableau 65

Avis des répondants relatifs aux politiques liées à l'éducation au Cameroun (2022)

Assertions	Indice de Perception (IP)
Compréhension de la politique éducative actuelle	-235
Satisfaction de la politique de gestion du personnel enseignant	-306
Appréciation du caractère équitable et objectif de la politique d'affectation	-319
Appréciation du caractère équitable et objectif de la politique de mutation	-307
Appréciation du caractère équitable et objectif de la politique de promotion	-318
Gestion décentralisée du corps enseignant	288

L'examen de ce tableau montre que le corps enseignant ne comprend pas et/ou n'est pas satisfait par la politique éducative en matière de gestion des enseignants. Cette incompréhension ou insatisfaction vient du fait qu'a priori ladite politique n'apporte pas de solutions aux préoccupations concrètes qui les assaillent au quotidien. Il s'agit notamment de la gestion des affectations (IP : -319), de celle des promotions (IP : -318), et des mutations (IP : -307) qu'ils perçoivent comme non équitable et non objective. En effet, la valeur des indices de perception (IP) obtenue est négative pour la quasi-totalité des assertions. Ces assertions ont donc rarement trouvé satisfaction auprès des enquêtés. C'est dire qu'en l'état actuel de la situation, la politique enseignante n'est pas satisfaisante pour la majorité des enseignants qui sont les premières victimes d'un tel système. Dans cette optique, le corps enseignant approuve une gestion décentralisée (IP : 288) qui, bien menée, pourrait améliorer la gestion de ces derniers.

VI.1.1.2. Avis des répondants sur les enjeux de la décentralisation dans la gestion de carrière des enseignants

Tableau 66

Avis des répondants sur les enjeux de la décentralisation sur la gestion de carrière des enseignants (2022)

Assertions	Indice de perception (IP)
Gestion de carrière des enseignants, un domaine réservé à l'État central	-17
Amélioration de la gestion des enseignants à travers la décentralisation	288
Participation des CTD au processus de gestion des enseignants pour une gestion prévisionnelle efficace des effectifs en personnel enseignant	299
Participation des CTD au processus de gestion des affectations des enseignants pour plus d'efficacité	188
Participation des CTD au processus de gestion des mutations des enseignants pour plus d'efficacité	176
Participation des CTD au processus de gestion des promotions des enseignants pour plus d'efficacité	157
Participation des CTD au processus de gestion globale de la carrière pour plus d'efficacité	250
Participation des CTD au processus de gestion des enseignants favorisant l'équité régionale ?	202
Participation des CTD au processus de gestion de carrière pour une meilleure adaptation au contexte	203

Il ressort de ce tableau que toutes les assertions présentent la décentralisation comme une modalité de gouvernance salubre pour influencer positivement sur l'efficacité de la gestion des enseignants et de leur carrière ; tant au niveau des affectations (IP : 188), qu'au niveau des mutations (IP : 176) et des promotions (IP : 157).

Les répondants croient fortement que la décentralisation serait d'une très grande importance dans la remontée de l'information sur les besoins réels au niveau local (IP : 299). De plus, la décentralisation permettrait d'adapter facilement la gestion des enseignants au contexte qui prévaut (IP : 203) ; ce qui favorisera une certaine équité à l'échelle régionale (IP : 202).

VI.1.1.3. Avis des répondants sur leur implication en contexte de décentralisation

Tableau 67

Avis de la population d'étude sur leur implication organisationnelle (2022)

Niveaux d'implication	Assertions	Indice de perception (IP)
Affective	La décentralisation pourra permettre l'implication des enseignants dans l'établissement	170
	La décentralisation pourra permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à l'établissement d'attache	166
	La décentralisation pourra permettre de s'impliquer pour atteindre les objectifs de performance de l'établissement	104
Cognitive ou calculée	La décentralisation pourra favoriser la stabilité des enseignants dans l'établissement scolaire	141
	La décentralisation pourra limiter la mobilité des enseignants	50
Normative	La décentralisation pourra inciter à rester à l'établissement d'attache	60

De ce tableau, il ressort que la décentralisation stimulera l'implication du corps enseignant dans leurs établissements d'attache sur trois plans ; et ce, jusqu'à la fin de la carrière (IP : 229).

Sur le plan affectif, les enseignants ressentent le bien-être dans leur milieu de travail ; ce qui influence leur comportement lequel se manifeste par le désir d'appartenir au corps enseignant de l'établissement (IP : 166), et de s'investir dans son travail en faisant des efforts personnels supplémentaires pour atteindre les objectifs de performance (IP : 104).

Sur le plan cognitif, les enseignants évaluent l'intérêt de rester ou quitter leur établissement ou région d'attache. À ce sujet, l'indice de perception est plus élevé en ce qui concerne le choix de rester dans l'établissement d'attache (IP : 141), ce qui les rend plus stables. Par conséquent, la décentralisation réduira la mobilité spatiale des enseignants (50) entraînant ainsi une diminution des coûts des frais de relève.

Sur le plan normatif, le corps enseignant se sent tenu de respecter certaines obligations professionnelles telles que l'assiduité et la présence effective au poste (IP : 60).

En somme, la décentralisation si elle est effective affecterait les trois niveaux d'implication du corps enseignant. À cet effet, les enjeux sont réels si l'on souhaite améliorer la performance des enseignants du secondaire.

Tableau 68

Avis de la population d'étude sur leur implication dans la profession (2022)

Niveaux d'implication	Assertions	Indice de perception (IP)
Affectif	La décentralisation pourra donner satisfaction dans l'exercice de la profession	277
	La décentralisation pourra donner satisfaction dans l'exercice dans la fonction	50
Cognitive ou calculé	La décentralisation pourra réduire l'absentéisme des enseignants	141
	La décentralisation pourra favoriser l'implication au travail	209
Normative	La décentralisation pouvant faciliter la mobilité à l'intérieur d'une même région	222
	La décentralisation pourra t faciliter la mobilité d'une région à une autre	60

Il ressort du tableau ci-dessus que la décentralisation peut être un stimulant pour les enseignants. Sur le plan affectif, ils développeront un amour pour la profession elle-même. En effet, ils ressentiraient une certaine satisfaction dans l'exercice de leur profession (IP : 277) ainsi que dans leur fonction (IP : 50) au regard des facilités que devrait offrir ce mode de gouvernance qui rapproche l'administration de la région avec les populations locales. Aussi, sur le plan cognitif, la décentralisation entraînerait une réduction de l'absentéisme des enseignants (IP : 141) ce qui induit une réduction des retards sur les programmes scolaires et

plus d'implication au travail (IP : 209). De plus, la décentralisation offrirait la possibilité de se mouvoir à l'intérieur d'une même région (IP : 222). La difficulté se fera sentir quant à la possibilité d'une mobilité spatiale d'une région à l'autre (IP : 60).

VI.1.1.4. Avis des répondants sur leur satisfaction en contexte de décentralisation

Tableau 69

Avis des répondants sur la satisfaction professionnelle (2022)

Assertions	Indice de perception (IP)
La décentralisation pourra faciliter le suivi des dossiers de carrière	261
La décentralisation pourra permettre une adaptation plus facile à l'environnement de travail	226
La décentralisation pourra favoriser l'objectivité et l'équité en matière de nomination	211
La décentralisation pourra favoriser l'objectivité et l'équité en matière de mutation	210
La décentralisation pourra faciliter le déploiement équitable des enseignants	159
La décentralisation pourra favoriser la célérité et l'objectivité dans le traitement des dossiers de carrière	122

Du tableau qui précède il ressort que la décentralisation, pourra améliorer certains points de la gestion des enseignants notamment le suivi des dossiers de carrière (IP : 261), et l'environnement de travail (IP : 226). En effet, la décentralisation qui induit la gestion de proximité facilitera le suivi des dossiers en général et améliorera la célérité du travail administratif (IP : 122). De plus, avec l'implication des CTD à la gestion, on peut entrevoir l'objectivité et l'équité dans le déploiement des enseignants (IP : 159) et dans leur gestion tant en ce qui concerne les mutations (IP : 210) qu'au niveau des nominations (211) bien que ces dernières revêtent un caractère discrétionnaire.

VI.1.2. Interprétation des résultats qualitatifs

Cette interprétation découle des résultats qualitatifs recueillis dans chaque région choisie pour notre étude. À cet effet, quatre régions à savoir la région de l'Adamaoua, du Centre,

de l'Ouest et du Sud ont été choisies à partir de nos critères de sélection tels qu'énoncés au chapitre quatre.

VI.1.2.1. Interprétation des résultats dans la région de l'Adamaoua

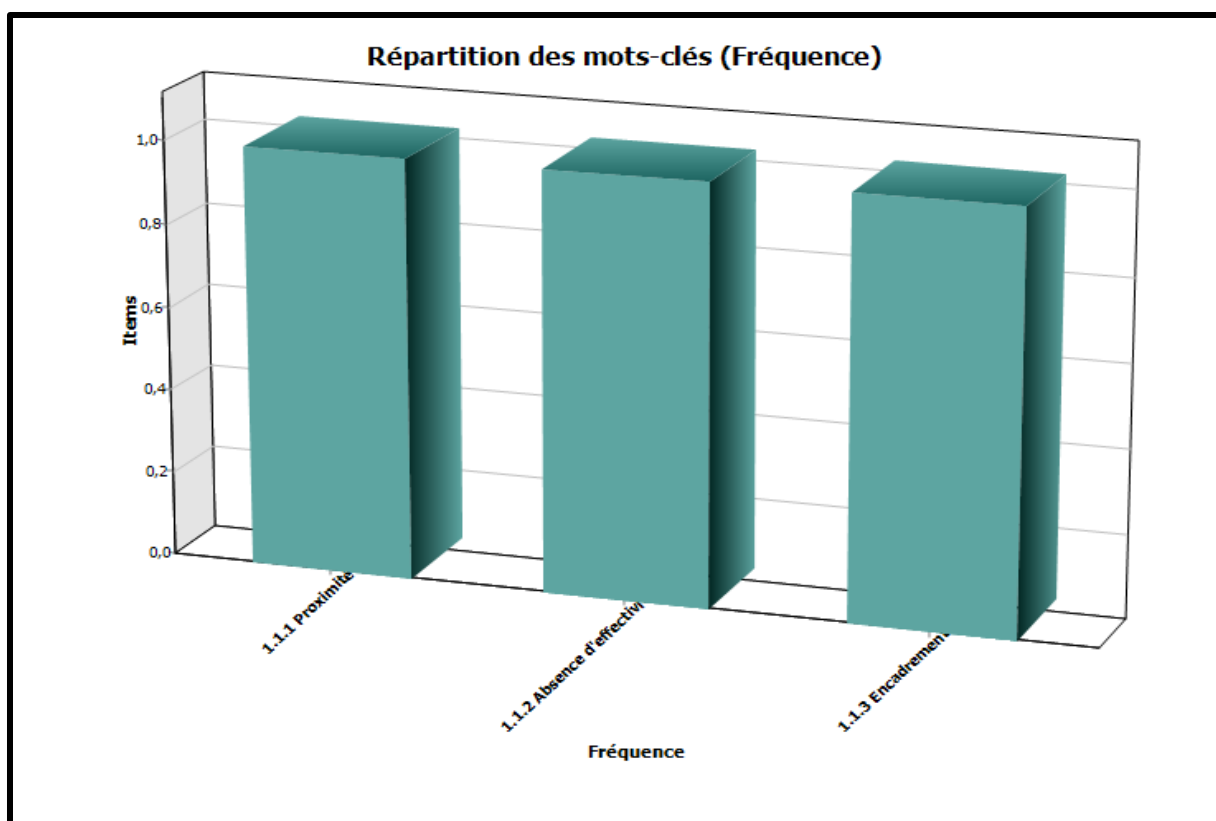
Elle tient sur six axes pour expliquer de manière générale le lien entre la politique enseignante et la performance dans la région de l'Adamaoua.

VI.1.2.1.1. Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Adamaoua

À la lecture des retranscriptions, trois (3) éléments ressortent de l'appréciation de la décentralisation dans la région de l'Adamaoua telle qu'illustrée dans la figure ci-dessous : la proximité, l'absence d'effectivité et l'encadrement. Ces éléments d'égale importance sont relevés par les différents intervenants.

Figure 58

Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Adamaoua (2022)



La décentralisation induit une proximité de gestion des CTD pour tenter de résoudre au mieux les problèmes au niveau de la région. Ce rapprochement des décideurs locaux influence

la qualité de la gestion de manière globale. Cette qualité peut être palpable au niveau de la célérité dans le travail qui serait un avantage non négligeable pour pallier les insuffisances administratives des services déconcentrés de la région et même de l'État central.

Toutefois, cette proximité n'exclut pas l'encadrement des régions par l'État qui leur donne la compétence et les moyens nécessaires pour résoudre les problèmes qui s'y trouvent. À cet effet, l'article 84 (1) du CGCTD autorise l'État à fournir un appui-conseil aux CTD en plus du contrôle de tutelle qui lui est assigné. De plus, la décentralisation induit un encadrement des établissements scolaires par les CTD en ce qui concerne ses modalités de gestion si l'on se réfère à l'une des missions qui leur sont assignées à savoir, le développement du secteur éducatif (cf. art 17 CGCTD).

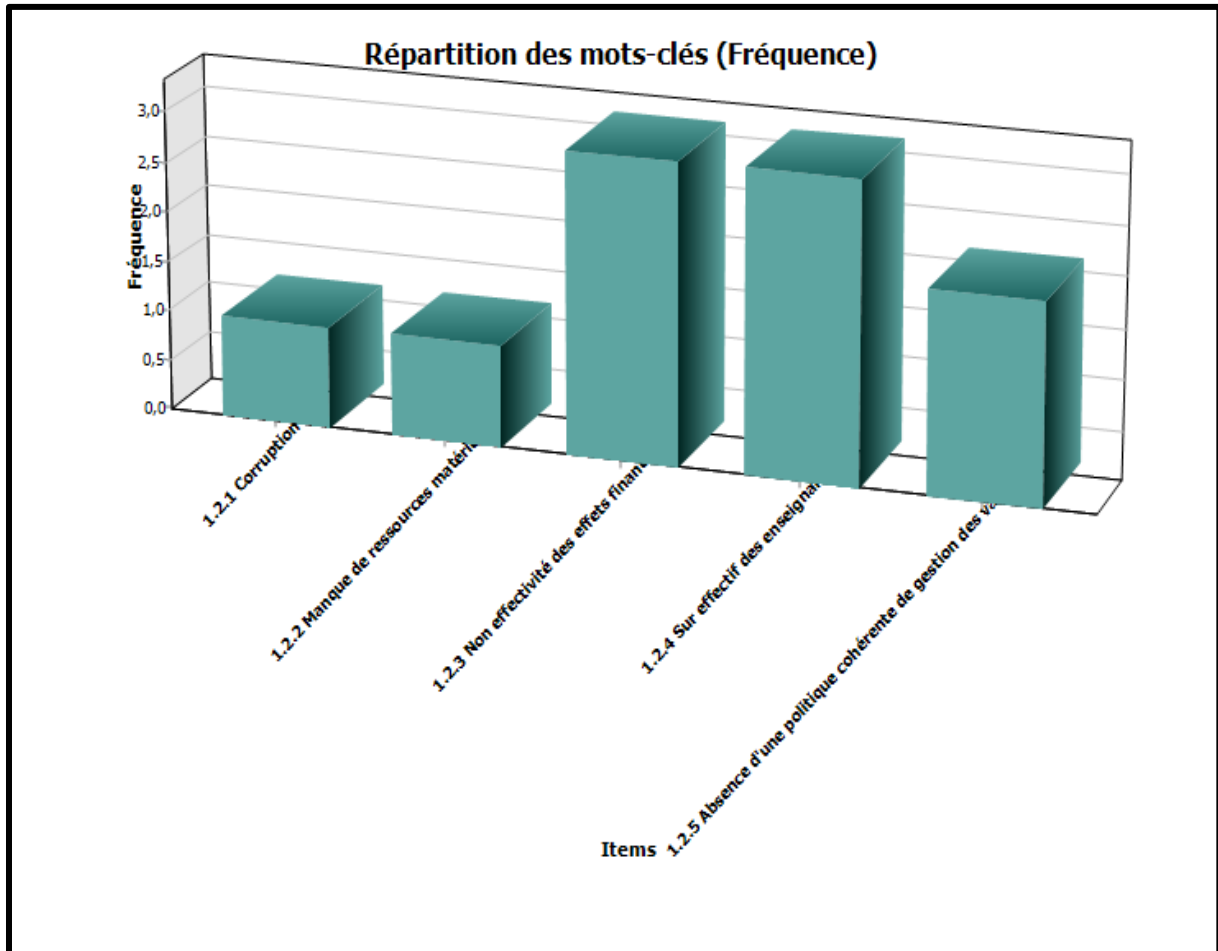
Néanmoins malgré l'adoption des lois sur la décentralisation, leurs applications restent attendues dans la région. En effet, l'implication réelle des CTD tarde à prendre corps dans les administrations concernées. Cette lenteur freine considérablement le développement du secteur de l'éducation dans son ensemble et par conséquent contribue à la baisse de performance du système en général et des enseignants en particulier.

VI.1.2.1.2. Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Adamaoua

Des entretiens menés sur le terrain, cinq (5) facteurs limitants ont retenu notre attention. Nous pouvons citer par ordre de priorité : la non -effectivité des effets financiers, le sureffectif des enseignants, l'absence d'une politique cohérente de gestion des vacataires, la corruption et le manque de ressources matérielles (voir la figure ci-dessous).

Figure 59

Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Adamaoua (2022)



La non-effectivité des effets financiers est perceptible non seulement au niveau des salaires, mais aussi au niveau des avancements de carrière. En effet, pendant une dizaine d'années, les enseignants sortant des Écoles normales supérieures bénéficiaient des 2/3 de leur salaire après 6mois d'attente au lieu du paiement intégral de leur rémunération. Cette prise en charge financière tardait à être complétée justifiant ainsi les revendications du mouvement « OTS ». Aussi, les frais de relève, payés aux enseignants de manière facultative et aussi dérisoires que possible, contribuent à l'insatisfaction de ces derniers.

Le sureffectif des enseignants du fait des mutations et affectations opérées dans la précipitation à la veille de la rentrée scolaire contribue à surcharger certains établissements en personnels sans véritablement tenir compte de leur état des besoins. Ce sureffectif des enseignants entraîne la paresse ou la démobilisation des uns et des autres vu que la charge de

travail diminue. Ainsi, le quota horaire des enseignants qui est de 18 h pour les professeurs des lycées et 14 h pour les professeurs des collèges sera difficilement atteint.

L'absence d'une politique cohérente de gestion des vacataires a des répercussions négatives sur les performances de ces derniers. En effet, les vacataires n'étant pas enseignants titulaires, et ne pouvant avoir les mêmes privilèges, leur gestion change au gré des chefs d'établissement. Sur le plan pédagogique, ils ont besoin d'un suivi de la part des inspecteurs chargés de la pédagogie et/ou des animateurs pédagogiques pour s'assurer du bon déroulement et de la qualité des enseignements. Enfin s'agissant de leur prise en charge financière, les établissements devraient préalablement s'assurer de leur capacité d'honorer leurs engagements vis-à-vis de cette catégorie de personnel bien avant leur recrutement en qualité de vacataire.

La corruption : les intervenants dénoncent soit le manque de codification soit la mauvaise codification relative à l'accession au poste de travail. Ces insuffisances dévoilent le climat de corruption ou monnayage qui prévaut en rapport avec les postes à pourvoir dans l'enseignement secondaire.

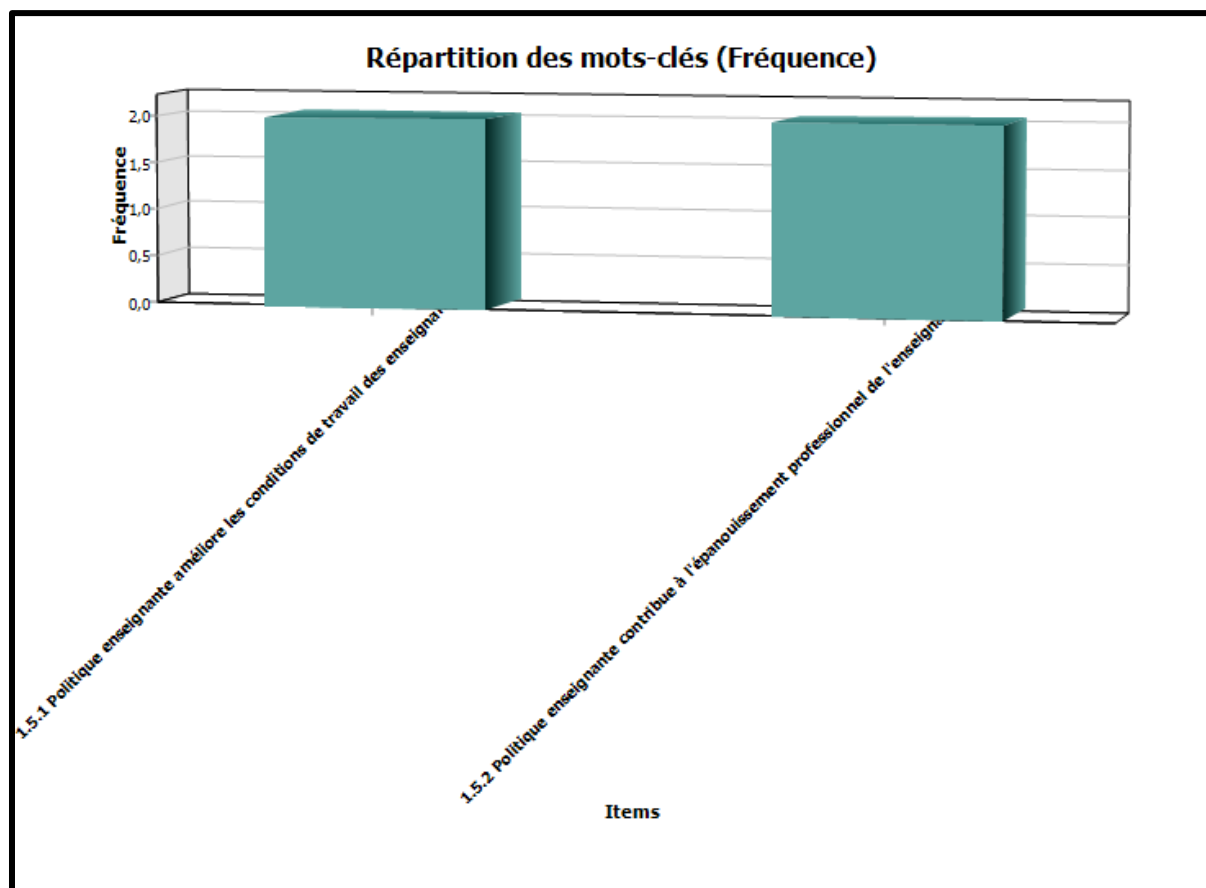
Le manque de ressources matérielles se manifeste par l'absence d'un cadre de travail approprié pour dispenser les enseignements et préparer convenablement les leçons par un accès aisé aux connaissances. Toutes ces limites constituent des freins à la performance des enseignants en général et de l'établissement en particulier.

VI.1.2.1.3. Rapport politique enseignante et performance dans la région de l'Adamaoua

Sur la question du rapport entre la politique enseignante et la performance dans la région de l'Adamaoua, deux (2) arguments sont développés : la politique enseignante améliore les conditions de travail des enseignants et contribue à l'épanouissement professionnel de ce dernier. D'après les répondants, ces arguments ont le même degré d'importance (cf. figure ci-dessous).

Figure 60

Rapport politique enseignante et performance dans la région de l'Adamaoua (2022)



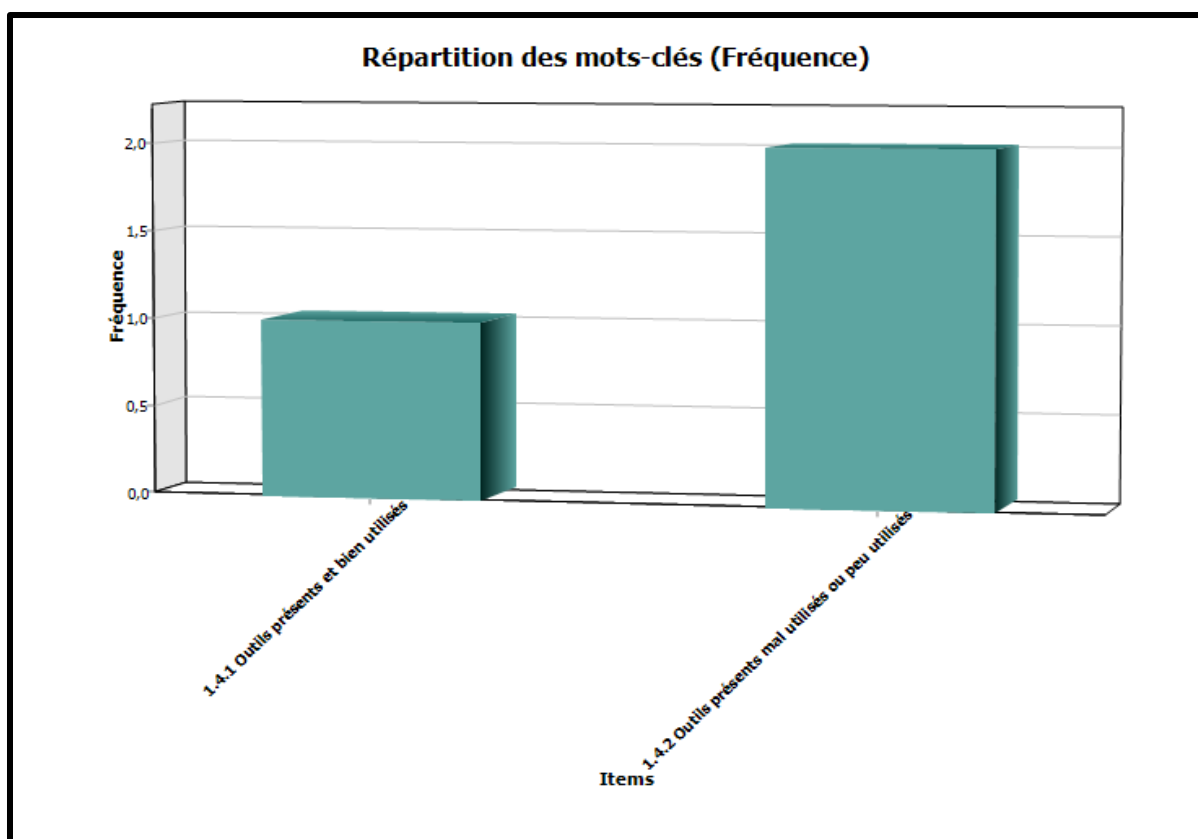
Au regard de la figure ci-dessus, la politique enseignante a des répercussions sur les conditions de travail des enseignants. En effet, une bonne politique enseignante améliore les conditions de travail et induit une bonne performance. À l'inverse une politique enseignante inadaptée ou mal implémentée entraîne une baisse de performance. C'est dire que la performance des enseignants est déterminante pour la gestion de ces derniers. Aussi, impacte-t-elle l'épanouissement professionnel des enseignants. Lorsque la politique enseignante est bien menée, les efforts des uns et des autres sont visibles et ce ; même dans les zones dites « difficiles ». En matière de gestion de carrière, l'ancienneté doit être prise en compte pour progresser dans la carrière et accroître la performance. De même, la politique de GPEC devrait permettre d'anticiper sur la gestion en donnant aux enseignants l'opportunité de travailler dans de meilleures conditions. Une telle politique accroît leur motivation et leur implication dans la profession. Laquelle croît en fonction de la progression professionnelle, l'intégration dans le lieu de service et partant, la satisfaction professionnelle de l'enseignant. Dans de telles conditions, la performance de l'enseignant progressera considérablement.

VI.1.2.1.4. Appréciation des outils de GPEC dans la région de l'Adamaoua

Des entretiens menés sur le terrain, l'on retrouve deux (2) catégories d'outils : les outils présents et bien utilisés et les outils présents mal ou très peu utilisés.

Figure 61

Appréciation des outils de GPEC dans la région de l'Adamaoua (2022)



Parmi les outils présents et bien utilisés, on peut citer le fichier du personnel et la fiche de poste qui sont des instruments indispensables à la direction de l'établissement scolaire. Malheureusement, au niveau de la hiérarchie c'est-à-dire les services déconcentrés et l'État central, ces outils sont souvent mal ou pas du tout utilisés. La hiérarchie ne prenant pas toujours en compte les données contenues dans ce fichier pour opérer les mutations des enseignants ; ce qui satisfait difficilement les attentes au niveau de l'établissement. La fiche de poste quant à elle tient compte de l'existant du poste de travail ou de la fonction en elle-même. Or en matière de gestion des effectifs, le fichier du personnel et la fiche de poste sont des outils de pilotage qui permettront de tenir les décideurs informés des réalités locales si la décentralisation est mise en œuvre. Les autres outils sont soit absents, soit présents, mais très peu utilisés dans notre contexte. Il s'agit notamment de la cartographie des postes de travail, le plan de formation, le

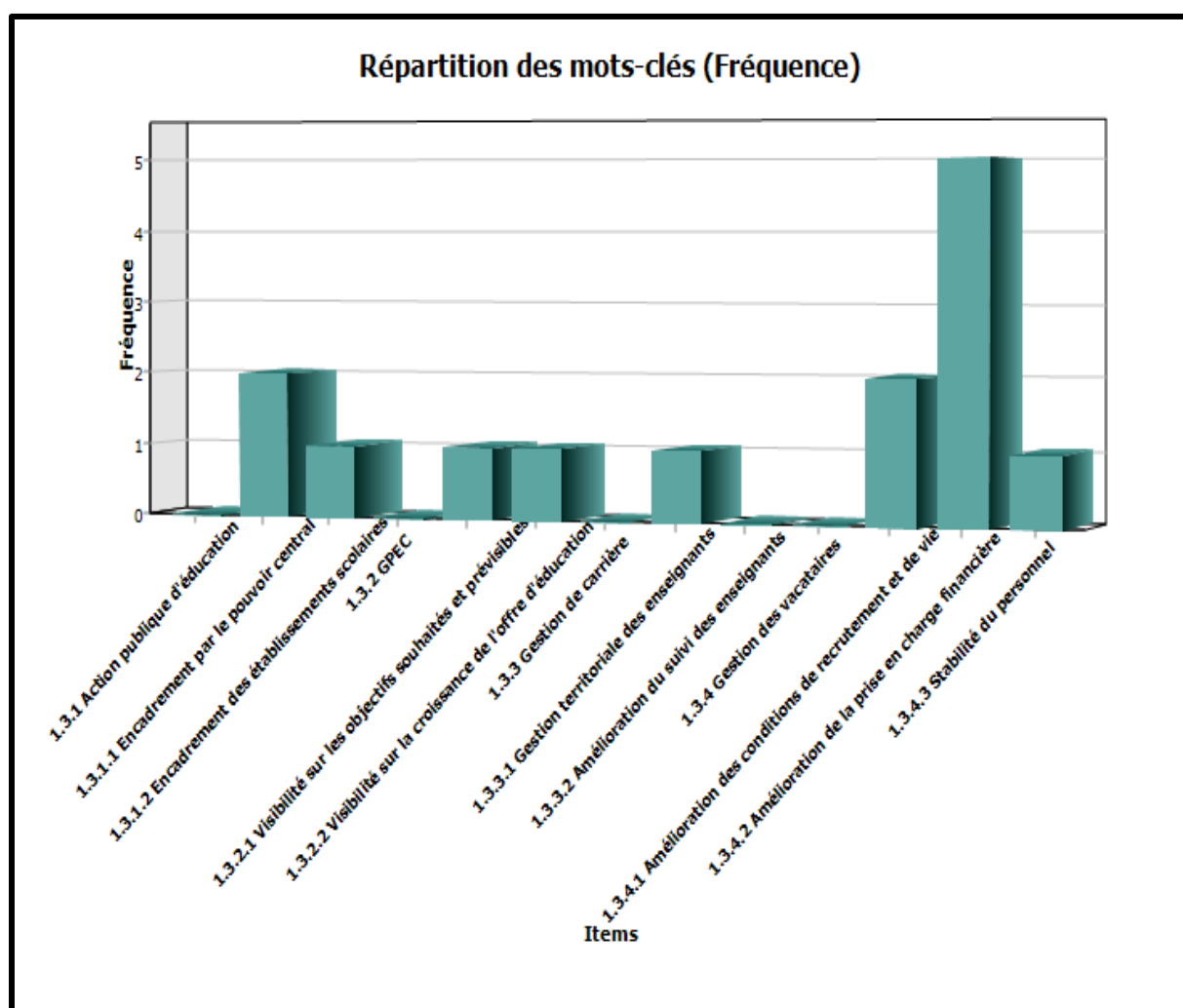
plan de recrutement et le cadre de référence de la gestion prévisionnelle des ressources humaines de l'État.

VI.1.2.1.5. Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région de l'Adamaoua

À la lecture des retranscriptions, il y a une possibilité d'atteindre les objectifs de performance si la décentralisation est mise en œuvre. Celle-ci se justifie dans les quatre niveaux d'analyse que sont l'action publique d'éducation, la GPEC, la gestion de carrière et la gestion des vacataires (cf. la figure ci-dessous).

Figure 62

Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation



L'action publique d'éducation met en évidence le souci d'asseoir une politique intégrée de gestion des enseignants. En effet, les CTD ne sauraient évoluer en électron libre afin d'éviter certaines dérives. Pour atteindre les objectifs de performance, il est donc préconisé un encadrement à deux (2) niveaux : d'une part au niveau central de par le contrôle de tutelle de l'État sur les CTD et d'autre part au niveau régional avec l'encadrement des établissements scolaires par les CTD à travers une gestion de proximité.

La GPEC quant à elle, est basée sur la croissance démographique et particulièrement sur la croissance de la population scolaire. Elle nous permet de faire des projections sur l'avenir concernant l'offre et la demande d'éducation. Pour éviter les potentielles dérives, la GPEC au niveau national nécessite l'encadrement et le contrôle de l'État central qui devrait « laisser les mains libres » aux CTD en ce qui concerne la GPEC-Territoriale.

En matière de gestion des carrières, il est suggéré de mettre sur pied une gestion territoriale afin d'améliorer le suivi des dossiers de carrière des enseignants. En effet, il serait stimulant de savoir que la carrière est suivie au niveau de la région. Cet avantage de proximité pourrait apporter des solutions bénéfiques. Cette gestion territoriale des carrières serait plus légère avec des effectifs plus réduits qu'au niveau national. Bien qu'elle dépende des CTD, cette gestion doit rester encadrée par le pouvoir central par mesure de prudence.

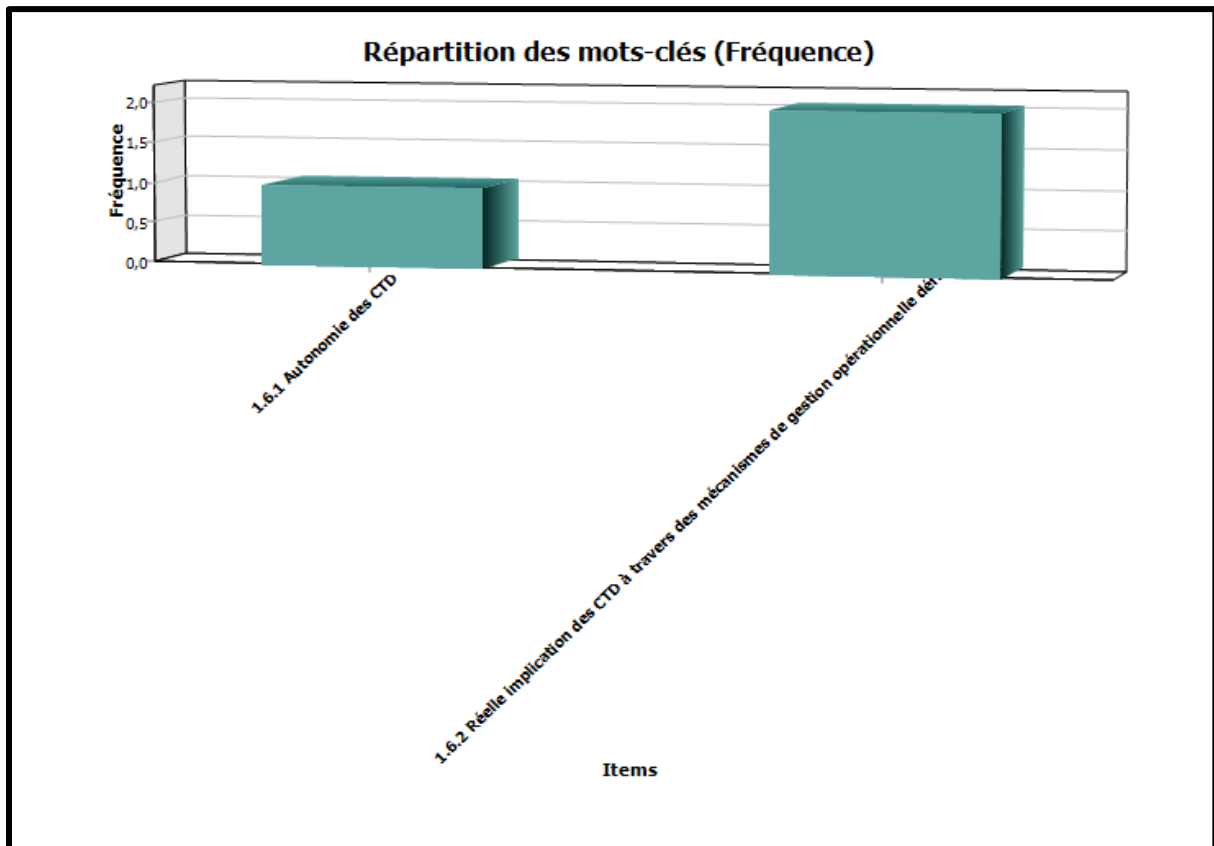
S'agissant de la gestion des vacataires par contre, il est suggéré d'améliorer les conditions de recrutement, de travail et de prise en charge de ces derniers. Ces mesures sont de nature à garantir la stabilité des enseignants vacataires dans leur poste de travail. La décentralisation permettrait de réduire le degré de dépendance des vacataires vis-à-vis des chefs d'établissement scolaire. Une telle gestion favorise la croissance de la performance dans la mesure où le bien-être du personnel contribue à le stabiliser à son poste de travail. Étant d'une aide non négligeable dans les établissements scolaires, leur gestion au niveau des CTD serait bénéfique à tous.

VI.1.2.1.6. Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Adamaoua

Au terme de nos entretiens, deux (2) principales suggestions ont été formulées par les répondants à savoir l'autonomie des CTD d'une part et leur implication réelle d'autre part.

Figure 63

Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Adamaoua (2022)



Dans la région de l'Adamaoua, il est suggéré prioritairement une réelle implication des CTD. Celles-ci doivent développer des mécanismes de gestion opérationnelle au niveau de la région pour tenter de trouver les solutions idoines aux problèmes constatés en matière de gestion des enseignants. Ces mécanismes de gestion concernent la prise en charge financière des enseignants vacataires ainsi que la revalorisation de cette catégorie de personnel. Avec le secteur privé pourvoyeur de dons et de legs par exemple, des partenariats peuvent être noués pour améliorer les conditions de travail des personnels vacataires. De plus, la décentralisation devrait offrir l'opportunité aux CTD de s'impliquer dans la gestion de carrière à travers les propositions de nominations et mutations faites au niveau de la région. La validation de ces propositions sera conforme aux besoins réels de la région. En ce qui concerne l'autonomie des CTD, elles doivent avoir les « mains libres » pour gérer les problèmes de la région, au mieux de ses intérêts ; et ce, sans entraver le contrôle de tutelle de l'État sur les CTD.

VI.1.2.2. Interprétation des résultats dans la région du Centre

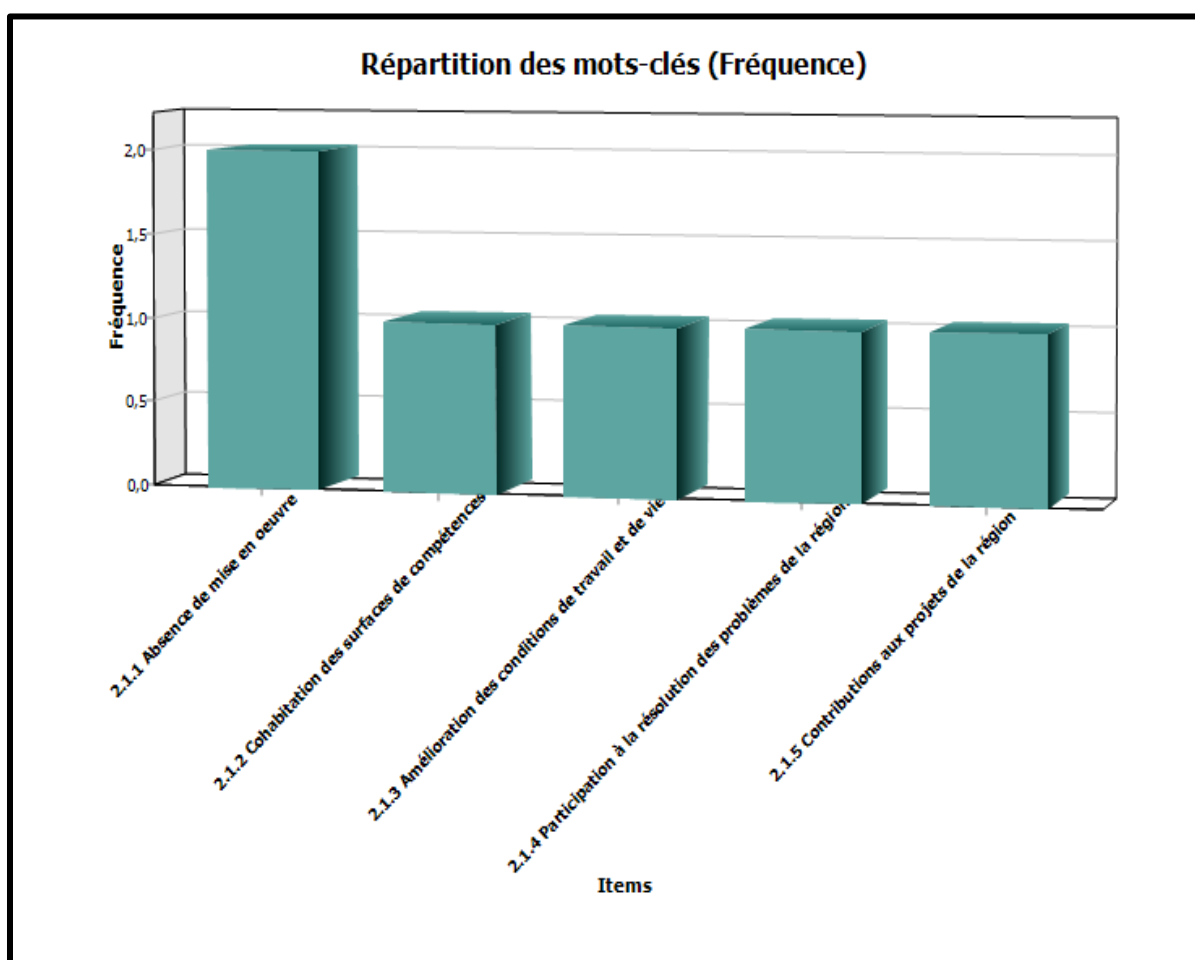
Cette interprétation tient sur six aspects pour expliquer de manière générale le lien entre la politique enseignante et la performance dans la région du Centre.

VI.1.2.2.1. Appréciation de la décentralisation dans la région du Centre

Cinq (5) indicateurs fondent l'appréciation de la décentralisation dans la région du centre. On peut citer par ordre de priorité : l'absence de mise en œuvre, la cohabitation des surfaces de compétences, l'amélioration des conditions de travail et de vie, la participation à la résolution des problèmes de la région et la contribution aux projets de la région (cf. figure ci-dessous).

Figure 64

Appréciation de la décentralisation dans la région du Centre



L'absence de mise en œuvre se justifie par le fait que la décentralisation vient d'être lancée. Certes les textes existent, mais leur application tarde à se concrétiser. Le constat pour l'instant est que tout reste centralisé.

La cohabitation des surfaces de compétences : en effet, le champ de compétence entre les municipalités et les conseils régionaux ne sont pas bien définis. La municipalité ne devrait avoir qu'une assiette territoriale correspondant à la commune et le conseil régional une assiette territoriale correspondant à la région par secteur d'activité. Dès lors, il y a un vide à combler au niveau départemental ce qui justifie à certains moments, l'intrusion de l'État central par le biais des préfetures. Entre la région et la commune, une structure intermédiaire serait nécessaire pour que la décentralisation ne soit pas biaisée.

La contribution aux projets de la région : la décentralisation devrait se limiter aux microprojets, autrement dit aux projets développés dans la région. Ces microprojets peuvent concerner les infrastructures scolaires pour accueillir élèves et enseignants dans les meilleures conditions en vue d'améliorer leur performance. Les conseils régionaux devraient s'atteler à participer à la résolution de ce genre de problème. Par la même occasion, cela permettrait d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements ; ce qui aura des répercussions sur la performance.

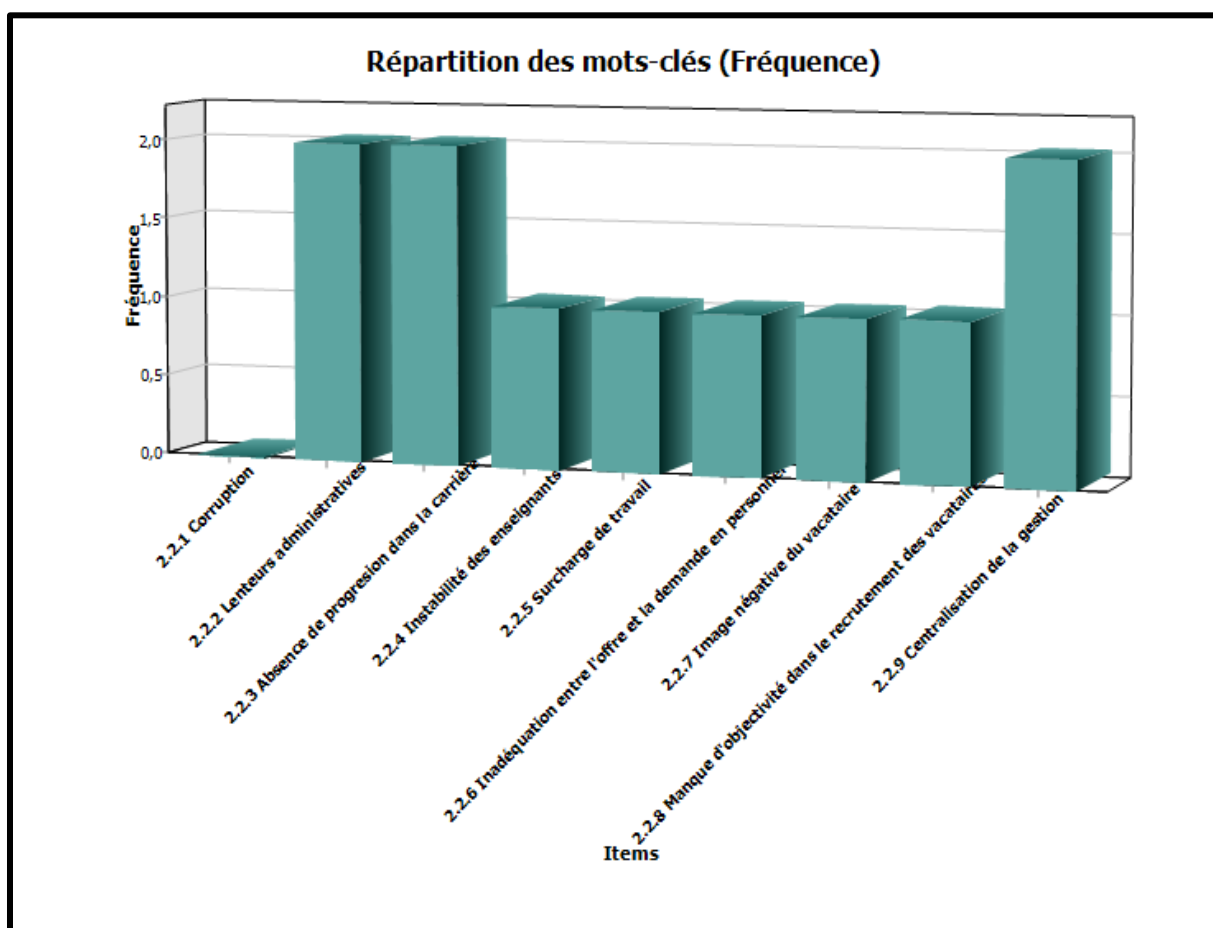
Amélioration des conditions de vie et de travail et résolution des problèmes de la région : ces deux indicateurs d'appréciation de la décentralisation sont liés. La gestion de proximité par les CTD induit la prise en compte des préoccupations du secteur de l'éducation au niveau local. Par exemple, le déploiement du personnel sera fonction des besoins réels des établissements de la région, et non basé sur la préférence et le confort des enseignants. Par conséquent, le conseil régional doit pouvoir s'impliquer dans la mise en œuvre de cette politique afin de garantir la distribution et la répartition équitable de la ressource enseignante dans les établissements situés sur le territoire de la région. De même, les enseignants vacataires devraient trouver des solutions idoines à leurs préoccupations, non seulement en termes de prise en charge administrative et financière, mais également en termes de stabilité et d'amélioration des conditions de vie, incluant l'accès à la sécurité sociale.

En définitive, la décentralisation permettrait aux conseils régionaux de « toucher du doigt » les problèmes réels de la région d'où la nécessité de leur donner les moyens de prendre en charge l'éducation au niveau local.

VI.1.2.2.2. Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Centre

Neuf (9) facteurs limitants ont été répertoriés par les répondants. Nous pouvons citer par ordre de priorité : les lenteurs administratives, l'absence de progression dans la carrière, la centralisation de la gestion, l'instabilité des enseignants, la surcharge de travail, l'inadéquation entre l'offre et la demande en personnel, l'image péjorative du vacataire, le manque d'objectivité dans le recrutement des vacataires et la corruption.

Figure 65 : Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Centre



Les lenteurs administratives proviennent de ce que toute la gestion est faite au niveau de l'État central. Ainsi, les décisions relatives à la prise en charge administrative et financière des enseignants sont centralisées au plus haut niveau. Les délégations ne constituent que des courroies de transmission. Ce sont des structures de relais ; ce qui accentue le retard dans le traitement des dossiers et favorise les pratiques de corruption utilisées comme moyen de

contournement des lenteurs administratives. Par ailleurs, la centralisation de la gestion des enseignants rend incertaine la prise en compte de l'état des besoins des établissements scolaires et crée une inadéquation entre l'offre et la demande en personnel enseignant, car on n'affecte pas toujours le personnel souhaité.

Dès lors, les établissements se retrouvent soit avec un sureffectif soit avec un sous-effectif d'enseignants. Ce sous-effectif engendre une surcharge de travail à ces derniers qui se retrouvent en train de dispenser des cours dans les matières pour lesquelles ils n'ont reçu aucune formation à la base ; et ce, en application de la Lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 relative à la polyvalence des enseignants.

L'absence de progression dans la carrière des enseignants vient des lenteurs administratives ainsi décrites et de la mauvaise gestion prévisionnelle avec des conséquences négatives sur la programmation des profils de carrière. Cette absence de progression crée une certaine lassitude des enseignants et engendre des frustrations dans ce corps de métier.

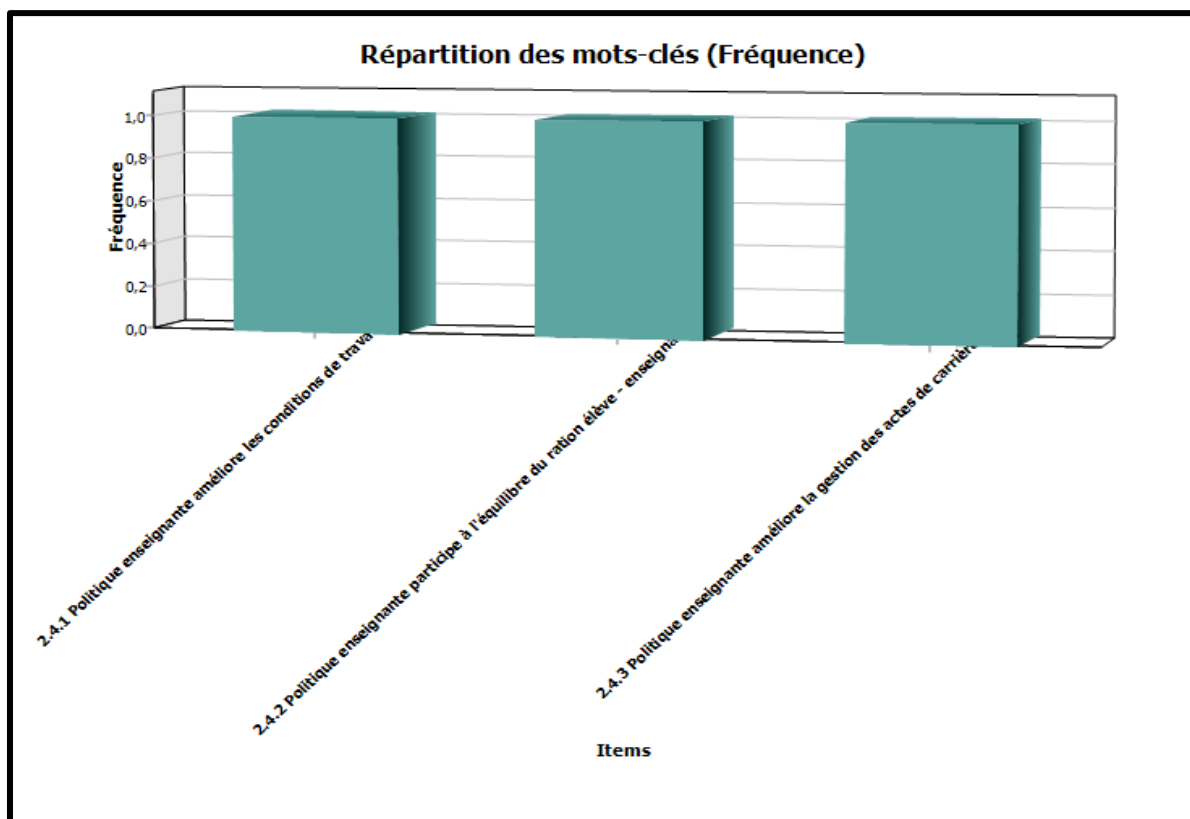
En ce qui concerne la gestion du personnel vacataire, trois (3) facteurs limitants ont été retenus à savoir l'instabilité des enseignants vacataires, le manque d'objectivité dans la procédure de recrutement et l'image négative entretenue quant à la perception de l'enseignant vacataire. L'instabilité des enseignants vacataires est liée au caractère précaire de leur position administrative. En effet, les contrats à durée déterminée ne sont valables que pour une année scolaire. Dès lors, l'incertitude d'être confirmé comme enseignant vacataire de l'établissement fait partie du vécu quotidien de l'enseignant vacataire habité par la hantise des lendemains tout aussi incertains. À cela s'ajoute le manque d'objectivité dans la procédure de recrutement qui ne garantit d'aucune façon son accès à l'emploi sollicité en tant que personnel vacataire dans l'établissement. La précarité de cette position administrative renforce l'image péjorative qu'entretiennent les enseignants permanents vis-à-vis des enseignants vacataires ; ce qui crée en eux des frustrations. En partie, cette image péjorative provient des doutes sur la qualité des enseignements que proposent les enseignants vacataires en raison du manque de formation à la base.

VI.1.2.2.3. Rapport politique enseignante et performance dans la région du Centre

Trois axes confirment la pertinence des rapports entre la politique enseignante et la performance. La politique enseignante améliore les conditions de travail, facilite la gestion des actes de carrière et régule le ratio élève enseignant.

Figure 66

Rapport politique enseignante et performance dans la région du Centre (2022)



Une bonne politique enseignante améliore les conditions de travail des enseignants. Les enseignants affectés dans les zones dites « difficiles » se sentent d'autant plus frustrés qu'il ne leur est pas facilement donné l'opportunité de changer de lieu d'affectation. S'agissant des personnels enseignants permanents ou vacataires, la politique enseignante devrait pouvoir améliorer leurs conditions de travail afin de rendre effectif leur rendement et accroître ainsi leur performance.

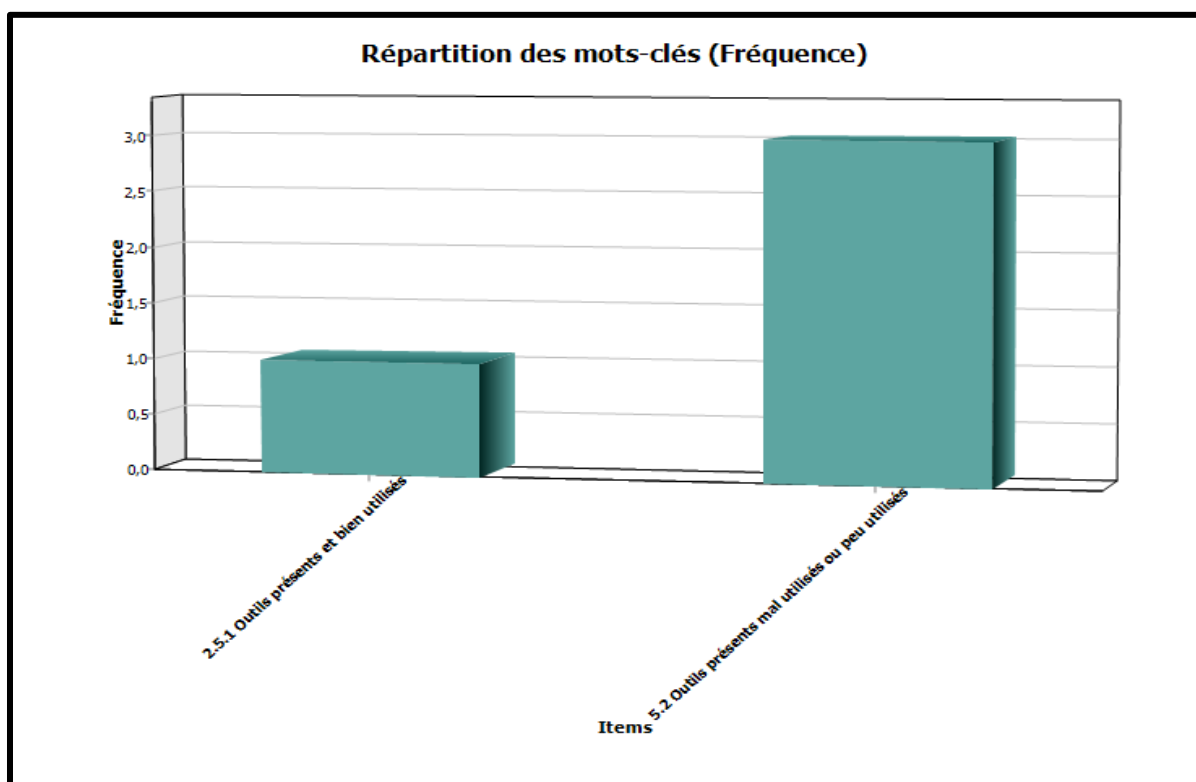
La politique enseignante est déterminante dans la gestion des actes de carrière ainsi que pour l'évaluation de la performance des enseignants. L'atteinte des objectifs de performance passe également par la régulation et la gestion du flux des élèves et des enseignants. En effet, toute situation de sureffectif ou de sous-effectif des enseignants pose problème. Tout comme la situation des élèves en cas d'effectifs pléthoriques. La politique enseignante veillera donc au respect du ratio élève enseignant afin d'obtenir les meilleurs résultats possible dans toutes les disciplines.

VI.1.2.2.4. Appréciation des outils de GPEC dans la région du Centre

De manière générale, on distingue les outils de planification et les outils de gestion opérationnelle qui peuvent être soit présents et bien utilisés dans le cadre de travail, soit présents, mais peu utilisés ou mal utilisés dans le système de gestion des enseignants.

Figure 67

Appréciation des outils de GPEC dans la région du Centre (2022)



Le fichier du personnel est généralement bien confectionné et bien tenu puisqu'il bénéficie de la mise à jour régulière au niveau des établissements scolaires ; lesquels remontent l'information au niveau départemental, régional et national. Toutefois, un contrôle a posteriori en vue de la mise à jour du fichier du personnel au niveau national peut être effectué par le MINESEC à travers les opérations de recensement physique ou en ligne.

Le plan de recrutement, censé tenir compte de l'état des besoins au niveau de la base, relève de la compétence exclusive de l'État central (MINESEC) qui seul dirige les opérations de pilotage jusqu'à la phase des redéploiements. Une bonne utilisation du plan de formation par exemple nécessite l'actualisation constante du fichier du personnel afin que les décisions prises soient en phase avec la réalité au niveau local. Parfois, l'utilisation des outils de planification

et de prospective peut s'avérer compliquée surtout en cas de planification approximative et/ou de manque de vision prospective.

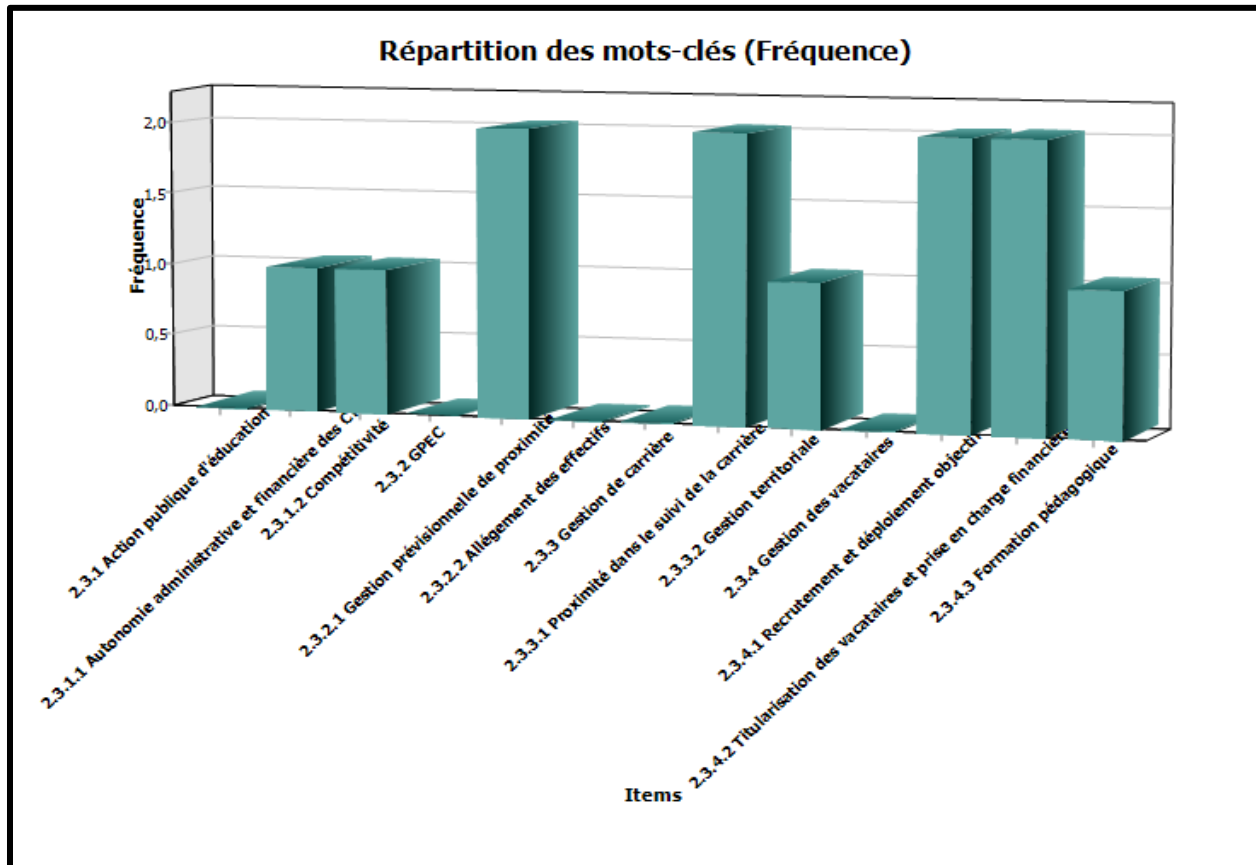
Par ailleurs, les outils de gestion opérationnelle telle que la fiche de poste sont généralement mal utilisés au niveau central qui ne les consulte que très rarement. En effet, la promotion aux postes de responsabilité devrait tenir compte de la compétence et de l'ancienneté ; ce qui, malheureusement, n'est pas toujours le cas en raison du caractère discrétionnaire de la nomination.

VI.1.2.2.5. Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Centre

La décentralisation devrait permettre d'atteindre les objectifs de performance. Quatre (4) axes d'analyse suffisent à le démontrer : l'action publique d'éducation, la GPEC, la gestion de carrière et la gestion des vacataires.

Figure 68

Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Centre (2022)



L'action publique d'éducation met en avant la compétitivité et l'autonomie administrative et financière des CTD dans le secteur de l'éducation. La décentralisation induit la compétitivité entre les régions d'une part et entre les établissements scolaires au sein d'une même région d'autre part. En tant que source de saine émulation, la compétitivité permettra non seulement d'accroître le rendement scolaire des élèves, mais aussi la performance des enseignants. En effet, la peur de l'échec est un facteur déterminant dans l'implication des CTD. Quant à l'autonomie, elle confère aux CTD le droit de piloter librement les secteurs d'activités à elles confiées par le CGCTD. Ainsi, chaque CTD devient comptable des réalisations opérées dans sa région.

Une gestion prévisionnelle de proximité est nécessaire tant il est vrai qu'elle vise à améliorer la GPEC ainsi que la carte scolaire. L'allègement des effectifs aura donc pour effet de faciliter la planification et la prospective de manière à équilibrer l'offre et la demande d'éducation dans la région.

Concernant la gestion de carrière, un suivi de proximité des dossiers de carrière est indispensable. Cette gestion doit être transparente et bien encadrée afin d'évacuer les risques de corruption ou monnayage. En dépit du manque de ressources financières, la décentralisation offre davantage de compétences au conseil régional chargé du développement de la ressource enseignante et globalement du secteur de l'éducation. Avec la mise en place d'une fonction publique territoriale, une gestion territoriale des enseignants est possible. Elle faciliterait la progression des dossiers de carrière de manière à accroître la performance des enseignants.

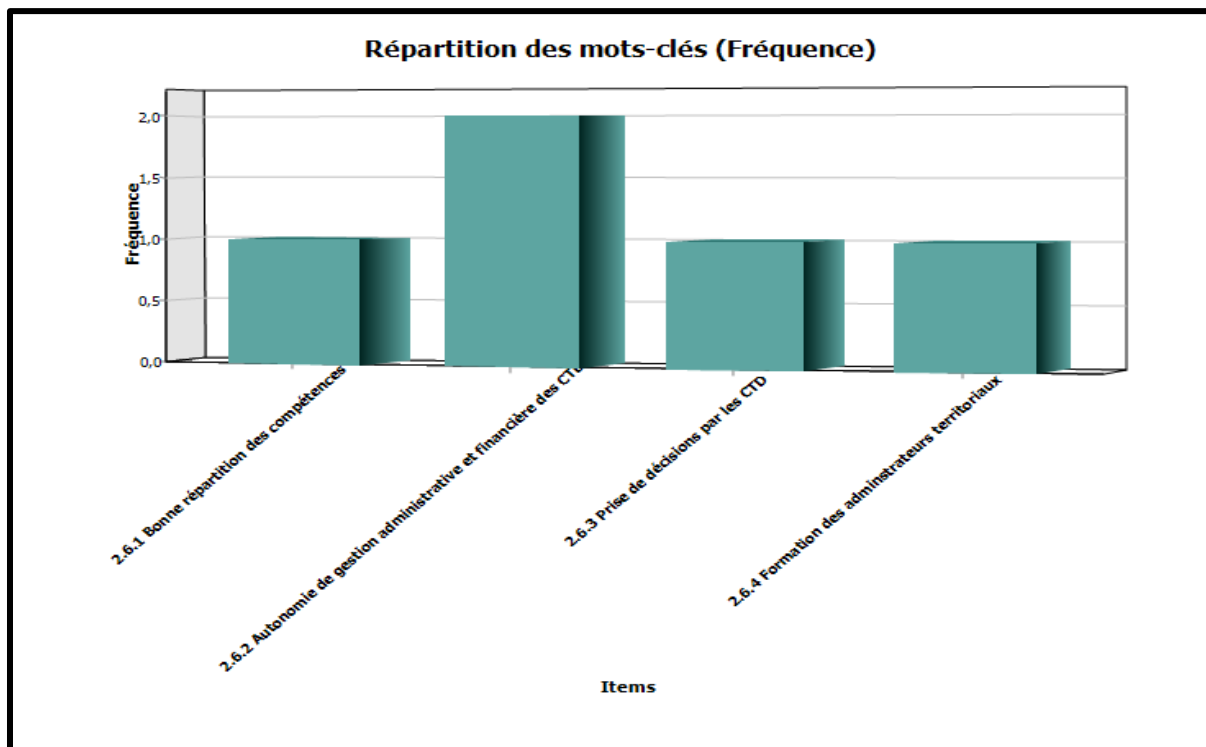
S'agissant de la gestion des vacataires, l'implication des CTD est nécessaire dans les cas de recrutement et de prise en charge de cette catégorie d'enseignants. Une telle implication serait avantageuse et harmoniserait la gestion au niveau régional. La phase de recrutement devrait être organisée de manière objective et respecter les normes de procédure en vigueur en matière de recrutement. Sur le plan financier, l'employeur doit s'assurer de l'assiette financière pour estimer le nombre de vacataires à prendre en charge. L'harmonisation d'une telle gestion serait déterminante pour l'atteinte des objectifs de performance en contexte de décentralisation.

VI.1.2.2.6. Suggestions pour une décentralisation effective dans la région du Centre

Les répondants de la région du Centre ont fait leurs suggestions qui s'articulent autour de : la bonne répartition des compétences, l'autonomie administrative et financière des CTD, l'autonomie de prise de décision par les CTD et la formation des administrateurs territoriaux.

Figure 69

Suggestions pour une décentralisation effective dans la région du Centre (2022)



Pour les répondants, l'effectivité de la décentralisation est subordonnée à :

- la répartition des surfaces de compétences entre la commune et la région : globalement, le CGCTD confère aux régions de larges compétences pour la gestion des établissements scolaires d'enseignement secondaire, et aux communes, de larges compétences pour la gestion des établissements d'enseignement primaire et maternel. Cependant, en matière d'éducation, certaines dispositions du CGCTD mettent en balance ces deux sphères de compétence que sont la commune et la région. Pour la commune, l'art 161 (a) dispose parmi les compétences transférées aux communes « la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État et de la région par le biais des structures de dialogue et de concertation ». Pour la région, les mêmes dispositions ont été intégralement reprises à savoir, « la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État et de la région par le biais des structures de dialogue et de concertation » cf. art.271 (a). Dès lors, la question qui se pose est la suivante : en l'absence de lien hiérarchique entre la commune et la région, quelle est donc l'entité chargée de présider cette « structure de dialogue et de concertation ». À ce sujet, le CGCTD reste complètement muet.
- L'autonomie de gestion des CTD : elle concerne aussi bien la gestion administrative et financière que la gestion des personnels enseignants. En effet, les CTD sont une modalité de

gouvernance et en tant que telle, l'effectivité de leur action reste subordonnée à une réelle autonomie de gestion. La plupart des répondants préconisent que le budget de la région soit voté à l'Assemblée nationale et prélevé à la source au moment de la préparation du budget au lieu de procéder par le transfert des ressources du ministère vers le conseil régional. : Une telle autonomie de gestion confère aux CTD de réelles prérogatives en matière de prise de décision.

- La formation des administrateurs territoriaux : l'effectivité de la décentralisation passe également par la formation des administrateurs territoriaux dans le domaine de la gestion et du développement du secteur de l'éducation. Cette formation leur permettra d'apprendre à gérer les problèmes éducatifs et les services propres à la région.

VI.1.2.3. Interprétation des résultats dans la région de l'Ouest

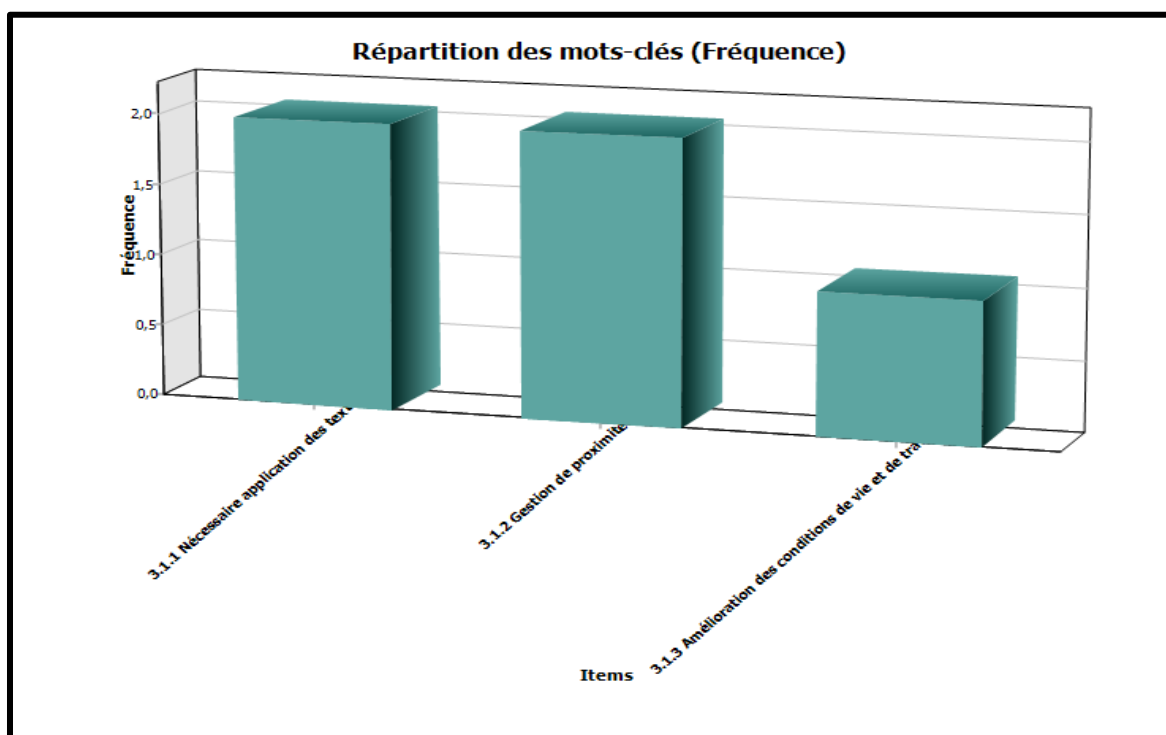
L'interprétation faite dans la région de l'Ouest tient sur les mêmes variables qui déterminent le lien entre la politique enseignante et la performance dans la région du Centre et celle de l'Adamaoua.

VI.1.2.3.1. Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Ouest

Selon les répondants, elle repose sur trois (3) éléments : la nécessaire application des textes, la gestion de proximité et l'amélioration des conditions de vie et de travail.

Figure 70

Appréciation de la décentralisation dans la région de l'Ouest (2022)



La nécessaire application des textes : la décentralisation est une initiative pertinente et le CGCTD vient concrétiser cette initiative du gouvernement qui attend encore d'être effective. En effet, l'interprétation des textes est une démarche subjective qui conduit nécessairement à une implémentation tout aussi subjective. D'après la théorie de la traduction du discours politique, cette subjectivité varie selon que l'on est en posture d'émetteur ou en position de récepteur du message. Selon les répondants, le CGCTD propose une excellente vision, une bonne organisation et des structures orientées vers la décentralisation. Mais, les attributions des CTD et le fonctionnement de leurs commissions restent à clarifier. Le CGCTD étant un cadre juridique, les décrets d'application sont attendus pour combler ses insuffisances.

La gestion de proximité : elle se traduit par la prise en compte des besoins exprimés à la base permettant ainsi de combler les attentes des populations et de mettre en phase les décisions prises avec la réalité observée sur le terrain. Or, s'agissant du déploiement des enseignants du secondaire, l'état des besoins n'est pas toujours pris en compte ; d'où l'inadéquation entre les besoins réels et les décisions prises au niveau central. L'implication des CTD en matière d'éducation serait la bienvenue.

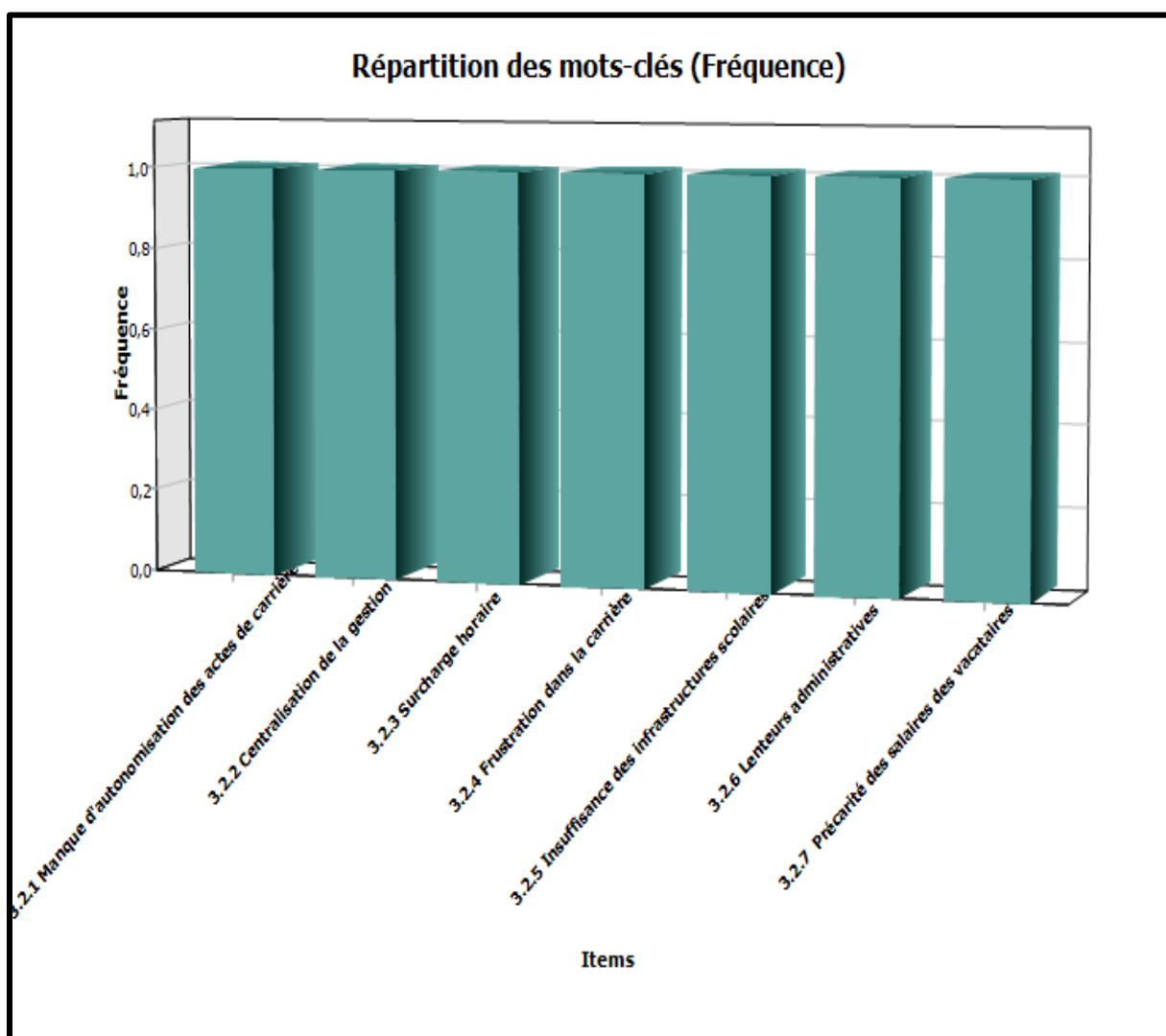
L'amélioration des conditions de vie et de travail : selon les répondants, l'implication des CTD serait une contribution significative à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et particulièrement des vacataires à travers une revalorisation du taux horaire de leurs vacations. Cette dernière mesure est de nature à booster le rendement et partant, la performance des enseignants au sein de l'établissement.

VI.1.2.3.2. Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Ouest

À l'examen des réponses reçues, sept (7) facteurs limitants ont été identifiés : le manque d'autonomisation des actes de carrière, la centralisation de la gestion, la surcharge horaire, les frustrations dans la carrière, l'insuffisance des infrastructures scolaires, les lenteurs administratives, et la précarité des salaires des vacataires. La figure ci-dessous montre que ces facteurs limitants sont d'égales valeurs et partagent le même pourcentage.

Figure 71

Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région de l'Ouest (2022)



La centralisation de la gestion induit que tout est géré au niveau central, seul habilité à prendre les décisions. Les services déconcentrés sont par conséquent réduits à jouer le rôle de courroie de transmission entre la base et le sommet. Cette centralisation excessive rallonge les délais et les circuits administratifs justifiant ainsi les lenteurs observées dans le traitement des dossiers de carrière des enseignants. L'absence de fluidité et le manque d'autonomisation des actes de carrière accentuent ces lenteurs administratives, ce qui constitue un facteur de démotivation chez les personnels enseignants.

La disproportion entre les infrastructures scolaires et la ressource enseignante disponible accentue la démobilisation des enseignants et même des élèves. En effet, la crise anglophone a engendré des flux migratoires vers la zone francophone. Or, si la demande d'éducation a

augmenté, l'offre en termes d'infrastructures scolaires n'a pas suivi la courbe, avec la présence des déplacés internes ; ce qui a pour effet d'accentuer le phénomène des effectifs pléthoriques dans les salles de classe. De plus, la pandémie a COVID 19 avec l'exigence de distanciation sociale a contraint les chefs d'établissement à prendre des mesures telles que la décision de compartimenter les salles de classe déjà existantes ; ce qui s'est traduit par une réelle surcharge horaire pour les enseignants présents à l'établissement. Malheureusement, l'offre d'éducation n'a pas suivi la courbe non seulement en infrastructures scolaires, mais également en personnel enseignant.

Les frustrations dans la carrière enseignante sont liées à l'absence de progression professionnelle telle que les avancements et surtout la promotion au poste de responsabilité, qui ne tient pas souvent compte de l'ancienneté qui portant devrait servir de critère de sélection à la base. Il arrive souvent que faute de formation adéquate, ceux qui sont nommés à des postes de responsabilité aient des difficultés et parfois étalent leurs insuffisances pour assurer la gestion administrative et financière de leurs unités. Alors, ils se contentent d'apprendre sur le tas ; ce qui entraîne des erreurs d'apprentissage préjudiciables et souvent difficiles à rattraper. À cet égard, les répondants suggèrent le renforcement de la formation en administration scolaire dans les programmes d'enseignement des Écoles normales supérieures ainsi que l'organisation des cycles de stage destinés au renforcement des capacités.

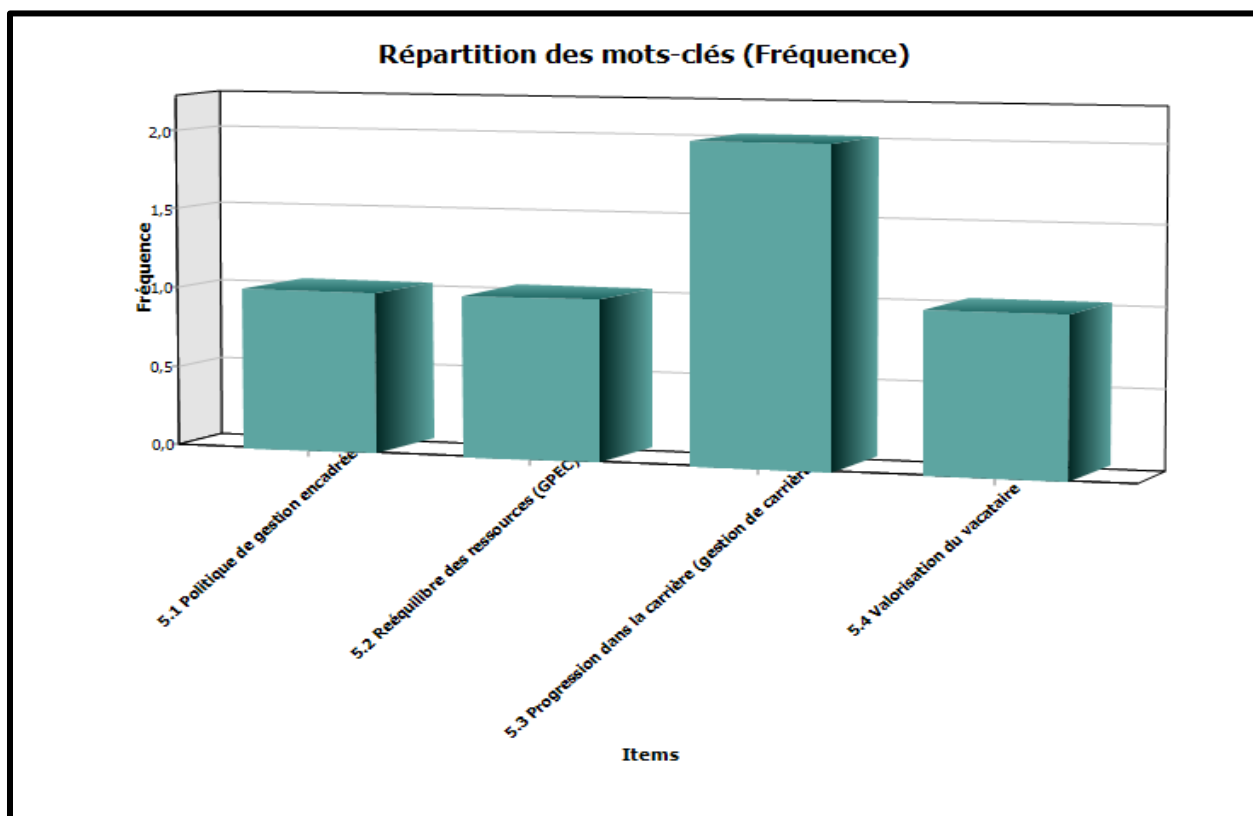
S'agissant des enseignants vacataires, les sources de leurs frustrations sont multiples : dépendance vis-à-vis du chef d'établissement, salaires précaires et dérisoires, incertitude des lendemains et regard méprisant dont il est l'objet de la part de tous. Tous ces facteurs contribuent à la baisse de performance des enseignants du secondaire et notamment des enseignants vacataires.

VI.1.2.3.3. Rapport entre politique enseignante et performance dans la région de l'Ouest

Des résultats de nos enquêtes dans la région de l'Ouest, il ressort de cela qu'il y a un lien entre politique enseignante et performance. Ce lien renvoie aux différents items de notre étude et peut être perçu au regard des éléments d'appréciation que sont : la politique de gestion encadrée, le rééquilibrage des ressources, la progression dans la carrière et la valorisation des vacataires.

Figure 72

Rapport politique enseignante et performance dans la région de l'Ouest (2022)



De manière générale, le manque d'encadrement socioprofessionnel dé motive les enseignants qui, dès lors, se sentent délaissés et n'offrent plus le meilleur d'eux-mêmes en termes de performance. Pour renverser cette tendance, les répondants proposent quatre (4) solutions :

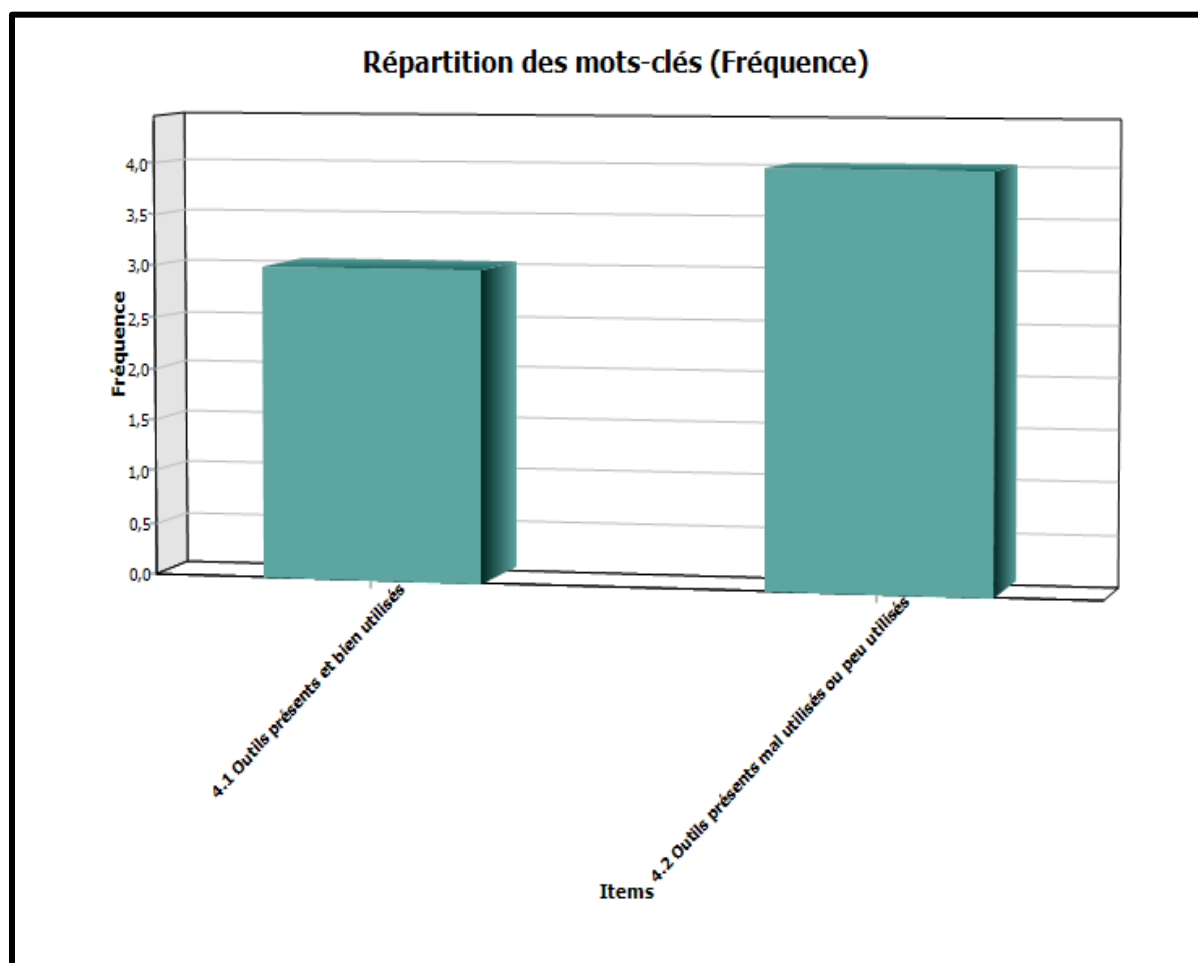
- Une politique de gestion encadrée par les textes et offrant un environnement et des conditions de travail favorables peut être source de motivation pour les enseignants.
- Le déséquilibre dans la répartition des ressources humaines enseignantes entraîne la surcharge horaire pour les enseignants ; ceux-ci qui, le plus souvent, atteignent le seuil de rendement décroissant, quelle que soit la motivation. Avec une bonne GPEC réaliste et tournée vers l'avenir, le rééquilibrage de la ressource enseignante est possible, à condition de tenir compte des besoins réels de chaque établissement.
- La progression dans la carrière : autant elle est source de satisfaction, autant elle est source de motivation pour l'enseignant qui peut davantage s'impliquer dans son travail
- La valorisation des vacataires à travers une hausse harmonisée de leurs salaires motiverait ces derniers à plus d'ardeur au travail pour des résultats visibles et significatifs et pour plus de performance.

VI.12.3.4. Appréciation des outils de GPEC dans la région de l'Ouest

Parmi les outils de planification et de gestion opérationnelle, certains sont bien élaborés et bien utilisés tandis que d'autres le sont moins.

Figure 73

Appréciation des outils de GPEC (2022)



Selon les répondants, la cartographie des postes de travail n'est pas bien élaborée. Les décisions au poste de travail ne tiennent compte ni du profil de l'enseignant ni des besoins réels de l'établissement. Une telle allocation des ressources humaines crée des disparités et provoque des déséquilibres en termes de sureffectif ou de sous-effectif des personnels enseignants dans certaines filières ; ce qui est impropre à la satisfaction des besoins de l'établissement. Pour être opérationnelle, la cartographie des postes de travail devrait être élaborée et/ou actualisée à partir des données recueillies sur le terrain.

Les autres outils de planification tels que le plan de formation et le plan de recrutement sont gérés et pilotés au niveau central, c'est-à-dire, loin de la base et sans considération des besoins réels sur le terrain. Pour répondre à la demande de formation, des inspecteurs organisent parfois des séminaires dans le cadre de la formation continue autorisée par l'administration centrale ; ce qui n'est pas suffisant pour satisfaire la demande de formation. En revanche, le fichier du personnel est bien utilisé et élaboré à partir des données prélevées à la base. Toutefois, il serait souhaitable d'impliquer les agents vérificateurs pour contrôler l'exactitude des données reçues et le caractère complet dudit fichier, au risque d'utiliser des informations erronées et de fausser les résultats de la gestion prévisionnelle des effectifs.

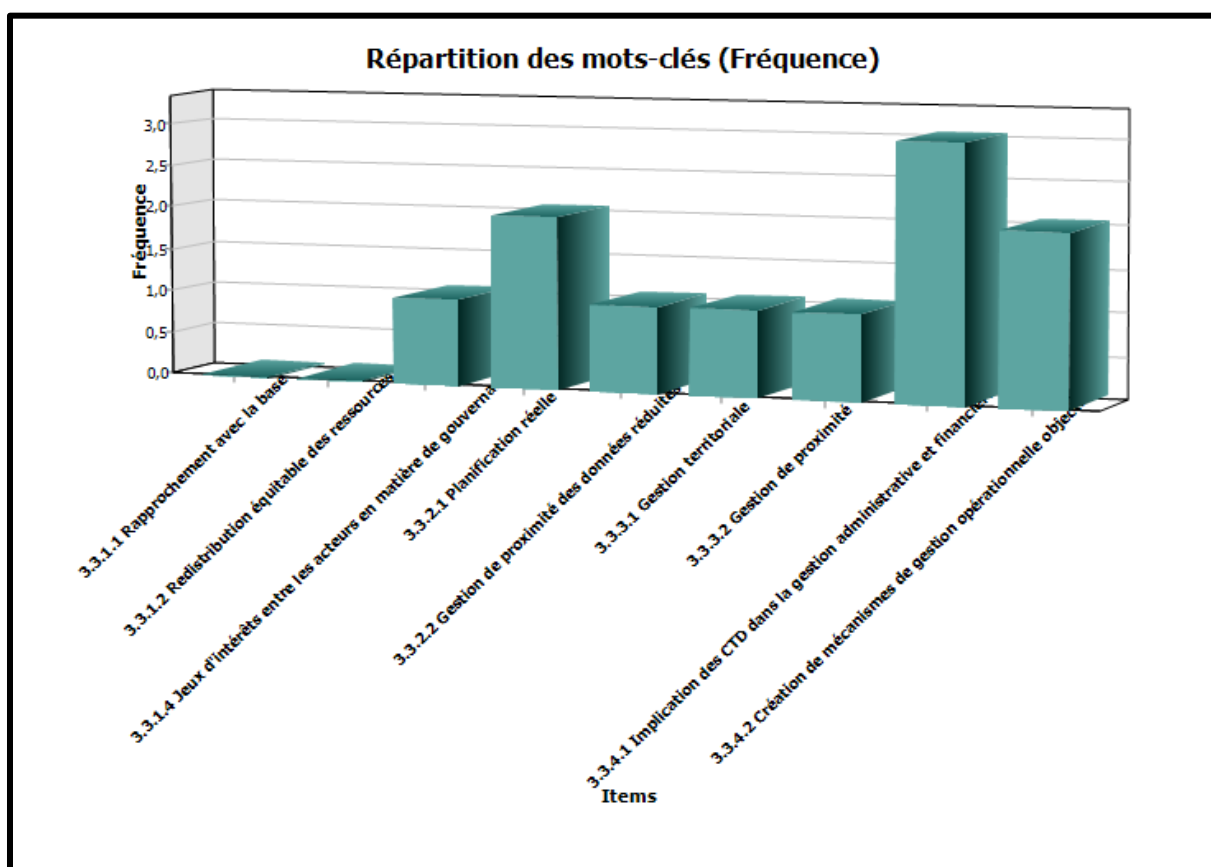
Parmi les outils de gestion opérationnelle, la fiche de poste, de par son contenu, est d'une grande utilité même si elle est plus ou moins prise en compte par la hiérarchie. Le cadre de référence quant à lui permet de gérer le personnel et de rendre compte de leur performance bien que la hiérarchie ne s'en réfère pas pour nommer au poste de responsabilité.

VI.1.2.3.5. Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région de l'Ouest

Des entretiens menés sur le terrain, il ressort de cela que la décentralisation permet d'atteindre les objectifs de performance à condition qu'elle soit effective. La figure ci-dessous présente les différentes possibilités à envisager dans le cadre de l'action publique, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des vacataires. Pour ce faire, neuf (9) éléments d'appréciation ont été recensés à savoir : le rapprochement des CTD avec la base, la redistribution équitable des ressources, les jeux d'intérêts entre les acteurs de la gouvernance, la planification réelle, la gestion de proximité des données réduites, la gestion territoriale, la gestion de proximité des enseignants, l'implication des CTD dans la gestion administrative et financière, et la création de mécanismes de gestion opérationnelle objectifs.

Figure 74

Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région de l'Ouest (2022)



Selon les résultats de nos enquêtes sur l'action publique d'éducation et l'esprit de la loi portant code général des collectivités territoriales décentralisées, la décentralisation a pour but d'améliorer la performance des institutions. Cette performance est liée à certaines modalités de gouvernance telle que le rapprochement des CTD avec la base, les conflits d'intérêts entre les acteurs de la gouvernance et la redistribution équitable des ressources. Le rapprochement des CTD avec la base apparaît comme la résultante de la mise en œuvre effective de la décentralisation. Ce rapprochement induit la gestion de proximité des données réduites, la gestion de proximité des enseignants et la gestion territoriale harmonisée. Parce qu'elle prend son ancrage à la base, une telle politique aura certainement un impact sur le niveau d'atteinte des objectifs de performance. L'autre résultante de la mise en œuvre de la décentralisation consiste en la distribution équitable des ressources dans la région : ressources humaines enseignantes, ressources matérielles et financières ; et même les infrastructures scolaires (salles de classe, terrains de sport, équipements). Les jeux d'intérêts (et non-conflit d'intérêts) entre

les acteurs de la gouvernance que sont le gouverneur, le préfet, le conseil régional participent du partage des surfaces de compétence dans le respect des textes en vigueur ; de manière à orienter la gestion vers l'atteinte des objectifs de performance.

Par ailleurs, l'une des insuffisances de notre gestion réside dans l'absence de planification qui n'autorise pas à faire des projections sur l'avenir alors même que la planification réelle détermine le niveau d'atteinte des objectifs de performance voulue. Selon les répondants la GPEC ne serait pas adaptée, et partant, pas suffisamment efficace pour atteindre les objectifs de performance souhaitée. La gestion de proximité des données réduites faciliterait la décentralisation de la gestion prévisionnelle et entraînera dans ce domaine l'atteinte des objectifs de performance.

La gestion territoriale sera possible, mais très délicate. En effet, la gestion des données réduites allège le travail. Mais, la délicatesse de cette gestion provient des risques de blocages ou de dérapages en termes de conflits de compétence entre les délégations régionales et les conseils régionaux en ce qui concerne la gestion des enseignants. Une bonne gestion territoriale permettrait d'évacuer les risques et d'améliorer la performance.

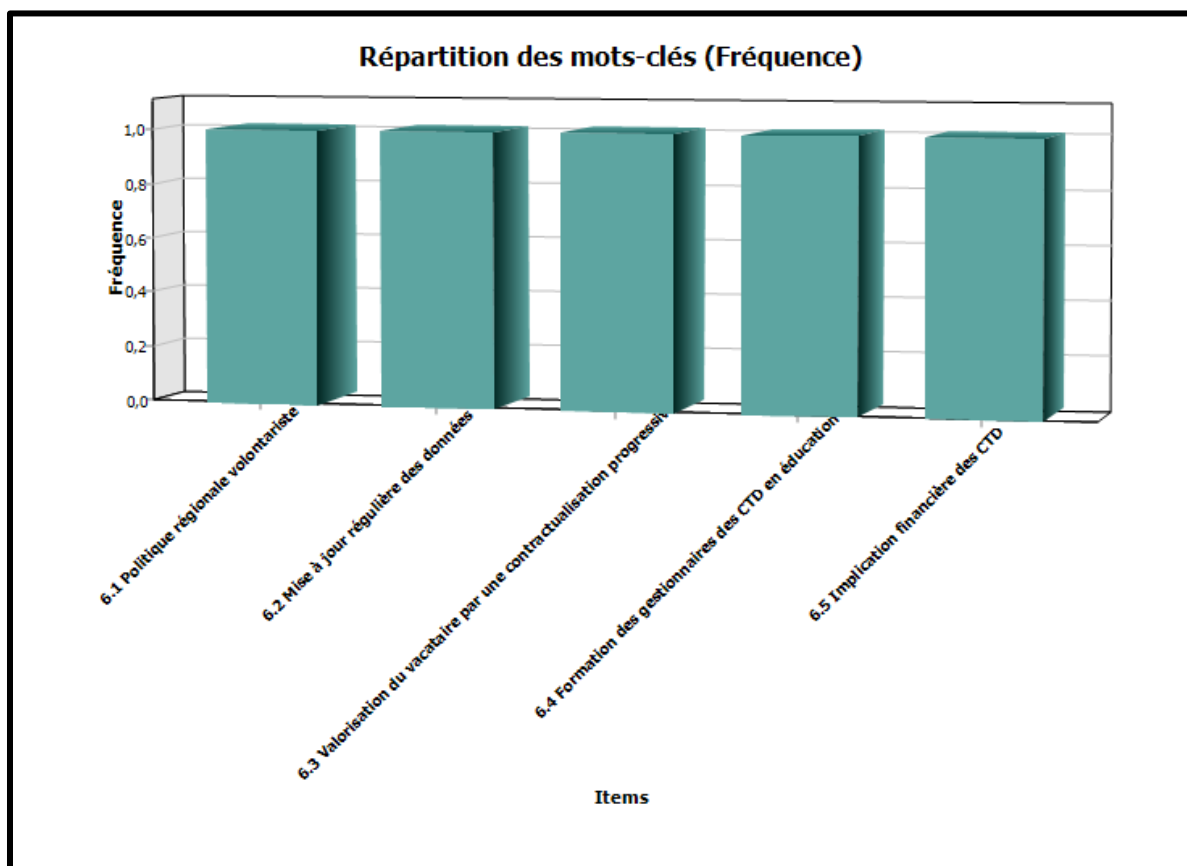
La gestion des vacataires va permettre d'atteindre les objectifs de performance sous réserve d'une réelle implication des CTD dans la gestion administrative et financière de cette catégorie de personnel. En effet, les établissements scolaires pourraient avoir à leur charge le recrutement technique tandis que les CTD auraient le recrutement administratif tout en apportant leur contribution financière à la prise en charge des personnels vacataires. Cette gestion doit être objective, organisée, harmonisée sur toute l'étendue du territoire de la région afin d'impulser chez le vacataire une réelle satisfaction personnelle et professionnelle. À cet effet, les CTD devraient mettre en place des mécanismes de gestion opérationnelle objectifs pour une telle gestion.

VI.1.2.3.6. Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Ouest

Dans la région de l'Ouest, cinq (5) suggestions ont été faites pour rendre effective la décentralisation (cf. la figure ci-dessous).

Figure 75

Suggestions pour une décentralisation effective dans la région de l'Ouest (2022)



Une politique régionale volontariste, la mise à jour régulière des données, la valorisation du vacataire par une contractualisation progressive, la formation des gestionnaires des CTD en éducation, et l'implication financière des CTD.

Toutes ces suggestions sont subordonnées à la volonté politique qui devra se traduire par le transfert effectif des ressources et des compétences conformément aux dispositions de la loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées.

VI.1.2.4. Interprétation des résultats dans la région du Sud

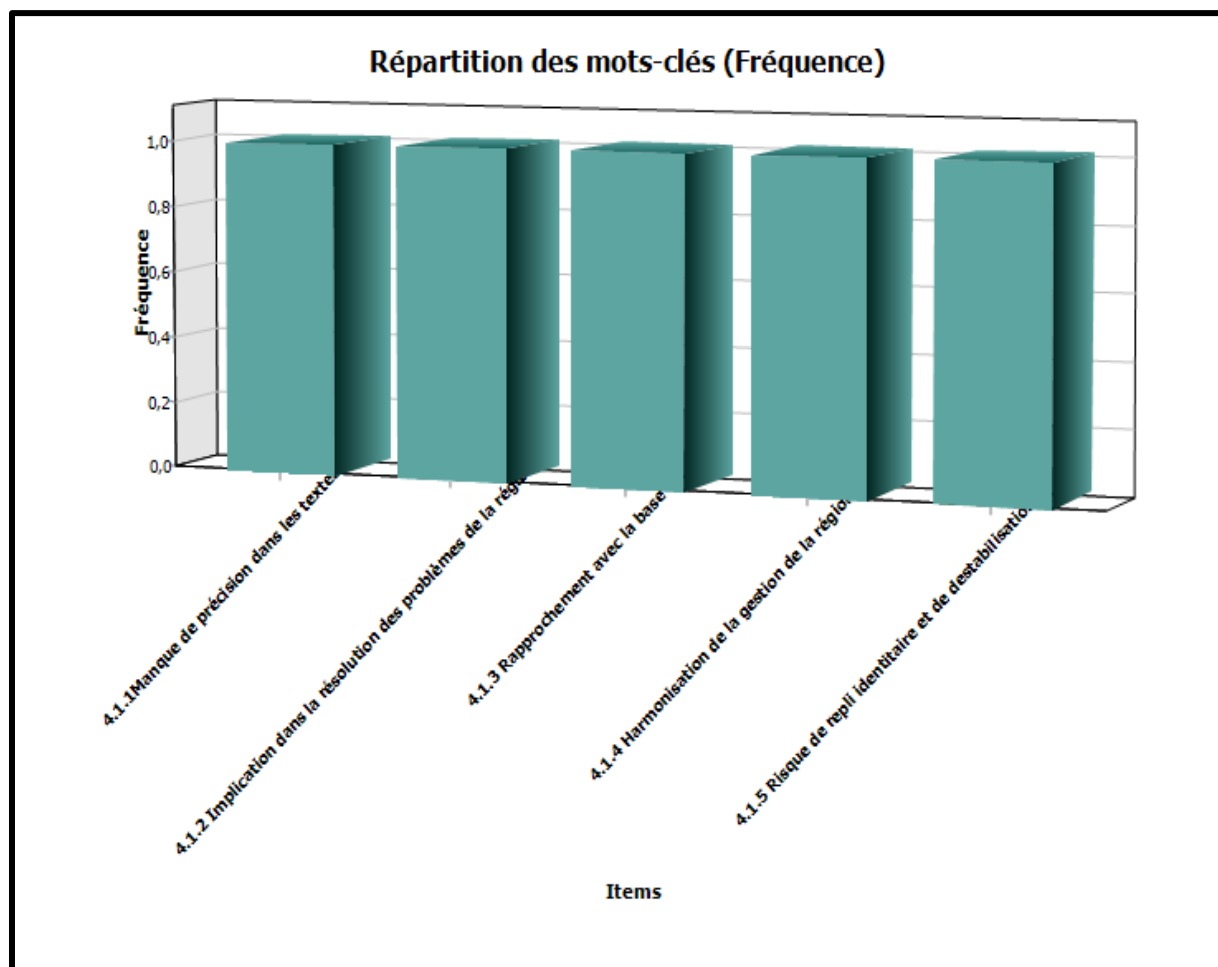
D'après les répondants de la région du Sud, le lien entre politique enseignante et performance prend en compte les mêmes variables que dans les régions qui précèdent.

VI.1.2.4.1. Appréciation de la décentralisation dans la région du Sud

D'une région à l'autre, il y a comme une constante dans l'appréciation de la décentralisation et les répondants de la région du Sud n'échappent pas à la règle.

Figure 76

Appréciation de la décentralisation dans la région du Sud (2022)



Les préoccupations soulevées concernent la mise en œuvre effective de la décentralisation à travers le rapprochement des CTD avec la base, l'implication des CTD dans la gestion des affaires de la région, le risque de repli identitaire et de désabilisation, etc.

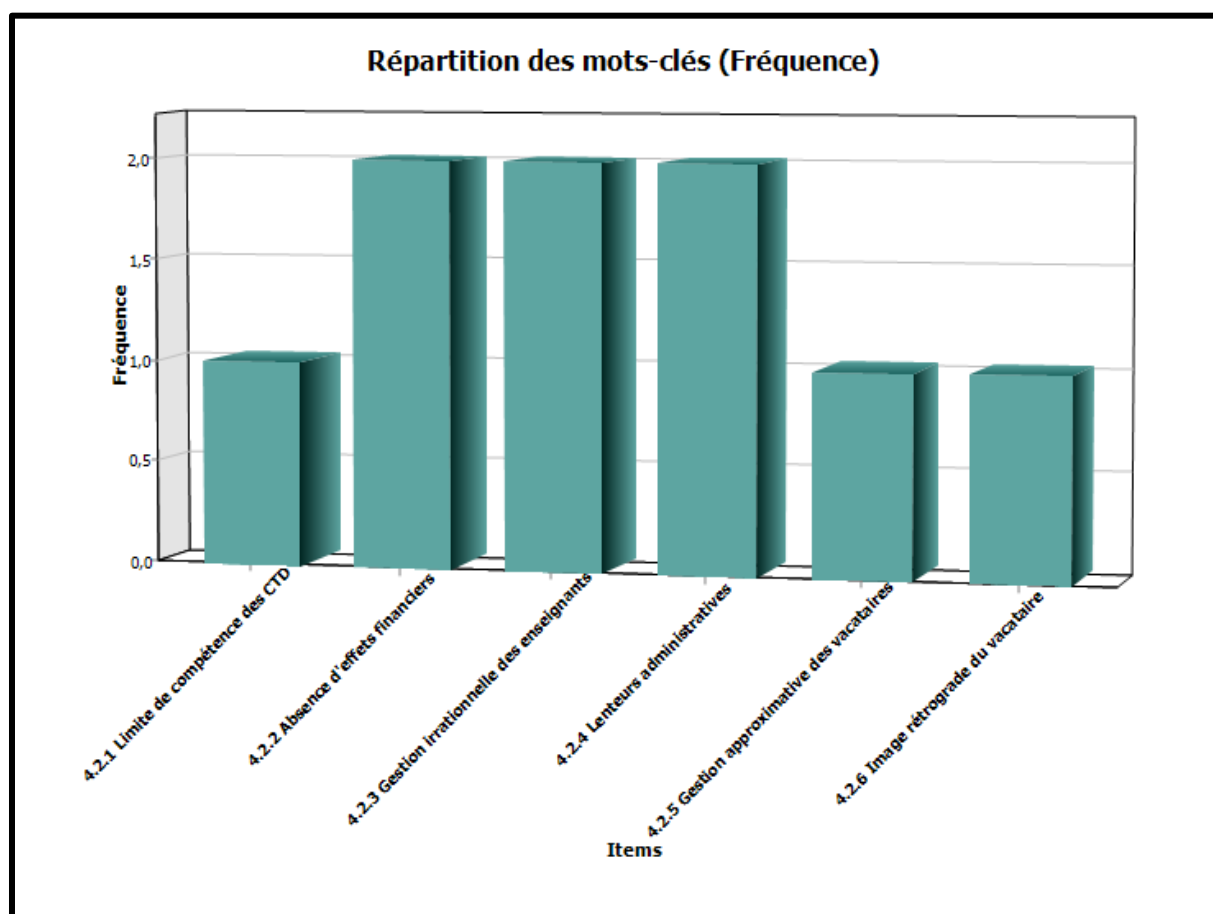
Sur ce dernier point, les répondants estiment que la décentralisation, en tant que modalité de gouvernance comporte des risques parmi lesquels, le repli identitaire et le risque de désabilisation qui pourrait conduire à la création des microterritoires dans le pays.

VI.1.2.4.2. Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Sud

Les préoccupations de la région du Sud par rapport à cette question sont identiques à celles soulevées dans les autres régions.

Figure 77

Facteurs limitants de la politique enseignante en tant que freins à la performance des enseignants dans la région du Sud (2022)



L'état des lieux dressé par les répondants de la région du Sud recense les facteurs limitants ci-après :

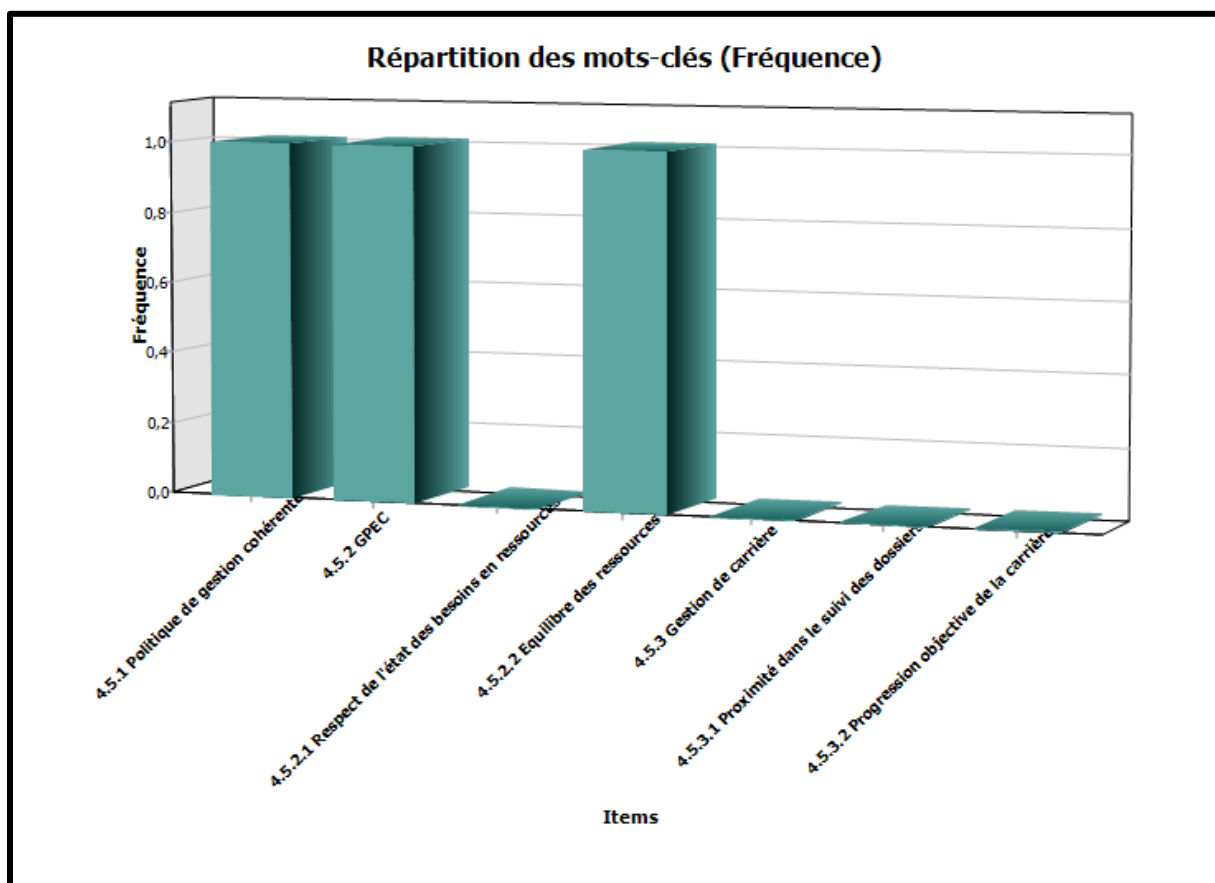
- mauvaise gestion des ressources administratives et financières
- les lenteurs administratives
- la disparité dans l'allocation de la ressource enseignante et déséquilibre dans la répartition en termes de sureffectif et de sous-effectif des personnels enseignants
- mauvaise utilisation et élaboration des outils de GPEC
- subjectivité dans la promotion et le déploiement de la ressource enseignante
- mauvaise gestion administrative et financière des vacataires
- image rétrograde du vacataire, etc.

VI.1.2.4.3. Rapport politique enseignante et performance dans la région du Sud

La politique enseignante détermine toujours la performance. Ceci a été établi dans les autres régions ; et est confirmé dans la région du Sud.

Figure 78

Rapport politique enseignante et performance dans la région du Sud (2022)



Ce rapport tient de :

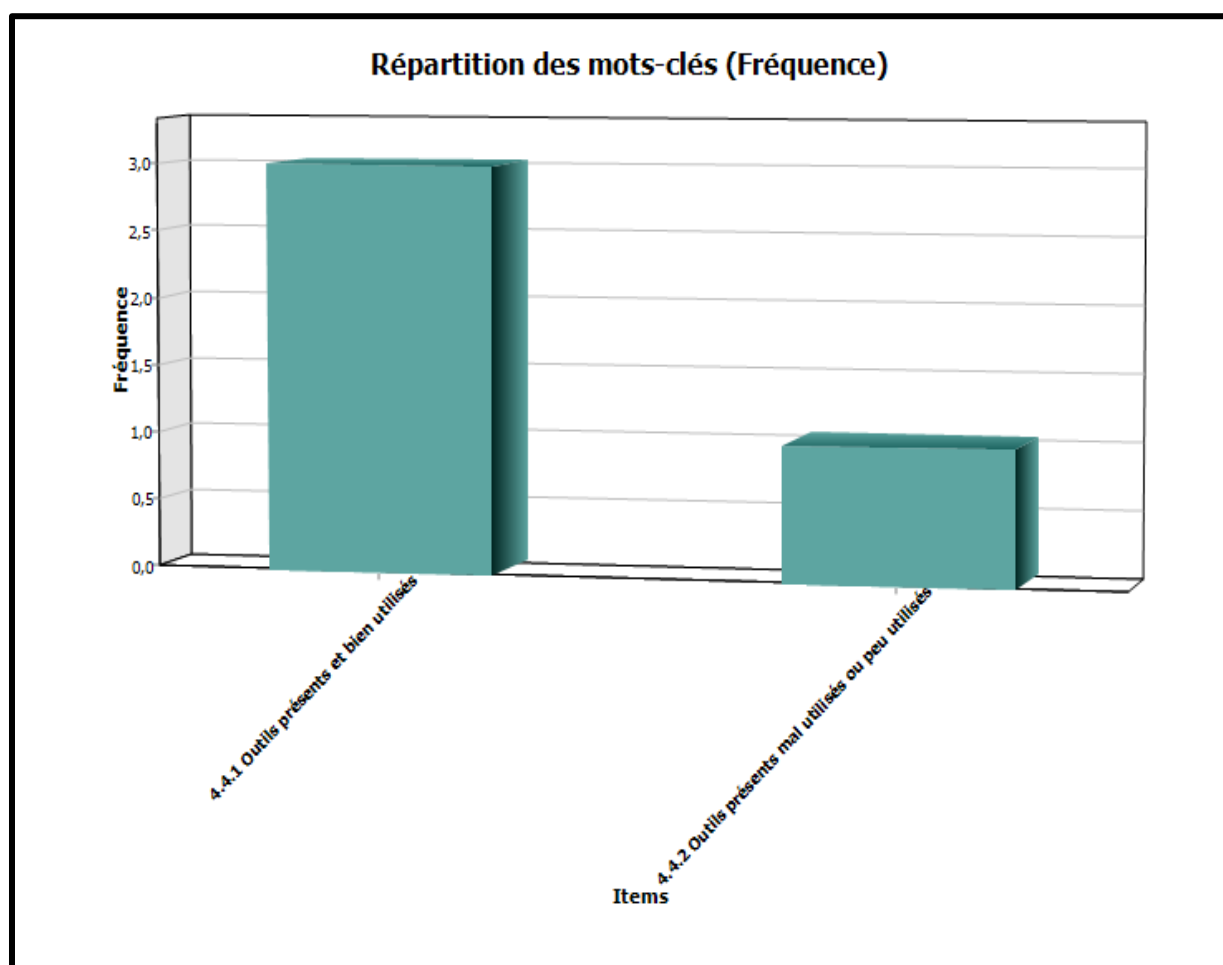
- politique de gestion cohérente des enseignants,
- le respect de l'état des besoins en ressources,
- l'équilibre des ressources,
- la proximité dans le suivi des dossiers,
- et la progression objective de la carrière.

VI.1.2.4.4. Appréciation des outils de GPEC dans la région du Sud

L'appréciation des outils de GPEC dans la région du Sud se fait par la distinction des outils présents et bien utilisés et des outils présents, mais mal utilisés tels qu'illustrés dans la figure ci-dessous.

Figure 79

Appréciation des outils de GPEC dans la région du Sud (2022)



Parmi les outils présents et bien utilisés, l'on note la cartographie des postes de travail qui fournit les statistiques des responsables (surveillants, censeurs) en service dans un établissement donné. Cet outil doit être maintenu, car il facilite la GPEC pour la prévision à moyen et long terme. Pour se faire, un état des besoins est fait en amont sur la base du plan formation et du plan de recrutement.

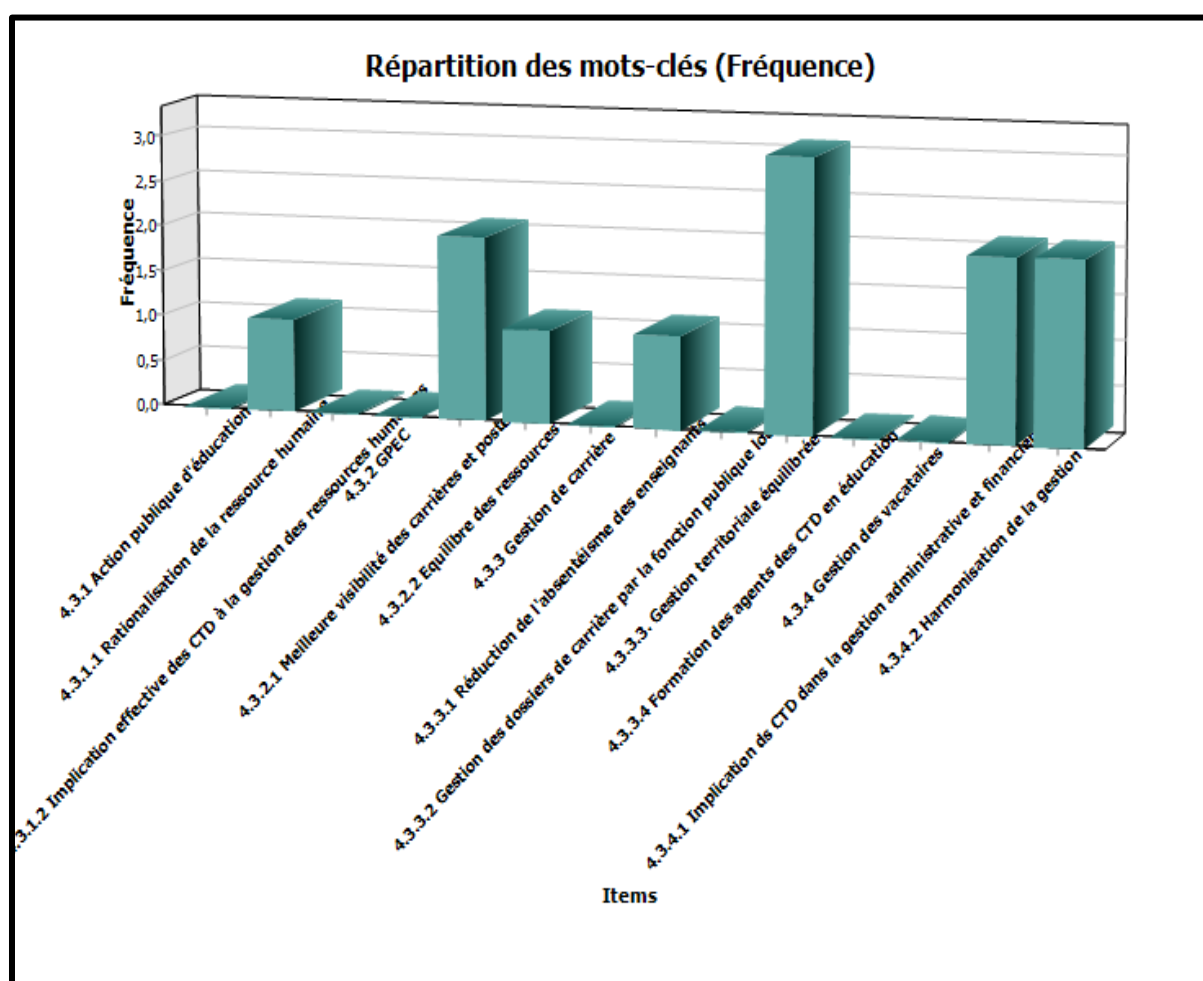
Le fichier du personnel quant à lui permet de réajuster de manière régulière les données dans chaque discipline, dans chaque établissement. La tenue régulière du fichier du personnel est indispensable pour un établissement scolaire et pour la délégation régionale. Une synthèse régionale est faite et mise à la disposition des services qui en ont besoin.

VI.1.2.4.5. Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Sud

Appliquer la décentralisation dans la politique de gestion des enseignants permet d'atteindre les objectifs de performance. La majorité des répondants dans la région du Sud justifie cela tant au niveau de l'action publique, de la gestion prévisionnelle, de la gestion de carrière et de la gestion des vacataires telle que l'illustre la figure ci-dessous.

Figure 80

Liens entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation dans la région du Sud (2022)



Dans la politique enseignante, l'action publique d'éducation traduit la volonté politique de rationaliser les ressources humaines enseignantes d'une part, et d'impliquer les CTD dans cette gestion d'autre part. L'avantage est le rapprochement du cercle des décisions ou encore du niveau de décision qui prend en compte les facteurs objectifs liés à l'établissement et les facteurs subjectifs liés à la personne de l'enseignant. Ce rapprochement véhicule l'idée d'un réel souci de la population et en particulier des enseignants par les décideurs ; ce qui pourrait inéluctablement accroître la performance.

S'agissant de la gestion prévisionnelle, la décentralisation permet d'atteindre les objectifs de performance si l'on prend en compte qu'elle offre une meilleure visibilité des données du terrain facilitant ainsi les réaménagements et/ou les réajustements dans les établissements scolaires et même à certains postes. Cette visibilité des carrières et des postes qu'assure la GPEC, permet de faire une lecture dans le temps et l'espace de manière à faire des prévisions adéquates pour équilibrer au mieux les ressources et envisager le futur.

Concernant la gestion de carrière, la décentralisation permet d'accroître la performance à quatre niveaux :

- elle réduit l'absentéisme des enseignants qui impacte et la performance des élèves et celle des enseignants eux-mêmes du fait de la couverture partielle des programmes scolaires,
- elle gère les dossiers de carrière par le biais de la fonction publique locale,
- elle instaure une gestion territoriale équilibrée en facilitant le redéploiement local des enseignants
- et enfin, elle permet de résoudre le problème lié aux lourdeurs et lenteurs administratives.

C'est dire que la décentralisation donne un souffle nouveau aux pratiques de gestion des ressources humaines d'où l'intérêt de former les agents des CTD en la matière et d'allouer à ces dernières les ressources financières nécessaires à la réalisation de ces objectifs.

La gestion des vacataires quant à elle permet d'atteindre les objectifs de performance s'il y a une réelle implication des CTD dans la gestion administrative et financière du personnel vacataire. Aussi, cette gestion devrait être harmonisée ou uniformisée sur toute l'étendue du territoire dans son principe bien que les spécificités propres à la région y seront greffées.

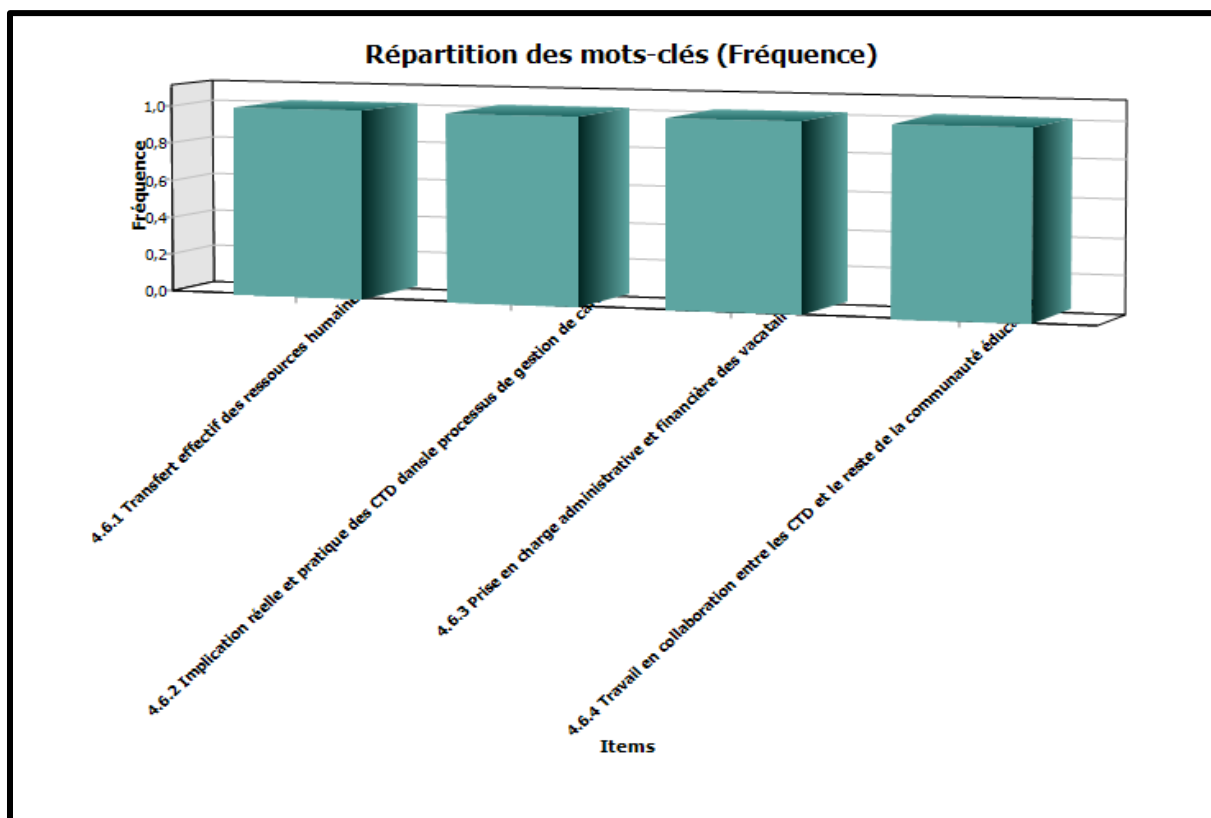
VI.1.2.4.6. Suggestions pour une décentralisation effective dans la région du Sud

Les répondants de la région du Sud ont émis quelques suggestions pour une décentralisation effective dans le but d'améliorer la performance. À cette fin, la figure ci-dessous met en exergue le transfert effectif des ressources humaines, l'implication réelle et

pratique des CTD dans le processus de gestion de carrière, la prise en charge administrative et financière des vacataires, le travail collaboratif entre les CTD et la communauté éducative.

Figure 81

Suggestions pour une décentralisation effective visant à améliorer la performance dans la région du Sud (2022)



Le transfert des ressources humaines est indispensable pour une décentralisation effective ; ce qui induit que les CTD ont besoin de leur personnel pour gérer sans entrave la région. L'implication réelle et pratique des CTD dans le processus de gestion de carrière améliore la célérité du travail administratif.

En ce qui concerne le personnel vacataire, il est requis une prise en charge administrative et financière des vacataires. Plus précisément, il est demandé un recrutement auprès des établissements scolaires, suivi d'une prise en charge administrative et financière par les CTD. De ce qui précède, il est donc institué un travail collaboratif entre les CTD et la communauté éducative par le biais du chef d'établissement et de l'APEE pour s'assurer de la bonne gestion des établissements scolaires.

À la suite de l'interprétation des résultats obtenus de notre étude qualitative faite dans les quatre (4) régions que sont l'Adamaoua, le Centre, l'Ouest et le sud, il nous revient de faire un tableau récapitulatif des données recueillies pour affiner notre compréhension du sujet.

Tableau 70

Synthèse des résultats qualitatifs dans les différentes régions (2022)

Régions Questions	Adamaoua	Centre	Ouest	Sud
Appréciation de la décentralisation	• Proximité • Absence d'effectivité • Encadrement des CTD par l'État (contrôle de tutelle) et encadrement des établissements par les CTD	• Absence de mise en œuvre • Cohabitation des surfaces de compétence • Amélioration des conditions de travail et de vie • Participation à la résolution des problèmes de la région • Contribution aux projets régionaux	• Nécessaire application des textes • Gestion de proximité • Amélioration des conditions de vie et de travail	• Manque de précision des textes • Implication dans la résolution des problèmes • Rapprochement des décideurs avec la base • Harmonisation de la gestion de la région • Risque de repli identitaire et déstabilisation
Facteurs limitants de la politique enseignante	• Non-effectivité des effets financiers • Sureffectif des enseignants • Absence d'une politique cohérente de gestion des vacataires • Corruption • Manque de ressources matérielles	• Corruption • Lenteurs administratives • Absence de progression dans la carrière • Instabilité des enseignants • Surcharge de travail • Inadéquation entre l'offre et la demande en personnel • Image péjorative du vacataire • Manque d'objectivité dans le recrutement des vacataires • Centralisation de la gestion	• Manque d'autonomisation des actes de carrière • Centralisation de la gestion • Surcharge horaire • Frustration dans la carrière • Insuffisances des infrastructures scolaires • Lenteurs administratives • Précarité des salaires des vacataires	• Limite de compétence des CTD • Absence d'effets financiers • Gestion irrationnelle des enseignants • Lenteurs administratives • Gestion approximative des vacataires • Image rétrograde du vacataire
Rapport entre politique enseignante et performance	• Amélioration des conditions de travail • Contribution à l'épanouissement professionnel de l'enseignant	• Amélioration des conditions de travail • Régulation du ratio élèves/enseignants • Facilité de gestion des actes de carrière	Politique de gestion encadrée Rééquilibrage des ressources Progression dans la carrière Valorisation des vacataires Suivi hiérarchique direct des enseignants Faible suivi du ministère	• Politique de gestion cohérente • Respect de l'état des besoins • Équilibre des ressources • Proximité dans le suivi des dossiers • Progression objective de la carrière
Outils de GPEC	Outils bien utilisés : • fichier du personnel	Outils bien utilisés : fichier du personnel Outils mal ou peu utilisés :	Outils bien utilisés : fichier du personnel	Outils bien utilisés : • fichier du personnel

	• fiche de poste	• Fiche de poste • Plan de formation • Plan de recrutement	Outils mal ou peu utilisés : Fiche de poste Plan de formation Plan de recrutement Cadre de référence Cartographie des postes de travail	• Plan de formation • Plan de recrutement • Cartographie des postes de travail
Lien entre politique enseignante et performance en contexte de décentralisation	• Encadrement par le pouvoir central (contrôle de tutelle) • Encadrement des établissements scolaires • Visibilité sur les objectifs souhaités et prévisibles • Visibilité sur la croissance de l'offre d'éducation • Gestion territoriale des enseignants • Amélioration du suivi des dossiers des enseignants • Amélioration des conditions de recrutement et de travail • Amélioration de la prise en charge financière • Stabilité du personnel	• Compétitivité • Autonomie administrative et financière des CTD • Gestion prévisionnelle de proximité • Allègement des effectifs prévisionnels • Proximité dans le suivi de la carrière • Gestion territoriale des enseignants • Recrutement des vacataires • Prise en charge financière	• Rapprochement des CTD avec la base • Redistribution équitable des ressources • Jeux d'intérêts entre les acteurs de gouvernance • Planification réelle • Gestion de proximité des données réduites • Gestion territoriale • Gestion de proximité des enseignants • Implication des CTD dans la gestion administrative et financière des vacataires • Création de mécanismes de gestion opérationnelle objectifs	• Rationalisation des ressources humaines • Implication effective des CTD à la gestion des ressources humaines • Meilleure visibilité des carrières et des postes • Équilibre des ressources • Gestion des dossiers de carrière par la fonction publique locale • Gestion territoriale équilibrée • Formation des agents des CTD • Implication des CTD à la gestion administrative et financière • Harmonisation de la gestion
Suggestions	Autonomie des CTD Réelle implication des CTD	Bonne répartition des compétences Autonomie de gestion administrative et financière Prise de décisions par les CTD Formation des administrateurs territoriaux Prise en compte des vacataires par les CTD	Politique régionale volontariste Mise à jour régulière des données Valorisation des vacataires (contractualisation) Formation des gestionnaires des CTD Implication financière des CTD	• Transfert effectif des ressources humaines • Implication réelle et pratique des CTD dans la gestion de carrière • Prise en charge administrative et financière des vacataires • Travail en collaboration entre les CTD et la communauté éducative

VI.2. Vérification de la relation entre la politique enseignante et la performance en contexte de décentralisation

HRP : La contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.

En l'état actuel de la situation, l'élaboration de la politique enseignante relève de la compétence exclusive de l'État central ; qui seul conçoit, oriente et impulse la politique enseignante par le biais de l'action publique d'éducation, la GPEC, et la gestion des enseignants. Ceci entraîne au moins trois (3) conséquences. D'abord, le sommet (État central) reste déconnecté de la base (communauté éducative). Ensuite, les décisions prises au plus haut niveau de l'État ne sont pas en phase avec les besoins réels sur le terrain. Enfin, l'absence de connexion entre le sommet et la base et l'inadéquation des décisions prises, ont des répercussions sur la courbe de performance jamais à la hausse, mais sensiblement décroissante. La décentralisation étant une nouvelle modalité de gouvernance, l'atteinte des objectifs de performance reste subordonnée à la contribution des CTD dans l'élaboration de la politique enseignante. Ceci implique que l'État central ne travaille plus en vase clos, mais en synergie avec les CTD dans le cadre de l'élaboration de la politique enseignante.

La vérification de notre hypothèse principale de recherche s'articulera autour de quatre (4) sous hypothèses spécifiques de recherche qui se déclinent ainsi qu'il suit.

HRS 1 : L'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants.

Cette hypothèse est vérifiée dès lors que la décentralisation a pour but d'améliorer la performance des institutions. C'est bien cela qui justifie le transfert des ressources et des compétences prescrit par le CGCTD. Une telle performance est subordonnée à certaines modalités de gouvernance dont notamment le rapprochement des CTD avec la base, la gestion de proximité des établissements et des enseignants et la redistribution des ressources. Le rapprochement des CTD avec la base favorise la prise en compte des préoccupations au niveau local contrairement à la gestion faite au niveau de l'État central, loin des réalités de terrain. Parce qu'elle prend son ancrage à la base, une telle politique impacte nécessairement sur les conditions de vie et de travail des enseignants : de la satisfaction des besoins des enseignants dépend leur implication dans l'atteinte des objectifs de performance.

HRS2 : La construction d'une GPEC par les CTD améliore la performance des enseignants

Il existe une GPEC centralisée et qui est élaborée au sommet de l'État. Autrement dit, l'État exerce une compétence exclusive dans l'élaboration et la construction de la GPEC sur le territoire national. Bien que les procédures prévoient la remontée des données de la base au sommet, les risques d'une mauvaise manipulation des données à travers le circuit de transmission et les structures de relais persistent, pouvant entraîner le traitement des informations erronées au niveau de l'État central. Aussi, les mêmes causes produisant les mêmes effets, l'élaboration de cette GPEC au sommet ne prend pas toujours en compte les besoins exprimés au niveau local. La décentralisation induit donc la construction d'une GPEC-territoriale par les CTD en vue d'améliorer la performance des enseignants.

De manière concrète, la GPEC permet de faire des projections et d'avoir la visibilité sur les objectifs souhaités et prévisibles dans le secteur de l'éducation. Elle permet également de faire une projection sur la croissance de l'offre et la demande d'éducation. La création et l'ouverture des établissements scolaires en dépendent, de même que l'effectif de personnel enseignant à déployer dans le court, moyen et long terme. Parce qu'elle se veut anticipative et préventive, la GPEC est une gestion orientée vers les objectifs de performance. Une gestion prévisionnelle de proximité rend possibles la planification et la prospective de manière à équilibrer l'offre et la demande d'éducation dans la région ; ce qui est de nature à accroître la performance.

HRS3 : La participation des CTD à la gestion des carrières contribue à la croissance de la performance des enseignants

La vérification de cette hypothèse est au cœur des revendications du mouvement « OTS », qui en février 2022, aura presque paralysé l'enseignement secondaire au Cameroun ; avec des secousses et quelques frémissements tant au niveau de l'enseignement maternel et primaire qu'au niveau de l'enseignement supérieur.

Comme les autres formes de gestion des enseignants, la gestion des carrières relève de la compétence exclusive de l'État central. Or, la massification des effectifs d'enseignants au secondaire, rend difficiles sinon impossibles la rationalité dans la gestion des enseignants ainsi que la célérité dans le traitement des dossiers de carrière.

L'implication des CTD dans la gestion des carrières des enseignants a ses avantages : la gestion de proximité des dossiers de carrière par les CTD et le suivi de proximité des dossiers

de carrière par les enseignants eux-mêmes ; ce qui ouvre la voie à la mise en place d'une fonction publique locale tel que prescrit par le CGCTD en son article 22 alinéa 2. Parce qu'elles entraînent la célérité dans le traitement des dossiers de carrière, la gestion de proximité par les CTD et le suivi de proximité par l'enseignant lui-même limitent considérablement les déplacements des enseignants vers leur ministère d'origine. Ainsi, leur assiduité au travail se fait ressentir et leur performance visible au vu des résultats scolaires des élèves. La progression dans la carrière est nécessairement source de motivation et même de satisfaction. En effet, l'enseignant qui évolue dans sa carrière est plus à même de s'impliquer dans le travail, de produire un rendement croissant et d'être plus performant. Une carrière bien gérée avec des retombées financières conséquentes permet à l'enseignant de mieux s'exprimer au plan social et professionnel ; ce qui contribue à son épanouissement.

HRS4 : La participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires contribue à l'amélioration de la performance des enseignants

Les problèmes que pose la gestion de cette catégorie de personnel se déclinent de la manière suivante : la gestion approximative des vacataires, leur dépendance vis-à-vis du chef d'établissement, la précarité de leur rémunération et l'irrégularité dans les paiements de leur vacation, l'image dégradante et négative que renvoie la posture de vacataire. Administrativement, les vacataires ne sont pas connus ni reconnus par l'État central comme faisant partie du personnel dont il a la charge. Ce sont des travailleurs de l'ombre qui pourtant contribuent dans le système éducatif à l'atteinte des objectifs de performance.

En tant que modalité alternative de gouvernance, la décentralisation permet d'inverser la tendance avec la participation des CTD à la gestion des enseignants vacataires de manière à accroître leur performance. En effet, la gestion des vacataires permet d'atteindre les objectifs de performance sous réserve d'une réelle implication des CTD dans la gestion administrative et financière de cette catégorie de personnel. Plusieurs axes permettent de vérifier cette hypothèse :

La gestion de proximité permet le rapprochement des CTD avec les établissements scolaires en ce qui concerne le recrutement, la gestion administrative et la prise en charge financière des vacataires.

L'implication des CTD dans la gestion des vacataires permet de réduire la dépendance de cette catégorie de personnel vis-à-vis des chefs d'établissement scolaire de manière à les mettre à l'abri de la précarité, de l'irrégularité dans le paiement des vacations et des incertitudes

du lendemain. Veiller à l'objectivité dans les procédures de recrutement, cela fait également partie des prérogatives des CTD. Une telle gestion favorise la croissance de la performance dans la mesure où l'amélioration des conditions de travail et de vie contribue à le stabiliser au poste. Confier la gestion administrative et financière aux CTD, plutôt qu'aux chefs d'établissement, revient à poser les jalons d'une gestion territoriale harmonisée de cette catégorie de personnel au sein de la région ; ce qui est un gage d'équité dans la distribution des ressources en vue de l'atteinte des objectifs de performance. Enfin, une gestion orientée vers la contractualisation des vacataires permet de les fidéliser et de résorber le déficit d'enseignants dans les zones géographiques dites difficiles.

La politique enseignante détermine toujours la performance qu'elle soit croissante ou décroissante. Ainsi, la confirmation de nos hypothèses spécifiques de recherche valide notre hypothèse générale à savoir la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants.

VI.3. Discussion générale sur le modèle de recherche

Cette étude met en évidence une théorie principale, la théorie des parties prenantes à laquelle s'adossent cinq (5) théories secondaires à savoir la théorie de la traduction, la théorie de l'économie de proximité, la théorie de l'équité régionale, la théorie de la contingence et la théorie des attentes de Vroom. Ces théories, objet du chapitre trois (03) de notre étude, trouvent leur illustration dans les différents items que sont l'action publique d'éducation, la GPEC, la gestion de carrière et la gestion des vacataires. Notre démarche consistera donc à mettre en relation chaque item avec les différentes théories de notre étude.

L'action publique d'éducation convoque principalement la théorie des parties prenantes qui met en mouvement la dynamique des interactions entre les acteurs internes et externes à une organisation. Si on considère le chef d'établissement, les enseignants et les élèves comme les acteurs internes à l'établissement ; l'État, l'APEE et le reste de la communauté éducative constituent les acteurs externes. Le CGCTD prévoit l'entrée des CTD dans la catégorie des acteurs externes. Cela ne sera rendu possible qu'après la mise en œuvre effective de la décentralisation. La TPP illustre par conséquent ce mode d'organisation et démontre que ces acteurs sont indispensables au bon fonctionnement de l'établissement orienté dès lors vers les objectifs de performance.

Parmi les théories secondaires, l'action publique d'éducation convoque également la théorie de la traduction, en particulier la traduction du discours politique. L'action publique

d'éducation englobe l'ensemble des actes réglementaires, administratifs et autres que prend l'État pour orienter la politique éducative. Ces actes constituent des formes de discours qui définissent l'orientation de cette politique. Cependant, entre l'émetteur du discours politique (État) et le récepteur à la base (communauté éducative), il se pose un problème de perception et d'interprétation du contenu de ce message émis au sommet par l'émetteur (État) et reçu à la base par le récepteur (communauté éducative). À titre d'exemple, la lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 prescrit la polyvalence des enseignants du secondaire pour dispenser les cours dans les disciplines dites affinitaires ou connexes. En annexe de cette circulaire, le tableau des affinités des disciplines prévoit qu'en cas de besoin l'enseignant d'espagnol peut dispenser le cours de français, l'enseignant d'allemand, le cours d'anglais tandis que l'enseignant de français, est autorisé à dispenser le cours d'histoire, ECM et travail manuel. Avec de telles combinaisons, l'atteinte des objectifs de performance n'est pas garantie puisqu'il s'agit des enseignants dont la compétence n'est pas avérée dans les disciplines affinitaires. Cette circulaire n'est pas le seul cas d'espèce dans la problématique de la perception du discours politique.

La GPEC s'illustre également dans la théorie des parties prenantes. Dans sa dimension descriptive, cette théorie permet d'expliquer le passé, le présent et le futur des relations de l'entreprise avec les partenaires et de prédire le comportement organisationnel (Mullenbach, 2007). Dans la GPEC, le présent qui est lié au passé englobe les besoins, les effectifs, et les compétences dans le secteur de l'éducation. Le futur représente la gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences en fonction de ces besoins. Le CGCTD prescrit l'émergence de nouvelles parties prenantes à savoir les CTD. En cas d'implication effective des CTD, la GPEC aura un impact sur le comportement des enseignants qui pourront atteindre les objectifs de performance.

La théorie de l'équité territoriale est également mise en valeur dans la GPEC. Elle est soutenue par deux logiques, la logique de discrimination positive et la logique de péréquation. La péréquation induit la mise en place d'un mécanisme de redistribution visant à réduire les écarts ou disparités non seulement entre les différentes CTD, mais aussi à l'intérieur du territoire de la région. Quant à la discrimination positive, elle vise à assurer à chaque établissement scolaire l'égalité des chances à l'intérieur du territoire de la région et même entre les CTD. Péréquation et discrimination positive sont deux faces d'une même médaille à savoir l'équité dans l'allocation des ressources et le rééquilibrage des ressources humaines enseignantes en tant que leviers dans l'atteinte des objectifs de performance.

La gestion des enseignants convoque également la théorie de la motivation au travail et particulièrement la théorie des attentes de Vroom (1964). Cette théorie tente de clarifier le lien entre effort et performance et soutient que les comportements des individus résultent d'un choix conscient et raisonné. De ce point de vue, les individus ont des buts et peuvent être motivés s'ils nourrissent certaines espérances telles que l'obtention d'une récompense si le niveau de performance est atteint. En d'autres termes, cette théorie renvoie à l'effort du travailleur dans le but de gagner son salaire ; ce qui induit des résultats en termes de performance. Ainsi, l'individu hiérarchise ses préférences et organise sa conduite avant d'agir. En lui, des stimuli extérieurs vont être hiérarchisés au point de conditionner son comportement. La théorie des attentes de Vroom se base donc sur les attentes des individus dans leur milieu de travail et met en exergue trois facteurs motivationnels indispensables et indissociables à l'atteinte des objectifs de performance : l'expectation, l'instrumentalité et la valence.

L'expectation consiste en la capacité de fournir des efforts qui produiront des effets sur le rendement et la performance. En contexte de décentralisation, ces efforts peuvent être stimulés soit par l'individu lui-même, soit par l'environnement à travers l'intervention ou l'action des acteurs de la chaîne éducative notamment les CTD, nouvelles parties prenantes du système scolaire. En effet, le CGCTD prescrit la participation des CTD à la gestion des établissements et des enseignants (art.271 a). Ainsi, les enseignants fourniront donc plus d'efforts et seront plus impliqués s'ils pensent que cette implication des CTD produira un résultat plus satisfaisant pour eux en termes de récompense. Cette récompense peut être de nature pécuniaire ou administrative. La volonté ou non de fournir les efforts en vue d'atteindre les objectifs de performance est fonction du résultat escompté ou de la récompense. Dans cette logique, Mc Ginn et Welsch (1999) justifient l'effectivité de la décentralisation par l'efficacité des méthodes de direction et de gestion ainsi que par la résolution des problèmes liés à la gestion des enseignants telle que la progression dans la carrière. Ailleurs, dans d'autres pays tels que la France, les enseignants redoutent cette implication des CTD au motif que la décentralisation multiplie les autorités en charge de la gestion des enseignants (IIEP, 2003). Une telle perception se justifie sans doute par ce qu'ailleurs, l'édifice pyramidal de la décentralisation comporte jusqu'à trois échelons : communal, départemental et régional ; ce qui probablement entraîne certaines lourdeurs sinon des chevauchements dans cette gestion dite de proximité.

L'instrumentalité quant à elle consiste en l'estimation de la probabilité que la performance attendue entraîne des conséquences, autrement dit des sanctions, celles-ci pouvant être soit positives (récompense) soit négatives (mesures de punition). Ces sanctions résulteraient de l'atteinte ou non des objectifs de performance. En effet, la récompense (sanction

positive) peut concerner le paiement régulier ou le relèvement du taux de la vacation pour les enseignants vacataires et la progression dans la carrière (nomination) pour les enseignants titulaires ; tandis que les mesures de punition (sanction négative) peuvent être soit le non-paiement ou la stagnation du taux de la vacation aux enseignants vacataires, soit l'absence de progression ou la stagnation dans la carrière des enseignants titulaires.

La valence correspond à la valeur accordée à ce que l'on obtient après l'effort fourni. Autrement dit, il s'agit de la valeur attribuée aux récompenses obtenues. Par conséquent, le niveau d'efforts sera fonction de la valeur de la récompense, une fois les objectifs atteints. En effet, la participation des CTD à la gestion des enseignants induit une gestion de proximité de cette catégorie de personnel pour évaluer les efforts fournis par les enseignants ou l'implication de ces derniers. À cet égard, les CTD peuvent prendre des mesures incitatives à la performance au niveau de la région. C'est dans cette optique que Leguérinel (2013) justifie la performance du système éducatif finlandais. La performance d'un tel système se justifie par la considération de la profession enseignante à travers une gestion de proximité des enseignants par les communes qui assurent leur prise en charge. Dans un tel contexte, il revient aux CTD d'évaluer le niveau d'efforts fournis par les enseignants pour qu'ils bénéficient de leur rémunération.

Au terme de cette discussion, on peut penser qu'entre politique enseignante et performance, il y a un lien de cause à effet. Or à y voir de près, ce lien n'est pas automatique sans la prise en compte du facteur humain auquel l'atteinte des objectifs de performance reste en partie subordonnée. En effet, gestion de proximité, motivation au travail, équité et progression dans la carrière ne pourront atteindre la pleine mesure des performances attendues, sans l'éducation à la citoyenneté sous-tendue par les valeurs humaines que sont : le culte de l'effort, la conscience professionnelle, le sens élevé du devoir, le civisme et le patriotisme à toute épreuve. Ces valeurs, sans être exclusivement réservées aux futurs enseignants, devraient être inculquées dès le bas âge non seulement en famille, mais également tout au long de la formation reçue dans tous les ordres d'enseignement.

VI.4. Recommandations liées à la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation

Nos recommandations sont faites et classées en fonction des différents objectifs spécifiques de cette étude.

VI.4.1. Recommandations relatives à l'objectif spécifique 1

Tableau 71

Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 1 (2022)

Objectif spécifique	États des lieux : Risques/menaces	Recommandations
Comprendre comment l'action publique d'éducation en contexte de décentralisation favorise la construction de la performance des enseignants	Conflits de compétences entre administration déconcentrée et administration décentralisée Conflits de compétences entre communes et les régions Cadre institutionnel et organisationnel de la décentralisation inopérant Tendance à la résistance des ministères au transfert des ressources aux CTD Tendance à la réticence des ministères et directions déconcentrées à la collaboration Avec les CTD	Politique régionale volontariste Autonomie administrative, budgétaire et financière des CTD Absence de transfert de ressources provenant des départements ministériels Autonomie dans la prise de décision Réaménagement des surfaces de compétences Formations des administrateurs territoriaux dans le domaine de l'éducation. Transfert effectif des ressources humaines en y incluant les enseignants Travail en collaboration entre les CTD et le reste de la communauté éducative Autonomie des établissements scolaires Management régional

VI.4.2. Recommandations relatives à l'objectif spécifique 2

Inspirés des travaux de Houessou B. (2015), nous proposons la matrice suivante :

Tableau 72

Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 2 (2022)

Objectif spécifique	États des lieux : Risques/menaces	Recommandations
Expliquer comment l'implication des CTD à la gestion prévisionnelle améliore la performance des enseignants	Limites dans la disponibilité des ressources	➤ Construction d'une GPEC territoriale : - Phase 01 : Analyse interne du problème par l'initiateur de la GPEC –territoriale au niveau de la région (le conseil régional) - Phase 02 : Établissement d'un diagnostic partagé entre les acteurs (Conseil régional, Délégation du MINESEC). Ce diagnostic est fait sur la base des données collectées sur le terrain pour être au plus proche de la réalité après un dépouillement - Phase 03 : Proposition d'un plan d'action par le biais des ateliers thématiques menés sous le contrôle du pilote du projet. Ils dépendent de la qualité des données recueillies. À ce niveau sont aussi menées des actions de communication afin non seulement de promouvoir la démarche utilisée, mais aussi de mobiliser les acteurs concernés. - Phase 04 : le pilotage des actions. Elle permet une conduite efficace des actions à l'aide d'un planning régulier mis en place par le pilote pour faciliter le pilotage et la coordination. Elle renferme les étapes du déploiement de l'action - Phase 05 : la méthode d'évaluation des résultats.
	Réticence des groupes d'intérêt au niveau central et local	
	Réticence des groupes d'intérêt à la construire la GPEC - Territoriale	
	Réticence des groupes d'intérêt à la programmation des profils de carrière	➤ Outils à mettre en place pour accompagner la GPEC-Territoriale - Fiche de poste pour connaître les différents métiers et leur contenu - Référentiel de compétence pour une vision globale des compétences requises - Plan de formation permettant de planifier l'ensemble des formations des collaborateurs pour connaître les nouvelles compétences utiles à leur poste - Plan de recrutement pour une vision des modalités de recrutement et de maintien au poste

VI.4.3. Recommandations relatives à l'objectif spécifique 3

Tableau 73

Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 3

Objectif spécifique	États des lieux : Risques/menaces	Recommandations
Expliquer comment l'implication des CTD à la gestion de carrière des enseignants contribue à accroître la performance des enseignants	Repli identitaire Réticence des ministères et directions déconcentrées à la collaboration Difficultés de coordination du processus de décentralisation	Implication réelle et pratique des CTD dans la gestion de carrière des enseignants Mise à jour régulière des données Prix : « meilleur enseignant » et « meilleur établissement » Veillez à l'équilibre du ratio élève/enseignant Veillez à l'équilibre entre l'offre et la demande d'éducation Formation des administrateurs territoriaux en planification et en gestion scolaire

VI.4.4. Recommandations relatives à l'objectif spécifique 4

Tableau 74

Matrice des recommandations relatives à l'objectif spécifique 4

Objectif spécifique	États des lieux : Risques/menaces	Recommandations
Expliquer comment la gestion des enseignants vacataires par les CTD améliore la performance des enseignants	Crise budgétaire ou déficit	➤ Prise en charge administrative par les CTD Phase1 : Recrutement - Lancement de l'appel d'offres par les délégations départementales des Enseignements secondaires, après avis favorable de la commission consultative composée : du représentant de la délégation régionale des Enseignements secondaires, du représentant du Conseil régional, des représentants des délégués départementaux des Enseignements secondaires - Dépôt des candidatures au poste au niveau du conseil régional pour étude par la commission consultative - Après admission des postulants, une sensibilisation doit être faite sur le métier d'enseignant dans les délégations régionales et/ou départementales des Enseignements secondaires suivi d'une formation pédagogique accélérée (au moins 30 jours) - Le recrutement en qualité de vacataire se fait pour une durée de trois ans renouvelables - Signature des contrats d'embauche ayant trois signatures : celle du chef d'établissement, du vacataire et du conseil régional Phase 2 : En cours de contrat Le vacataire jouit pleinement de ses droits que lui confère son contrat. Phase 3 : Au niveau de la sortie Le vacataire sollicitant sa sortie doit constituer et déposer un dossier (comprenant une fiche dûment remplie, une demande timbrée) en trois exemplaires à déposer au conseil régional, à la délégation départementale des enseignements secondaires et dans l'établissement d'attache.
	Limites dans la disponibilité des ressources humaines	
	Réticence des groupes d'intérêt au niveau local	
	Repli identitaire	➤ Prise en charge financière par les CTD - La prise en charge financière se fait au niveau de la trésorerie du conseil régional - Nécessité d'instaurer une fiscalité locale : Les fonds alloués à cette prise en charge proviendront de : ¼ des frais d'APEE par établissement, imposition des taxes 2 % sur toute activité génératrice de revenus dans la région, des partenariats, les dons des élites et autres autorités de la région,
		➤ Proposition de loi portant modalités de gestion et contractualisation des vacataires

VI.5 Projet d'ingénierie éducative : Proposition de loi portant modalités de gestion et contractualisation des vacataires dans l'enseignement secondaire public au Cameroun

Dans le cadre de sa politique d'équilibre régionale dans la gestion des ressources humaines, le gouvernement confie aux entités décentralisées, la charge du recrutement et de la gestion des enseignants vacataires de l'enseignement secondaire afin de résorber le déficit en enseignant observé dans les établissements scolaires. La présente proposition de loi a pour but de préciser les conditions de recrutement et les modalités de gestion des enseignants vacataires.

PROPOSITION DE LOI

Préliminaires

Article 1^{er}.- La présente loi détermine les conditions de recrutement, les modalités de gestion ainsi que les conditions de cessation d'activité des enseignants vacataires de l'enseignement secondaire public ci-après désignés vacataires.

Article 2.- (1) les vacataires sont des personnes physiques justifiant d'aptitudes et de qualifications dans les domaines relatifs aux disciplines enseignées dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire.

(2) Ils exercent leurs activités sur le territoire de leur région de recrutement dans le respect des textes en vigueur relatifs au système éducatif au Cameroun.

(3) les vacataires sont d'égale dignité. Ils assurent leur vacation sans discrimination de sexe, de religion ou d'origine.

Chapitre I : Du recrutement des vacataires

Article 3.- (1) : Tout candidat au poste de vacataire doit remplir les conditions suivantes :

- être âgé 21 ans au moins et 45 ans au plus à la date de lancement du recrutement
- être originaire ou natif de la région concernée par le recrutement ; ou le cas échéant, résider dans ladite région depuis au moins 10 ans,
- être titulaire au moins d'une licence ou d'un diplôme équivalent dans les domaines relatifs aux disciplines enseignées.

(2) Les dossiers complets de candidature doivent comporter les pièces suivantes :

- un certificat de nationalité
- un extrait du casier judiciaire, bulletin n° 3
- un certificat de domicile
- une lettre de motivation
- un curriculum vitae
- une demande timbrée spécifiant la (les) discipline(s) à enseigner
- une copie certifiée conforme à l'original du diplôme exigé
- une attestation de présentation de l'original du diplôme

- un certificat médical d'aptitude délivré par un médecin exerçant un hôpital public

Article 4. Les modalités de recrutement

(1) Le recrutement relève de la compétence du conseil régional qui s'organise en commissions

(2) La commission de recrutement au niveau régional est composée comme suit :

- le président du conseil régional ou son représentant,
- un (01) rapporteur membre du conseil régional,
- deux (2) représentants du conseil régional membres de la commission éducation, un (01) représentant du conseil régional membre de la commission financière,
- un (01) représentant de la délégation régionale des Enseignements secondaires.

(3) La commission chargée du recrutement aura pour mission :

- la collecte et le traitement des demandes formulées par les établissements scolaires de la région, la sélection des candidats par discipline enseignée

(4) la décision de recrutement des vacataires est sanctionnée par une décision du président du conseil régional

(5) aucun recrutement ne peut être autorisé en dehors des procédures fixées par la présente loi.

Chapitre II : De la gestion administrative des vacataires

Article 5. La mise à disposition ainsi que le déploiement des vacataires sur toute l'étendue de la région, est du ressort de la commission régionale qui procède par voie d'arbitrage en fonction des besoins.

Article 6. Les chefs d'établissement doivent accueillir et impliquer les vacataires recrutés au niveau de leur structure.

Article 7. L'évaluation des performances des vacataires est faite à la fin de chaque année scolaire par le biais d'un bulletin de notes signé par le chef d'établissement.

Chapitre III : De la rémunération des vacataires

Article 8. Le paiement des vacations a lieu au niveau de l'établissement d'attache.

Article 9. En cas de non-paiement injustifié, le vacataire peut en référer au chef d'établissement d'abord, ensuite au conseil régional par requête afin de trouver une solution.

Article 10. En cas de manquements notoires du vacataire en matière de couverture des programmes et de la charge horaire hebdomadaire, le chef d'établissement pourra en référer au conseil régional par courrier avant toute décision finale prise à l'encontre du mis en cause.

Article 11. Le chef d'établissement fixe le montant de la vacation qui doit s'élever au moins à 2 000 F CFA/h. En fonction des disponibilités budgétaires, ce montant peut être revu à la hausse ; sauf en cas d'entente sur un taux forfaitaire de vacation ne pouvant être inférieur à 50 000 F CFA/mois.

Chapitre IV : De la contractualisation des vacataires dans la fonction publique locale

Article 12. (1) La contractualisation des vacataires n'est pas automatique. Elle est subordonnée à l'ouverture d'un poste de travail par décision du président du conseil régional, en fonction des besoins des établissements de la région et compte tenu des disponibilités budgétaires.

(2) La contractualisation des vacataires donne droit à l'affiliation au régime de sécurité sociale. Cette contractualisation se fait soit sur étude de dossier à la diligence du conseil régional, soit par voie de concours organisé par le conseil régional.

(3) Peuvent faire acte de candidature les enseignants vacataires de la région âgés de 45 ans au plus et justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins 10 ans ainsi que d'un état de service satisfaisant en qualité de vacataire.

(4) La contractualisation est sanctionnée par la signature d'un contrat signé par le vacataire d'une part et le président du conseil régional d'autre part.

Article 13. Les paiements du salaire des enseignants contractualisés ont lieu au niveau de la trésorerie du conseil régional sur présentation d'une fiche de présence effective dûment signée par le chef d'établissement.

Article 15. Les fonds relatifs au paiement proviendront de :

- ¼ des frais d’APEE reversé à la trésorerie du conseil régional,
- imposition des taxes 2 % sur toute activité génératrice de revenus dans la région,
- des partenariats,
- les dons des élites et autres autorités de la région,

Article 16. La commission devra établir une grille salariale fixant le montant minimal de la rémunération à 150 00 F CFA au moins. Ce montant peut être revu à la hausse en fonction de la taille de l’établissement, la charge et le volume horaire de l’enseignant, la localisation de l’établissement (zone urbaine ou rurale) dans la région.

Chapitre V : de la cessation d’activité

Article 17. L’activité professionnelle de l’enseignant vacataire prend fin soit à l’initiative personnelle de l’intéressé soit en cas de faute lourde par décision du conseil régional après avis du chef d’établissement.

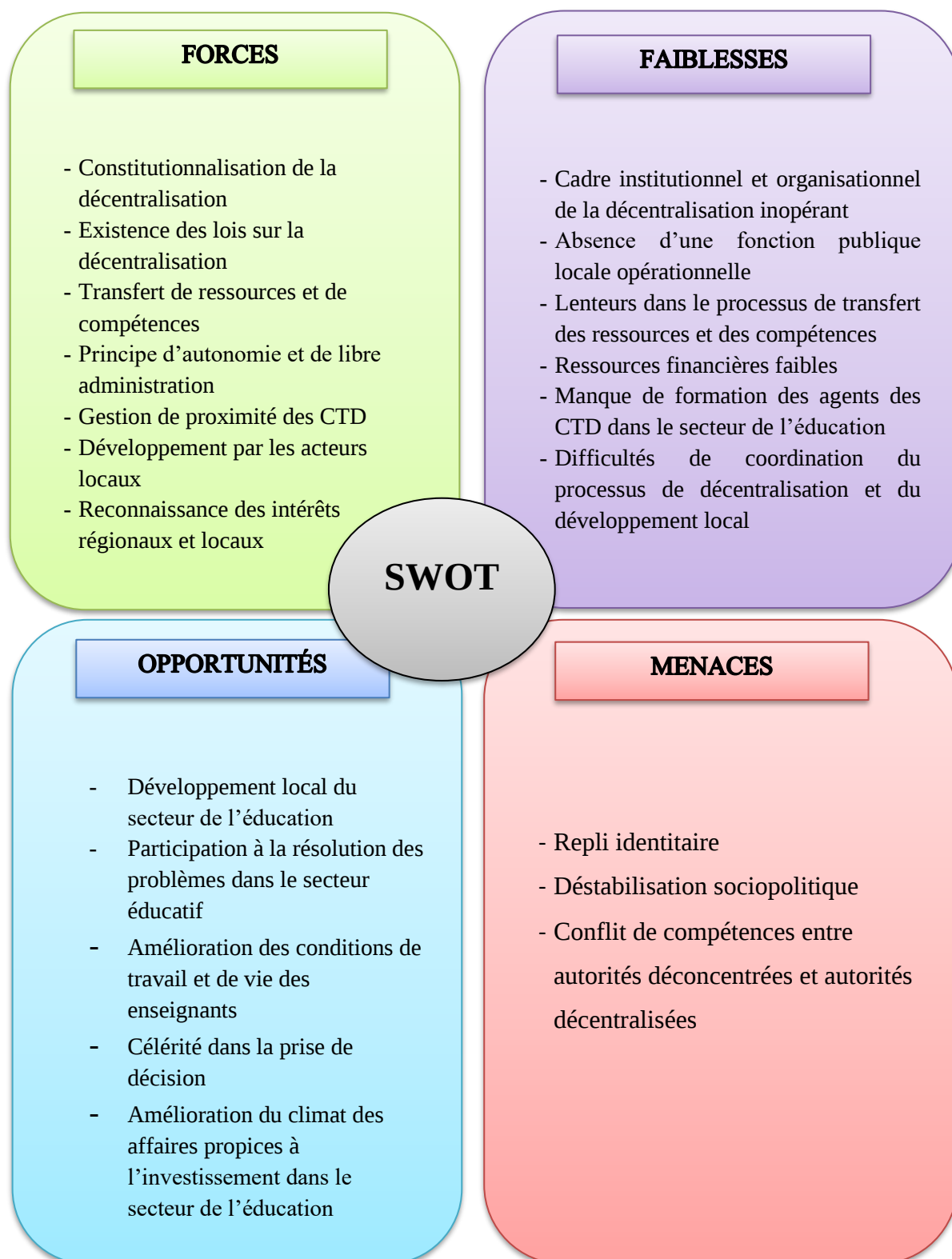
Article 18. La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d’urgence, puis insérée au journal officiel en anglais et en français. /-

Le présent chapitre fait l'objet d'une analyse confirmatoire de nos hypothèses de recherche afin de conclure à la validation ou non de notre hypothèse générale. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps procédé à l'interprétation des résultats, ensuite, à la vérification des hypothèses avant de faire quelques recommandations suivies d'un projet d'ingénierie éducative. Le projet d'ingénierie éducative consiste en une proposition de loi qui a pour objet la valorisation des enseignants vacataires dans les établissements d'enseignement secondaire publics au Cameroun. Comme principale innovation, cette proposition de loi consacre l'implication des CTD dans la gestion des enseignants vacataires. C'est une contribution significative à l'amélioration des conditions de vie et de travail de cette catégorie de personnel ; en ce sens qu'elle touche les modalités de leur recrutement, le mode de gestion administrative et financière de ces derniers ainsi que les perspectives de contractualisation et d'affiliation des vacataires au régime de sécurité sociale. Une telle gestion ne peut qu'impulser une nouvelle dynamique dans le système éducatif en cas de validation de cette proposition de loi par le parlement. En effet, avec l'adoption de cette proposition de loi incluant les perspectives de contractualisation de cette catégorie de personnel, l'enseignant vacataire cesse d'être un travailleur de l'ombre ; ce qui, pour lui, est source de satisfaction et même de motivation pour s'impliquer dans l'atteinte des objectifs de performance.

Pour conclure cette partie, une synthèse de notre analyse est faite à l'aide du diagramme SWOT pour anticiper l'analyse d'une stratégie de décentralisation dans le secteur de l'éducation.

Figure 82

Analyse SWOT de la politique enseignante en contexte de décentralisation (2022)



CONCLUSION GÉNÉRALE

L'atteinte des objectifs de performance du système éducatif au Cameroun passe par la prise en compte des ressources éducatives, dont les ressources humaines enseignantes. Parce qu'il se trouve au cœur de l'activité d'éducation, l'enseignant est un maillon essentiel dans la chaîne éducative. Ainsi, la qualité de l'éducation repose sur l'évaluation de la performance qui est une préoccupation essentielle du processus de décentralisation. Celle-ci se présente comme un élément clé pour tenter de résoudre le problème de dysfonctionnement observé dans la gestion de la ressource enseignante. Par conséquent, la contribution des CTD est capitale pour l'élaboration de la politique enseignante contenue dans les axes majeurs de notre recherche à savoir, l'action publique d'éducation, la gestion prévisionnelle, la gestion de carrière et la gestion des enseignants vacataires. Sur la base des résultats obtenus des enquêtes menées dans les quatre régions choisies pour notre étude, nous avons pu confirmer notre hypothèse générale selon laquelle la contribution des CTD à l'élaboration de la politique enseignante améliore la performance des enseignants. Au terme de notre recherche, le bilan est le suivant :

Quelle que soit la région, les problèmes soulevés sont les mêmes. À cet égard, s'agissant de la décentralisation proprement dite, il est relevé sur le plan politique, un réel problème quant à l'encadrement trop rapproché de l'État envers les conseils régionaux. Par exemple, « l'Exécutif du conseil régional du Centre a élaboré et fait adopter par l'organe délibérant un projet d'organigramme dont la validation est toujours attendue du MINDEVEL avant sa mise en application » ; [extrait du Rapport spécial du président du conseil régional du Centre sur l'exercice 2021 (janvier 2022)]. Ce rôle de l'État envers les CTD aux allures « paternalistes » biaise le principe de libre administration des CTD.

Par ailleurs, en l'état actuel de l'évolution du processus, il se pose le problème de l'effectivité ou de la mise en œuvre de la décentralisation. En effet, l'armature juridique que constituent les textes sur la décentralisation existe, mais peine à être véritablement implémentée. Bien qu'étant prescrit par le CGCTD, le transfert des compétences et des ressources n'est pas encore effectif. Les départements ministériels en charge de transférer ces ressources traînent à le faire. Il est observé une certaine réticence des administrations publiques (départements ministériels et services déconcentrés) à s'arrimer et à implémenter les textes relatifs à la décentralisation de manière à favoriser la cohabitation des surfaces de compétences. Aussi, les conseils régionaux éprouvent-ils des difficultés pour s'impliquer véritablement dans

la gestion et le développement de leur région. Une fois de plus, le Rapport spécial du président du conseil régional du Centre sur l'exercice 2021 apporte un éclairage sur cette situation.

En effet, les articles 267 à 273 de la loi portant code général des CTD énumèrent en détail les compétences transférées aux régions ; ces compétences couvrent diverses matières qui vont de l'action économique à la promotion des langues nationales, en passant par la gestion de l'environnement et des ressources naturelles ; de la planification, de l'aménagement du territoire, des travaux publics, de l'urbanisme et de l'habitat, la santé et l'action sociale ; l'éducation, l'alphabétisation et la formation professionnelle ; la jeunesse, les sports et les loisirs ainsi que la culture.

Notons que « le transfert de compétences n'est pas automatique ; la loi subordonne son effectivité à des décrets du Premier ministre ainsi qu'à des arrêtés qui définissent les modalités d'exercice des compétences ainsi transférées, sous forme de cahiers de charge pour les régions. »

Au 31 décembre 2021, le bilan du transfert des compétences fait état de quatre décrets signés par le Président de la République en personne. Ces décrets fixent les modalités d'exercice des compétences transférées par l'État aux régions en matière (1) d'urbanisme et d'habitat ; (2) de participation à l'organisation et à la gestion des transports publics interurbains ; (3) de tourisme et de loisirs ainsi que (4) de protection de l'environnement. Les arrêtés déterminant les cahiers de charge y afférents sont encore attendus ainsi que les ressources correspondantes.

La principale conclusion à tirer est que le secteur de l'éducation reste toujours dans l'attente.

Sur le plan sociologique, le risque de repli identitaire pourrait engendrer à terme une déstabilisation du pays à travers une segmentation encore plus accrue des groupes ethniques qui s'exposent à la formation de microterritoires. En effet, bien que la décentralisation permette d'adosser la gestion à la configuration sociologique de notre pays, il faudrait éviter que celle-ci n'entraîne à la dérive ; elle devrait plutôt inciter à prendre en compte toutes les disparités ethniques comprises dans la région pour davantage la développer, la rendre attractive et compétitive tout en conservant son lien d'appartenance à l'état unitaire décentralisé.

Par ailleurs, quelques exigences inhérentes à la décentralisation, ont été relevées à savoir, la gestion de proximité, l'amélioration des conditions de vie des populations et des

enseignants en particulier, la participation des CTD à la résolution des problèmes de la région, et l'harmonisation équitable de la gestion dans la région. Au regard des dispositions du CGCTD toutes les régions de la zone francophone ont le même statut et sont d'égale dignité (art.2 alinéa 3 CGCTD). Cette égalité s'observe autant dans la distribution des ressources que des compétences, identiques d'une région à l'autre. Cependant, le principe d'équité intervient au niveau de la répartition de ces ressources à l'intérieur de chaque région et dans les différentes circonscriptions par les CTD elles-mêmes conscientes des réalités et disparités propres à leur région.

Concernant le secteur de l'éducation, il est observé dans les quatre régions des limites quant à la gestion de la ressource enseignante. La centralisation de la gestion, les lenteurs administratives, l'instabilité des enseignants, l'inadéquation entre l'offre et la demande en personnels enseignants ou encore la gestion irrationnelle des enseignants, l'absentéisme des enseignants, pour ne citer que ceux-là, sont autant de maux qui minent le secteur de l'éducation au Cameroun. Se rapportant quasiment tous à l'enseignant, ces maux s'ils persistent mettront à mal cette profession qui perd au fil du temps ces lettres de noblesse. Une revalorisation de cette profession s'impose au risque de désintéresser le plus grand nombre et par ricochet de baisser non seulement la performance des enseignants, mais aussi la qualité de l'éducation elle-même.

La mise en œuvre effective de la décentralisation à travers les exigences ci-dessus énumérées pourrait résorber les problèmes constatés dans la gestion des enseignants sur toute l'étendue du territoire. Ainsi, la décentralisation permettra de mieux encadrer la gestion des enseignants afin d'améliorer leurs conditions de vie et de travail. Cet encadrement favorisera une meilleure planification, ainsi qu'une gestion territoriale de proximité de concert avec les acteurs de la chaîne éducative afin de stabiliser la ressource. En effet, ceci procède de la vision du gouvernement à travers le document de stratégie nationale de développement 2020-2030 qui dans ses dispositions relatives au système éducatif prévoit « par le biais de la décentralisation, de responsabiliser davantage les régions et les communes dans le recrutement et la gestion de la carrière du personnel enseignant. » (SND 2020-2030, n° 291, p 76)

De ce qui précède, des suggestions sont faites. À cet égard, il faudrait en général et surtout dans le secteur de l'éducation, une réelle autonomie des CTD favorisant leur véritable implication, un transfert effectif des ressources, une bonne répartition des compétences, et instaurer des formations aux élus locaux et aux personnels administratifs des CTD, etc. Or, ces suggestions figurent déjà dans la loi : les problèmes des CTD sont connus, leurs solutions sont

également connues et prévues dans le CGCTD (cf. art. 5 relatif au transfert des compétences et des ressources ; art.6 relatif au principe de libre administration des CTD ; art.8 relatif à l'autonomie de gestion ; art.126 relatif à la formation des élus locaux...). In fine, ce qui manque c'est la volonté politique.

Au terme de cette analyse, une synthèse des apports de notre étude peut être faite :

Sur le plan théorique, notre étude confirme les considérations théoriques faites sur les effets de la décentralisation (Mons, 2004 ; 2007). En effet, la décentralisation en tant que mode de gouvernance détermine la forme ou le type de gestion dans un secteur. La spécificité des pratiques de gestion que nous impose ce modèle de gouvernance fait intervenir des acteurs clés que sont les CTD. L'implication de ces acteurs dans la gestion des affaires de la cité modifie les canons traditionnels d'organisation et de gestion. Les résultats obtenus permettent de comprendre que les CTD devraient s'impliquer activement dans la gestion des ressources humaines enseignantes de l'enseignement secondaire. Le profit que l'on peut tirer de cette contribution à la mise en œuvre d'une politique enseignante est la croissance de la performance. La perception des répondants fait mention de l'appréciation positive de la participation des CTD pour construire la performance et améliorer la qualité de l'éducation. Concrètement, notre travail apporte un éclairage sur le rôle des CTD dans la construction de la performance de l'enseignant, elle-même tributaire d'une bonne politique enseignante quel que soit le contexte. Le processus de décentralisation en cours au Cameroun nous amène à anticiper et faire une projection sur les réformes à envisager dans le secteur de l'éducation et qui contribuerait de manière substantielle à améliorer la performance.

Sur le plan managérial, cette recherche fournit des indications sur les pratiques managériales envisageables visant à améliorer la performance dans un contexte de décentralisation. Suite aux résultats de l'étude, plusieurs pratiques peuvent être améliorées si la contribution des CTD est réelle et conséquente.

Dans l'esprit et la lettre des lois sur la décentralisation, la première observation à retenir est la volonté de réorganiser la gouvernance scolaire. Ainsi, la décentralisation met en avant d'autres acteurs intervenant dans la chaîne d'éducation. La communauté éducative s'élargit et nécessite un travail en synergie entre les différents acteurs qui la constituent. Les différentes parties prenantes sont appelées à interagir à travers un jeu d'intérêts convergents ou divergents, mais avec le même objectif, le développement du secteur de l'éducation.

La deuxième observation part de la volonté de construire une GPEC- territoriale qui prend en compte les particularités et singularités propres à chaque région. Elle permettra de réaliser au

maximum l'équilibre entre l'offre et la demande d'éducation dans chaque territoire concerné. Pour ce faire, l'utilisation des outils de GPEC est indispensable, à sa mise en œuvre. Qu'il s'agisse des outils de planification ou des outils de gestion opérationnelle, la construction de la GPEC- territoriale s'appuie sur une démarche méthodologique qui tient compte des réalités propres à chaque région. La gestion des données réduites facilite la diligence du travail pour une bonne gestion territoriale des enseignants.

La troisième observation tient de la volonté de valoriser le métier d'enseignant. Cette volonté se manifeste par le biais d'une amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants en général en vue d'accroître leur performance. La progression dans la carrière ainsi que la prise en charge administrative et financière des enseignants vacataires par les CTD contribuent à cette finalité. Pour ce faire, cette gestion doit être encadrée par des textes réglementaires qui renforcent les textes et lois en vigueur sur la décentralisation. Il faut préciser que les vacataires devraient bénéficier d'un accompagnement pédagogique leur permettant de bien assurer leur vacation.

Malgré les apports de cette recherche, nous avons relevé des limites :

Sur le plan géographique, la prise en compte de quatre régions situées dans la zone francophone du Cameroun que sont les régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Ouest et du Sud nous a servi d'échantillon pour généraliser les conclusions de notre étude en zone francophone. Il en découle nécessairement que les résultats obtenus de cette étude ne peuvent être généralisés sur toute l'étendue du territoire du Cameroun, état unitaire décentralisé.

Sur le plan politique, bien que le CGCTD présente deux CTD, les communes et les régions, l'étude menée a porté exclusivement sur la région. Cette dernière, compétente pour la gestion des lycées et collèges a retenu toute notre attention.

Sur le plan théorique, la prise en compte d'autres indicateurs de performance tels que la motivation des enseignants, ou la réussite des élèves pourrait assurément compléter l'analyse faite et fournir un maximum d'informations relatives à l'objet de la recherche.

Sur le plan éducatif, le niveau de généralisation de cette étude est limité aux établissements scolaires d'enseignement secondaire public. Seul le secteur public est concerné alors que l'on retrouve aussi le personnel enseignant vacataire dans le secteur privé où les CTD sont aussi représentées, parce que faisant partie de la communauté éducative.

En raison des limites relevées, des recherches peuvent être envisagées dans la continuité de cette étude.

Primo. Il serait judicieux de vérifier le lien de causalité entre la décentralisation et la performance à travers une étude comparée de deux (2) systèmes éducatifs dans lesquels l'un connaît la décentralisation en éducation, tandis que l'autre ne l'applique pas.

Secundo. Les communes étant impliquées dans la gestion des écoles primaires, il serait pertinent de tester les résultats de notre étude au niveau de l'éducation de base.

Tertio. Compte tenu de l'héritage culturel et historique du Cameroun, la décentralisation épouse les contours de cette configuration. Ainsi, nous avons d'une part, la zone francophone qui a fait l'objet de notre étude et d'autre part, la zone anglophone constituée des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et qui, de par «leur spécificité linguistique et leur héritage historique», jouissent d'un statut spécial en vertu de l'article 3 (1) du CGCTD. Il serait intéressant de voir comment la décentralisation est envisagée et mise en œuvre sur le plan éducatif et son impact sur la performance dans cette partie du pays.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abouem'Atchoyi, D. & Mandou, A. (15 novembre 2021), *séminaire d'appropriation du CGCTD-Région du Centre* [conférence]. Yaoundé.

Acquier, A. & Aggeri, F. (2006). *La responsabilité sociale des entreprises : une revue de la littérature généalogique*. [Papier de travail]. École des mines.

Agyris, C. (1974). *Participation et organization*. Dunod.

Aitchson, J. (2005). *Decentralization, management of diversity and curriculum renovation: A study of literacy education in four African countries*. [Report] Association pour le développement de l'éducation en Afrique -ADEA Biennale.biennale.adeanet.org>doc.

Aldrin, J. (2012). *Étude des processus de décision dans une organisation complexe : le cas d'une CCI* (chambre de commerce et d'industrie). [Thèse de doctorat, université de Lorraine]. Centre européen de recherche en économie financière et gestion des entreprises (CEREFIGE). Docnum.univ-Lorraine.fr.

Alia conseil. (2013). *Guide de gestion des ressources humaines destiné aux entreprises des technologies de l'information*. Québec. www.technocompetences.qc.ca

Alphandery, P. & Bergues, M. (2004). *Territoires en question : Pratiques des lieux, usages d'un mot*. Ethnologie française. 2004/1-vol.34.

Annuaire régional région de l'Ouest 2020/2021.

Annuaire statistique de la région du Centre 2018/2019.

Anthony, R. (1965). *Management control systems*. Richard Irwin Inc.

Arcand, M., Arcand, G., Bayad, M. & Fabi, B. (2004). *Systèmes de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle : le cas des coopératives du secteur financier canadien*. Annals of Public and Cooperative Economics. Vol. 75, n° 3, 497-524.

Assemble, H.S. (2020). *De la fonction publique locale, état des lieux, problématique et prospective exploratoire*, [colloque]. Colloque national sur la modernisation de la fonction publique camerounaise, Yaoundé.

Bango, A. (2009). L'élaboration et la mise en œuvre de la fiscalité dans les pays de la communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC). [Thèse, université Jean Moulin Lyon3]

Banque Mondiale. (2014). *Réexaminer les sources de la croissance. La qualité de l'éducation de base*. Cahiers économiques du Cameroun.

Bardhan, P. & Mookherjee, D. (1998). *Expenditure decentralisation and the delivery of public services in developing countries*. CIDER. [Working Paper C98/104. Boston University].

Bellet, M. et al. (1993). *Economie de proximité*. Revue d'Economie régionale et urbaine. Numéro spécial, n ° 3.

Ben Aissa, H. (2001, 13-15 juin). *Quelle méthodologie de recherche appropriée pour une construction de la recherche en gestion ?* [conférence]. Xe conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, université Laval, Québec. www.strategie-aims.com.

Benabou, R. (1995). *Quelques effets de la décentralisation sur les structures urbaines et le système éducatif*. Revue économique. N° 46, 595-604. www.cairn.info.

Bergadaà, M. (1999). *Strategic decisions and implementation: PRODIN, a prospective dialectic interpersonal method*. Journal of Business Research.

Blau, G. & Holladay, B.E. (2006). *Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure*. Journal of occupational and organizational psychology. Vol.79. Issue 4.691-704.

Boris-Azeau, I. et al. (2011). *Conclusion d'une proximité territoriale : quels enjeux en termes de GPEC ?* www.agrh.fr.

Bourdieu, P. et al. (1968). *Le métier de sociologue*. <https://doi.org/10.4000/lectures.48814>.

Bourguignon, A. (1995). *Peut-on définir la performance ?* Revue française de comptabilité. Juillet-Août n° 269, 61-66.

Bremer, S.N.& Molander, E.A. (1991). *The stakeholder theory of the firm: implications for business and society theory and research..* [Annual meeting of the International Association of Business and Society Sundance, Utah].

Bressoux, P. (2001). *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*. Les dossiers des sciences de l'éducation.

Burns, T. et Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Tavistock Publications.

Caldeira, E. & Rota-Graziosi, G. (2014). *The Crowding-in Effect of Simple Unconditional Central Grants on Local Own-Source revenue: The Case of Benin*. Journal of African Economics. 23 (3), 361–387.

Caldwell, B. (1990). *School based decision making and management: international development*. In Chapman, J. school based decision making and management. 3–26, Falmer Press.

Caroll A.B., & Buchholtz, A.K. (2000). *Business and society: Ethics and stakeholder Manangement*. South-Western Publishing.

Caroll A.B., (1989). *Business and society*. South-Western Publishing.

Castel, E. & Braemer, N. (2008). *Faut-il décentraliser les profs ?* www.territorial.fr> PAG_title.

Cattiaux, S. (2019). *Qu'est-ce-qu'un vacataire et où travaille-t-il ?* [http:// infos.emploipublic. fr/article/vacataires-les-secteurs-qui-recrutent-dans-les-collecivités-territoriales-eea-8738](http://infos.emploipublic.fr/article/vacataires-les-secteurs-qui-recrutent-dans-les-collecivités-territoriales-eea-8738).

Chappert, F. (2008). *Les points clés du dispositif de GPEC : négociation et mise en œuvre*. Cité dans Houessou, B. (2015). *Le processus de construction d'une GPEC-Territoriale pilotée par la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir-et-cher* [Thèse, Université de Rennes].<https://tel.archives-ouvertes.r/tel-01204606>.

Chapus, R. (2002). *Droit administrative général*. (15) Monchrétien.

Charles-Pauvers, B., Commeiras, N., Peyrat-Guillard, D. & Roussel, P. (2007). *La performance individuelle au travail et ses déterminants psychologiques*. Dans gestion des performances au travail. 97-150.

Chevalier, F. et al. (2001). *Gestion des ressources humaines*. De Boeck université. Hal-00676197.hal-frec.archives-ouvertes.fr.

Citeau, J.P. (2000). *Gestion des ressources humaines, principes généraux et cas pratiques*. Armand Colin. Cité dans Houessou, B. (2015). *Le processus de construction d'une GPEC-Territoriale pilotée par la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir-et-cher* [Thèse, Université de Rennes].<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01204606>.

Circulaire n° 09/CAB/Du 2 Mai 1978.

Circulaire n° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2 portant notation du personnel relevant du Ministère de l'Éducation nationale

Circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 adressée aux délégués régionaux, départementaux et aux chefs d'Établissements publics donnant instructions sur la polyvalence des enseignants

Clarkson, M.B. (1995). *A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance*. Academy of Management Review. Vol 20, n° 1, 92-117.

Colle, R. (2006). *L'influence de la GRH à la carte sur la fidélité des salariés : le rôle du sentiment d'auto-détermination*. [Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille III].

Commaille, J. (2014). *Sociologie de l'action publique*. Cité dans Boussaguet, L. (2019). *Action publique*. Dans dictionnaire des politiques publiques.

Coriat, B. & Weinstein, O. (1995). *Les nouvelles théories de l'entreprise*. Le livre de poche.

Cosnefroy, L. (2004). *Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires*. Revue française de pédagogie. N° 147, 107-128. Google scholar 10.34.06/rfp.2004.3125.

Creswell, J. et al. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In Tashakkori, A. & Teddie (EDS.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 209–240. Thousand Oaks, CA:Sage.

Creswell, J. et al. (2006). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. 1ère éd. Sage Publications, Inc.

Cusset, P-Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'effet enseignant ?* [note d'analyse] n° 232 du Centre d'analyse stratégique. Google scholar.

Damon, J. (2005). *La pensée de Gaston Berger (1896-1960)*. Dans Informations sociales. 2005/8 n° 128, 95. www.cairn.info.

De Grauwe, A. (2014). *La mise en œuvre de la décentralisation : des constats d'Asie et d'ailleurs*. Revue internationale d'éducation de Sèvres. [Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?]

De Grauwe, A. (2014). *La mise en œuvre de la décentralisation : des constats d'Asie et d'ailleurs*. Revue internationale d'éducation de Sèvres. [Colloque]. L'éducation en Asie en 2004 : quels enjeux mondiaux ? <https://ries.revue.org/> 3791.

De Grauwe, A. et Lugaz, C. (2006). *École et décentralisation, résultat d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Institut national de planification de l'éducation (IIEP). UNESCO, <http://www.unesco.org/iiep>.

Décret de 1923 instituant l'enseignement obligatoire du français

Décret n° 57/501 du 16 avril 1957 portant statut du Cameroun

Décret du 16 mai 1957 portant appellation du ministère de l'Éducation nationale

Décret n° 61/186 du 30 septembre 1961 portant création de l'École Normale Supérieure de Yaoundé

Décret n° 83-392 du 22 Aout 1983 portant création de nouvelles provinces

Décret n° 92/088 du 4 mai 1992 portant organisation des Services du Premier ministre.

Décret n° 92/089 du 04 mai 1992 Portant attributions du Premier ministre

Décret n° 92/088 du 4 mai 1992 portant organisation des Services du Premier ministre.

Décret n° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut général de la Fonction publique de l'État Modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000.

Décret n° 2000/697/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de formation permanente des fonctionnaires

Décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale

Décret n° 2002/040 du 4 Février 2002 fixant les montants et les modalités de paiement des primes allouées aux personnels du corps de l'Éducation nationale.

Décret n° 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements secondaires.

Décret n° 2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la République du Cameroun.

Décret n° 2008/377 du 12 novembre 2008 fixant les attributions des chefs de circonscriptions administratives et portant organisation et fonctionnement de leurs services

Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement

Décret n° 2017/586 du 24 Novembre 2017 portant création de l'ENSET d'Ebolowa

Décret n° 2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement

Décret n° 2021/742 du 28 décembre 2021 portant organisation-type de l'Administration Régionale

Defélix, C. & Picq T. (2013). *De l'entreprise étendue à la gestion des compétences étendues : enjeux et pratiques en pôles de compétitivité*. Revue GRH n° 7, 2013/2, 41-66.

Delaney, J.T. et Huselid, M.A. (1996). *The impact of human resource management practices on perceptions of performance in for-profit and nonprofit organizations*. Academy of Management Journal. Vol. 39, 949-969.

Delery, J.E. & Doty, D.H. (1996). *Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions*. Academy of Management Journal. Vol. 39, 802–835.

Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2012). *Does the social working environment predict beginning teacher's self-efficacy and feelings of depression?* Teaching and teacher Education. 28.206-217. Doi: 10.1016/J.take.2011.09.008.

Djimeni Njotang, C.A. (2018). *Le discours de Paul Biya à l'ère du multipartisme au Cameroun : mises en scène argumentatives et relation au pouvoir*. [Thèse de doctorat, université Bordeaux Montaigne].

Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.

Donaldson, T. & Preston, L.E. (1995). *The stakeholder theory of corporation: concepts, evidence and implications*. Academy of Management Review. Vol. 20, n° 1, 65-91.

Donnadieu, G. (1999). *Les ressources humaines*. Sous la direction de Weiss D., chapitre 5. 230-232. Edition d'organisation.

Dubois, V. (2009). L'action publique. Dans archives-ouvertes. Dans Cohen, Lacroix & Ruitort. *Nouveau manuel de Science politique*. La découverte. 311-325.

Duchesne, C. & Savoie-Zajc. (2005). *L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation*. Recherches qualitatives. Vol 25 (2), 69-95.

Dupuis, G. & Guedon, M-J. (1996). *Droit administratif*. 3^e ed. Armand Colin.

Dupuy, C. (2012). *La course vers le milieu des régions. Compétition et politique régionales d'éducation en France et en Allemagne*. Revue canadienne de science politique. Vol 45, n° 4

Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. www.persee.fr.

Durand, C. & Blais, A. (2009). *La mesure*. Dans Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'université du Québec. 227-250.

Duschesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignants du primaire*. [Thèse de doctorat non publié, université du Québec en Outaouais].

Ehrenberg, A. (1948). *Le culte de la performance*. Hachette Littérature.

Eisenmann, C. (1948). *Centralisation et décentralisation*. Esquisse d'une théorie générale. LGDJ.

Emery, F.E. et Trist, E.L. (1965). *The causal texture of organizational environments*. Human Relations. Vol. 18, n° 1, 21-32. <https://doi.org/10.1177%2F001872676501800103>.

Etalla Fohogang, R. D. (2017). *Le gouvernement dans la constitution camerounaise*. [Mémoire, université de Yaoundé II-Soa].

Etzioni, A. (1998). *A communitarian note on stakeholder theory*. Business Ethics Quarterly. Vol.8, Issue 4, 679-691.

Eurydice (2007). *Autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, Bruxelles : commission européenne.

Evan, W. & Freeman, R.E. (1988). *A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism*. In Tom L.

Faridi, M. & Remfo, L.H. (2017). *La performance RH : précision terminologique et problématiques de mesure*. Revue d'études en Management et finance d'organisation (REMFO). N° 5, 5-6. <https://revues.imist.ma/?journal=REMFO&page=about>.

Fonkoua, P. & Marmoz, L. (2010). *La décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne, Avancées et Hésitations*, Cahiers Africains de recherche en éducation. N° 7. Harmattan.

Fonkoua, P., Fozing, I. et al. (2010). *Les enjeux politiques de la décentralisation en Afrique subsaharienne : le cas du Cameroun*. Dans Fonkoua, P. & Marmoz L. (2010). *La décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne, Avancées et Hésitations*. Cahiers africains de recherche en éducation. N° 7, 241-259.

Fournier, S. (2015). *Les pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants*. Gestion et Management public. 2015/2. Vol.3. N° 4, 27-48. www.cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gmp.034.0027>. (EPLE : Etablissement Publics Local D'enseignement)

Fournier, S. (2019). *L'implication des enseignants : une des clés possible de la performance éducative*. Management international 23 (3), 45-55. <https://doi.org/10.7202/1062208ar>.

Fozing, I. (2007). *La décentralisation au Cameroun : enjeux pour le financement public de l'éducation*, [Communication au séminaire du ROCARE], (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en éducation). Étude transnationale sur la décentralisation en Afrique de l'Ouest et du Centre, Bamako.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: stakeholder approach*. Pitman.

Friedman, M. (1970, 13 septembre). *The social responsibility of business is to increase its profits*. [New York Times Magazine].

Frooman, J. (1999). *Stakeholder Influence Stratégie*. Academy of Management Review. N ° 24, 191–205.

Frooman, J. (1999). *Stakeholder influence strategy*. Academy of Management Review. N ° 24, 191–205.

Gauthier, B. (2009). *Recherches sociales, de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'université du Québec. 5^e édition.

Gendron, B. (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant, la figure du leadership en pédagogie*. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur ? 1-10.

Germain S. (2018), *Comprendre la gouvernance du système éducatif*. in Germain S. ; Le management des établissements scolaires pp.157-185, www.cairn.info.

Gilbert, P. (2006). *La gestion prévisionnelle des ressources humaines*. Collection Repères. Ed. La Découverte.

Girard, C. & Sobczack, A. (2010). *Pour une cartographie des parties prenantes fondée sur leur engagement : une application aux sociétaires d'une banque mutualiste française*. Management et Avenir. Management prospective.157-174 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00771148>.

Godet, M. (2001). *Manuel de prospective stratégique*. Dunod.

Goodpaster, K. (1991). *Business and stakeholders analysis*. Business Ethics Quarterly. N ° 1, 53–74.

Gosset, N. (2009). *Éducation et territoires*. UNSA-Education. Les cahiers du Centre fédéral. Direction n° 168.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz. 11^e édition.

Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-methods evaluation designs, educational evaluation and policy analysis* 11 (3), 255–274.

Greenhaus, J.H. (1971). *An investigation of the role of career salience in vocational behaviour*. Journal of Vocatioal Baheviour. 1, 209–216.

Grossetti, M. (1998). *La proximité en sociologie : une réflexion à partir des systèmes locaux d'innovation*. Hal.archives-ouvertes.fr>hal-00194.www.scirp.org.

Guérin-Lajoie, D. (2002). *Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario*. Revue des sciences de l'éducation. 28 (1). <https://doi.org/107202/007152a>.

Guidère, M. (2010). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck.

Guidère, M. : *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, De Boeck.

Guillien, R. & Vincent, J. (1995). Centralisation. Dans *Lexique des termes juridiques*.

Guillien, R. & Vincent, J. (1995). Décentralisation. Dans *Lexique des termes juridiques*.

Guimdo Dongmo, B.-R. (1998). *Les bases constitutionnelles de la décentralisation au Cameroun*. Contribution à l'étude de l'émergence d'un droit constitutionnel des collectivités territoriales décentralisées. Revue générale de droit. N ° 29 (1), 79-100, <https://doi.org.10.7202.103559ar>.

Guinchard, S. & Debard, T. (2017). Décentralisation territorial. Dans *Lexique des termes juridiques*.

Guinchard, S. & Debard, T. (2017). Statut. Dans *Lexique des termes juridiques*.

Guinchard, S. & Debard T. (2017). Décentralisation. *Lexique des termes juridiques*.

Hallak, J. & Poisson, M. (1999). *L'éducation dans les villes*, [Forum sur l'éducation n° 10] Institut international de la planification de l'éducation, programme d'observation de l'IIEP, 45.www.iiiep.unesco.org.

Hatem, B. & Prél (1995). *Pour une prospective participative*. Ronéo.Bipe-conseil.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1993). *The motivation to work*. New Edition. Transaction Publisher.

Houessou, B. (2015). *Le processus de construction d'une GPEC-Territoriale pilotée par la chambre de Métiers et de l'Artisanat de Loir-et-cher* [Thèse, Université de Rennes].<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01204606>.

Hoxby, C. (2000). *Does competition among public schools benefits students and tax payers*. American Economic Review. 90.5, 1209-38.

Igalens, J. (2002, 23-26 août). *La GRH : Principes, pratiques et critiques. Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*. [Séminaire]. Actes du séminaire national, cité universitaire. 25-41. Eduscol.education.fr/D003/

Ingersoll, R.M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools* (Document R-01-1) Seattle: university of Washington. Center for the study of teaching and policy.

Institut international de la planification de l'éducation. (2009). Vol., 27, n° 3.

Institut international de la planification de l'éducation. (2009). *Repenser le rôle de l'État*, Lettre d'information de l'IIEP. Vol. XXVII, n° 3.

Institut international de la planification de l'éducation. (2015). *Gestion des enseignants. Carrière et évaluation des enseignants : options et implications*. UNESCO. www.iiep.unesco.org.

Institut international de la planification de l'éducation. (2016). *L'allocation et l'utilisation des enseignants en Afrique*. UNESCO. Wwwiiep.unesco.org.

Institut International pour le renforcement des capacités en Afrique (2004), *Décentralisation de la gestion de l'Education*, www.unesco-iiicba.org, vol.6, N° 1 Mars, 1-23.

Instruction n° 007/CAB/PM du septembre relative aux critères de nomination des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilité.

Issor Zeneb (2017). *La performance de l'entreprise : un concept complexe aux multiples dimensions*. Projectique. 17 (2). Doi: 103,917/Proj.017.0093.

Johnson, S.M., Berg, H. et Donaldson M.L. (2005). *Who stays in teaching and why: a review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA. Harvard Graduate School of Education. Policy toolbox.iiep.unesco.org.

Jones, T.M. (1995). *Instrumental stakeholder theory: a synthesis of ethics and economics*. Academy of Management Review. Vol.20, n ° 2,404–437.

Karpik, L. (1966). *Attentes et satisfaction au travail*. Sociologie du travail. N° 4, 389-416.

Keudjeu de Keudjeu, J.R. (2013). *La décentralisation territoriale à l'épreuve de la distribution juridique de l'espace institutionnel au niveau local au Cameroun*. SolonIII(6). 204-244.

Kuetché Tamghe, C. D. (2019). *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale dans les établissements du secondaire public au Cameroun*. [Thèse de doctorat, université internationale des sciences appliquées du développement]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02530397>.

Kuete, J-P. (2014). *Les collectivités territoriales décentralisées au Cameroun*. Recueil de textes commentés. Société de Presse et d'Édition du Cameroun (SOPECAM).

Kuete, J-P. (2014). *Les collectivités territoriales décentralisées au Cameroun*. Recueil de textes commentés. SOPECAM.

Lacroux, A. (2008). *Implication au travail et relation d'emploi atypique : le cas des salariés intérimaires*. [Thèse de doctorat, université Paul Cézanne Aix Marseille III].

Laderrière, P. (2006). *Gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* Esen.16.www.esen.education.fr.

Langevin, P. (2013). *Équité territoriale : de quoi s'agit-il ?* [Notes. Pole développement durable et territoires méditerranéens, université d'Aix-Marseille]. Pdtm.hypotheses.org.

Languille, S. (2010), *Mali : la politique de décentralisation à l'heure de l'« Agenda de Paris » pour l'efficacité de l'aide*. Politique Africaine n° 120.

Latouche, M. & Beaud, M. (1998). Dans Monière, D. (1988). *L'art de la thèse*. [Compte rendu]. Politique.14, 201-204.<https://doi.org/10.7202/04061402>.

Lawler, E.E. & Porter, L. W. (1967). *The effect of performance on job satisfaction*. *Industrial relations*. A journal of Economy and society. 7.20-28.

Lawrence, P. et Lorsch, J. (1967). *Differentiation and Integration in Complex Organizations*. [Différenciation et intégration dans une organisation complexe]. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 12, 1-30.

Leclerc, J. (2018). *Carte régionale du Cameroun*. www.axl.cefan.ulaval.ca.

Lefresne, F. & Rakocovic, R. (2016). *Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-bas et en Suède : les voies sinueuses d'une professionnalisation*. *Éducation et Formations*. 7-34.10.4864/hALSHS-01520055.

Leguérinel, L. (2013). *Un point de vue critique : La Finlande, vers un modèle éducatif néolibéral ?* *Recherches en Éducation*. Éditeur Université de Nantes. <https://journals.openedition.org/ree/7799>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7799>.

Lekene Donfack, E.C. (1979). *L'expérience du fédéralisme camerounais : les causes et les enseignements d'un échec*. [Thèse, université de Clermont I]

Lemieux, V. (2001). *Décentralisation, politiques et relations de pouvoir*. Dans Bamouni, C. K. (2013), *Décentralisation de l'éducation secondaire au Burkina Faso : perspectives et expériences d'appropriation des Directeurs Régionaux et des Chefs d'Établissements secondaires Publics*, [Thèse, Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences du programme de doctorat en Administration Éducationnelle et Fondements, Ottawa, Canada].

Létourneau, L. (2012). *Pratiques de gestion et mobilisation du personnel enseignant au primaire à l'ère de la gestion axée sur les résultats*. [Mémoire, université de Sherbrooke]. Savoirs.usherbrooke.ca.

Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006.

Lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 portant sur la polyvalence des enseignants

Levasseur L. (2006). *Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants*. Formation et pratiques d'enseignement en questions. N° 5, 15-28. [Revuedesehp.ch>pdf>2006](http://revuedesehp.ch/pdf/2006).

Levitt, T. (1958). *The dangers of social responsibility*. Harvard Business Review.

Litvack, J. & Seddon, J. (1990). *Decentralization briefing notes*. World Bank institute [working paper, Washinton, D.C.]. Word Bank.

Liu, X.S. & Ramsey, J. (2008). *Teachers' job satisfaction: analysis of the teacher follow-up survey in the united states for 2000–2001*. Teaching and teacher Education. Doi: 10.1016/J.tate.2006.11.010.

Livian, Y-F. (2002). *La GRH et ses parties prenantes*. Dans *Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*. [Actes du séminaire national du 23 au 26 Aout 2005, cité internationale universitaire], 25-41 eduscol.education.fr/D0033/.

Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task-motivation and incentives, organizational behavior and human performance. 3, 157–189.

Locke, E (1969). *What is job satisfaction?* Organizational Behavior and Human Performance.Vol.4, 309–336.

Locke, E (1976). The nature and cause of job satisfaction. In Dunette M. Ed Handbook of industrial and organizational psychology. 1297–1349.

Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.

Loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions.

Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

Loi n° 2008-1 du 14 avril 2008 modifiant certaines dispositions de la loi n° 96-6 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 juin 1972.

Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code générale des collectivités territoriales décentralisées.

- Louarn, J.Y. & Wils, T. (2001). *L'évaluation de la gestion des ressources humaines : de la notion de coût à celle d'investissement humain*. Editions Liaisons.
- Martory, B. (1990). *Contrôle de gestion sociale*. Vuibert.
- Martory, B. (1990). *Contrôle de gestion sociale*. Vuibert.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. The psychological Review. 50,4, 370–396.
- Massardier, G. (2007). *Politiques et actions publiques*. Armand colin
- Maugeri, S. (2001). *Théories de la motivation au travail*. Dunod.
- Mazouz B. & Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats : concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*. Presses de l'université du Québec.
- Mc Gregor, D. (1963). *La dimension humaine des entreprises*. Gauthier-Villars.
- McGinn, N. et Welsh, T. (1999), *la décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* Principes de la planification de l'éducation-64. Institut international de la planification de l'éducation (IIEP). <http://www.unesco.org/iiep>.
- Meny, C. & Thoenig, J. C. (1989). *Politiques publiques*. PUF. Thémis. Science politique.
- Mény, Y. & Thoenig, J.C. (1989). *Politique publique*. Dans Dictionnaire des Sciences politiques.
- Messaoudi, L. (2010). *Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ?* [Scientific and Technical Translation]. Dans M. Baker & G. Saldanha (2009), Meta, 55 (1), 127-135. <http://id.erudit.org/iderudit/039607ar> Olohan, M.
- Messonnier, R. & Roger, A. (2006). *L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et intention de quitter*. [XVIIe congrès de l'Association francophone de Gestion des Ressources humaines (ARGH), Lille et Reims]. www.cairn.info.
- Meyer, J.P., Allen, N. & Smith, C.A. (1993). *Commitment in the workplace: toward a general model human* Ressource Management Review. Vol 11, n ° 3, 299–326.

Mills, A. et al. (1991). *La décentralisation des systèmes de santé : concepts, problèmes et expériences de quelques pays*. Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40744>.

Moine, A. (2006). *Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie*. L'espace géographique. 2006/2. Tome 35.115-132.

Mons, N. (2004). *La différenciation territoriale : analyse des conséquences des politiques de décentralisation*. Iredu.bourgogne.fr (Institut de recherche sur l'éducation).

Mons, N. (2004). *Politique de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques*. Revue française de pédagogie. Vol. 146, 41-52. Doi : <https://doi.org/10.3406.rfp.2004.3292>.

Mons, N. (2004). *Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques*. Revue française de pédagogie. Vol.146, 41-52.<https://doi.org/10.3406.RFP.2004.3092>.www.persee.fr/doc/rfp_0056-7807_2004__NUM&»-1_3092.

Mons, N. (2007). *Comparaison internationale de politiques de décentralisation : y a-t-il une singularité française ?* Les Nouvelles politiques éducatives. 51-66.www.cairn.info.

Mons, N. (2007). *Comparaison internationale de politiques de décentralisation : y a-t-il une singularité française ?* Les Nouvelles politiques éducatives. 51-66.www.cairn.info.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle le bon choix ?* Presse universitaire de France. Collection Éducation et Société.www.cairn.info.

Mons, N. (2007). *Les Nouvelles politiques éducatives*. www.cairn.info.

Morin, E., Savoie, A., & Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : une conception intégrée*. Dans l'efficacité de l'organisation. Chapitre 5. Edition Gaëtan Morin.

Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment. *Academy of Management Review*. 8,3, 486–500.

Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M. (1982). *Employee-organization: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York, Academic Press.

- Moya, V. (2004). *La selva de la traducción. [La jungle de la traduction]*. Càtedra
- Mrabet, M. (2022). *L'échantillonnage*. [Présentation Powerpoint]. Fmp.um5ac.ma>sites>files.
- Mucchielli-Marius, M-P. (1987). *La mobilité des personnels dans la fonction publique de l'État*. CNRS IRESO.
- Muchinsky, P.N. (1990). *Psychology applied to work*. Pacific Grove CA. Third edition. Brooks Cole publishing co. company.
- Mullenbach, A. (2007). *L'apport de la théorie des parties prenantes à la modélisation de la responsabilité sociétale des entreprises*. La revue des sciences de gestion. N° 223, 109-120. www.cairn.info.
- Muller P. (2000), chapitre 1 : *l'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique*, *Revue française de science politique*, 50 (2), 189-207
- Muller, P. & Surel, Y. (2000). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien. Cles-politique.
- Murphy, K. M. et al. (1991). *The allocation of talent: implication for growth*. The quarterly journal of economics. 106 (2), 503–530.
- Mvogo, M. (2020). *Une survivance : le pouvoir de substitution en droit de la décentralisation territoriale camerounaise*. *Revue Africaine de Droit public*. X (18). 5-24.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article*. Harmattan.
- Nach Mback, C. (2001). *La décentralisation en Afrique : enjeux et perspectives*. Dans *Afrique contemporaine*. Documentation française. Vol 1999, 95-114.
- Naro, G. (2002, 23-26 août). *Les indicateurs sociaux : du contrôle de gestion aux développements récents du pilotage et du reporting*. Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques. [Actes du séminaire national, cité internationale universitaire, Paris]. Cité internationale universitaire. 45-71. [eduscol.education.fr.D0033/](http://eduscol.education.fr/D0033/).
- Naro, G. (2005, 23-26 août). *Les indicateurs sociaux : du contrôle de gestion aux développements récents du pilotage et du reporting*. [Actes du séminaire national, cité

internationale universitaire, Paris]. La DGESCO « Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques ». [eduscol.education.fr.D0033/](http://eduscol.education.fr/D0033/).

Nay, O. (2011). Décentralisation. *Lexique des sciences politiques vie et institutions politiques*.

Nay, O. et al. (2011). Décentralisation. *Lexique de science politique, vie et institutions politiques*.

Ndié, S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. B.R.D/ENIEG.

Ndoumba Ndoumba, D.F., Ndjebakal Souck, E. & Bikoi, F.N. (2020). *Analyse prospective de la decentralization au Cameroun, quelles perspectives pour la gestion des enseignants du secondaire ?* Les Cahiers de l'ACAREF (Académie Africaine de Recherches et d'Etudes francophones). Vol. 4, n° 7.docplayer.fr.

Nizet., J et Pichault, F. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Seuil.

Njoh Mouelle, E. (2013). *De la médiocrité à l'excellence, Essai sur la signification humaine du développement*. Nouvelles Editions Numériques Africaines.

Noah Edzimbi, F.X. (2020). *La gestion de la crise anglophone au Cameroun : désaffection populaire et renforcement de la démocratie*. Revue Espace géographique et société Marocaine. 41/42, 291-310. Revue.imist.ma.

Notat, N.N. (2007). *Une question centrale. Acteurs de l'économie. Dossier spécial performance*. 72

Ntuda Ebode, V. (30 octobre 2020). *Le Cameroun dans la décentralisation : opportunités et défis*. [leçon inaugurale]. Cérémonie de rentrée solennelle de l'Institut supérieure de technologie de Batchenga.

Nwahanye, E. (2016). *Le rôle médiateur de la satisfaction au travail dans le lien entre l'intensité de la gestion des ressources humaines et le déroulement du personnel*. La revue Gestion et organisation. Vol 8 n° 2, 87-95. <https://doi.org/10.1116/J.rgo.2016.09.002>.

Nye, B et al., *How large are teacher effects?* Educational Evaluation and Policy. www.researchgate.net.

- Oates, W. E. (1972). *Fiscal federalism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Oates, W. E. (2005). *Toward A Second-Generation Theory of Fiscal Federalism*. *International Tax and Public Finance*. 12 (4), 349–373.
- Organisation de développement et de coopération économique. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. www.ocde.org.
- Organisation internationale du travail & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2012). *Rapport du comité d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)*. [Rapport]. www.ilo.org/activities/lang -- fr.
- Owona, J. (2011). *La décentralisation camerounaise*. Harmattan.
- Pelle-Culpin, C. I. (1988). *Du paradoxe de la diffusion d'informations environnementales par les entreprises européennes*. [Thèse de doctorat, université Paris Dauphine].
- Peretti, J.M. (2013). *Mobilité et gestion des carrières*. Cité dans Peretti, J.M. (2013). *Ressources humaines*. Vuibert. Livre 21.com>LIVREF.
- Peretti, J-M. (2013). *Gestion des ressources humaines*. Vuibert. 19^e édition.
- Pesqueux, Y. (2017). *Robert E. Freeman et la théorie des parties prenantes en question*. [Master, France]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/cel-01432945>.
- Pesqueux, Y. (2005). *La notion de performance globale*. Halsh.archives-ouvertes.fr
- Pesqueux, Y. (2020). *De l'implication*. [Mémoire]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02568795>.
- Petrigh, C. (2020). *Éducation et pouvoir dans le conflit anglophone du Cameroun*. *Observatoire de l'Afrique centrale et australe*. (11).
- Pigeyre, F. (2002). *Les modèles d'analyse de la GRH. Dans Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*. [Actes du séminaire national]. 7-26. Eduscol.education.fr/D0033/.
- Pires, A. (1982). *La méthodologie qualitative en Amérique du Nord : un débat manqué (1918-1960)*. *Sociologie et Sociétés*. Vol.14, n ° 1, 15-29.

Politique enseignante (juin 2021). Dans *wikipédia*, fr.m.wikipedia.org.

Provalis Research (2014-2018). *QDA Miner* (version lite V2.0.9). [logiciel]. Provalisresearch.com>QDA Miner-V.

Quinson, F. (2004). *Quitter la classe : la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel*. [Thèse, université de Lumière Lyon 2] hal.archives-ouvertes.fr.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Dunod 4^e édition.

Rallet, A. (1999). *L'économie de proximités. École – chercheurs INRA* (Institut national de la recherche agronomique) ? Economie spatiale et régionale. Le Croisic.

Raoult, N. (1991). *Gestion prévisionnelle et préventive des emplois et compétences en milieu hospitalier*. Ed. L'Harmattan.

Rapport du conseil économique, social et environnemental. (2010). www.lecese.fr

Rapport n° 2018/091 portant sur la gestion quantitative et qualitative des enseignants. www.education.gouv.fr.

Rapport spécial du président du conseil régional du Centre sur l'exercice 2021

Raulet-Croiset, N. (2008). La dimension territoriale des situations de gestion. *Revue française de gestion*. Doi : 10.3166/rfg.184.137-150. www.researchgate.net.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge. Harvard University Press.

Région de l'Adamaoua (8 juin 2022). Dans *wikipedia*, fr.m.wikipedia.org.

Région de l'Ouest (29 mai 2022). Dans *wikipedia*, fr.m.wikipedia.org.

Région du Centre (24 mai 2022). Dans *wikipedia*, fr.m.wikipedia.org.

Région du Sud (22 juin 2022). Dans *wikipedia*, fr.m.wikipedia.org.

Régis, M. (2005). *Laderrière, P. la gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ? Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ?* [compte rendu] Revue française de pédagogie. 161-165. www.persee.fr.

Retour, D. (2011). *Autonomie et décentralisation de la gestion des ressources humaines*. FACEF PESQUISA. Numéro spécial 21-30. [Periodicos.unicef.com.br>view](http://periodicos.unicef.com.br/view).

Rey O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité Veille et Analyses. N° 83, avril. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr>

Rojot, J. (2005). *Théorie des organisations*. Editions ESKA.

Roubelat, F. (1999). *Decision prospective auto-organisation. Mélanges en l'honneur de Jacques Lesoune*. Dunod.

Roulet, A. (2014). *La gestion prévisionnelle du personnel dans une bibliothèque universitaire*. [Mémoire de Master, Haute École de gestion de Genève-HEC-GE]. Doc. Rero. ch>record>files. www.Semantischolar.org.

Roussel, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Economica.

Salmon, P. (1987). *Decentralisation as an incentive scheme*. Oxford Review of Economic Policy. 3 (2), 24–43.

Salvador Cadete Forquilha (2010), *chefferie traditionnelle et décentralisation au Mozambique : discours, pratiques, dynamiques locales*, Politique Africaine 2010/1. N° 11.

Sárosi, K. (2014). Problems Related to the Translation of Political Texts. [Acta Universitatis Sapientiae, Philologica], 6 (2), 159–180.

Schuler, R.S. & Jackson, S.E. (1987). *Linking competitive strategies with human resource management practices*. Academy of Management Executive. Vol. 1, n° 3, 207-219.

Scouarnec, A. (2008). *Plaidoyer pour un «renouveau» de la prospective*. Revue de psychologie, travail social et éducation. N° 2008/19, 171-186. www.cairn.info.

Seabright, P. (1996). *Accountability and decentralisation in government: An incomplete contracts model*. European Economic Review. 40 (1), 61–89.

Seddon, T., Angus, L. & Poole, M. (1990). *Pressures on the Move to school based Management*. In Chapman, J. school based decision making and management. 29–54, Falmer Press.

Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction : Application, Assement, Causes ans Consequences*. Sage.

St Pierre Marjolaine & Brunet, L. (2004). *De la décentralisation au partenariat, administration en milieu scolaire*. Presse de l'université du Québec. Collection Education-Recherche.

Stratégie nationale de développement 2020-2030, pour la transformation et le développement inclusif. (SND 2020-2030).

Tama, J-M. (2013). *La décentralisation administrative dans les États d'Afrique d'expression française*. Revue béninoise de sciences juridiques et administratives (RBSJA) (29), 9-46.

Tamekamta, A.Z. (2021). *Anachronismes mémoriels et fabrique de l'oubli : comprendre la crise anglophone au Cameroun (1961-2016)*. Revue gabonaise d'histoire et archéologie (2). 101-127.

Tanzi, V. (1996). *Fiscal federalism and decentralisation: A review of some efficiency and macroeconomic aspects*. [Conférence]. Annual World Bank Conference on Development Economics. The World Bank, Washington, D.C., 295–316.

Temkeng, A.E. (2010). *Décentralisation et amélioration de la qualité de l'éducation : l'expérience de l'éducation de base au Cameroun*. Dans Fonkoua, P. & Marmoz L. (2010). *La décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne, Avancées et hésitations*. Cahiers africains de recherche en éducation. N° 7, 205-238.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer.

Thalineau, J. (1994). *Essai sur la centralisation et la décentralisation. Reflexions à partir de la théorie de Ch. Eisenman*. Sciences de l'homme et société. [Thèse, Université François Rabelais-Tours] tel.archives-ouvertes.fr.

Thévenet, N. (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*. Editions Liaisons.

Thévenet, M. (2004). *Le plaisir de travailler, favoriser l'implication des personnes*. Editions d'organisation.

- Thierry, D. & Sauret, C. (1993). *La GPEC*. Dans Dictionnaire de gestion.
- Tiebout, C. M. (1956). *A pure theory of local expenditures*. Journal of Political Economy, 64, 416.
- Torre, A. & Caron, A. (2002). *Conflits d'usages et de voisinage dans les espaces ruraux*. Sciences de la société, 57, 94-113.
- Torre, A. & Caron, A. (2005). *Réflexions sur les dimensions négatives de la proximité : le cas des conflits d'usage et de voisinage*. Economie et institutions, 6-7, 183-220.
- Traoré, A. (1996). *La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone*. IIEP.
- Tremblay, M.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Editeurs classiques. Uqac.ca.
- Trépé, A. et al. (2010). *L'évaluation de la performance de la fonction R.H. : de la théorie à la pratique des DG*. [Mémoire-MBA, Université de Paris Dauphine]. Wikimemoire.net.
- Trottier, C. (2000). *Enjeux du nouveau partage des pouvoirs en éducation au Québec suite à l'implantation des conseils d'Établissements aux niveaux primaire et secondaire*. [Congrès de l'ACFAS, université de Montréal]. Dans Levasseur L. (2006). *Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants*. Formation et pratiques d'enseignement en questions. N° 5, 15-28. [Revuedesehp.ch>pdf>2006](http://revuedesehp.ch/pdf/2006).
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Chaire Unesco des sciences de l'éducation pour l'Afrique centrale (CUSEAC).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2019). *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*. UNESCO. unesdoc.unesco.org.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2015). *Gestion des enseignants, carrier et evaluation des enseignants : options et implications*. (Institut international de la planification de l'éducation [IIEP]).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, (2007). *Educational governance at local level: Policy paper. Implementing educational decentralisation*. Division for the Promotion of Basic Education. UNESCO.

Uzan, O. & Loubes, A. (2013). *Introduction*. *Management ∞ Avenir* 2013/1n ° 59, 98-101. www.cairn.info.

Voos, V. (1999). *Research methodology in operation management*. [Eden Seminar, Brussels].

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. Willey.

Wether, WB., Davis, K. & Lee Gosselin, H. (1990). *La gestion des ressources humaines*. Ed. Montréal: Mc Graw Hill.

Winkler, D. (1989). *Decentralization in education: An economic perspective*. *Population and human resources department*. [Working paper, WPS 143, Washington, D.C.]. Word Bank.

Wright, P.M. & Mc Mahan, G.C. (1992). *Théoretical perspectives for strategic human resource management*. *Journal of Management*. <https://doi.org.à&&è/014>.

Zimmerman, J-B. [2008]. *Le territoire dans l'analyse économique. Proximité géographique et proximité organisée*. *Revue française de gestion*. 34 [184], 105-118. www.researchgate.net.

INDEX DES NOTIONS

À

Action publique d'éducation, 174, 176, 177, 189, 195, 201

Action publique d'éducation, 174, 176, 177, 189, 195, 201

Autonomie des CTD, 313

C

Carrière, 107, 348

Conflits de compétence, 321

CTD, ix, x, 4, 5, 7, 15, 16, 17, 55, 73, 103, 104, 120, 122, 129, 139, 143, 147, 159, 160, 161, 162, 171, 174, 176, 177, 178, 195, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 217, 218, 219, 221, 223, 228, 229, 236, 238, 241, 242, 243, 250, 252, 253, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 267, 269, 273, 276, 277, 278, 284, 285, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 305, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 393, 396, 400, 407, 408, 409

D

Décentralisation, 17, 55, 77, 112, 119, 247, 258, 259, 268, 346, 347, 348, 350, 354, 357, 358, 359

Déconcentration, 31

E

Éducation, iii, 12, 25, 30, 31, 38, 42, 43, 49, 67, 100, 101, 102, 119, 121, 180, 340, 343, 346, 348, 349, 350, 353, 356, 358, 360, 393, 396, 400, 404, 411, 431

Education 12, 25, 30, 31, 38, 42, 43, 49, 67, 100, 101, 102, 119, 121, 180, 340, 343, 346, 348, 349,

350, 353, 356, 358, 360, 393, 396, 400, 404, 411, 431

Equité, 349

F

Fonction publique locale, 174, 176, 178, 195

G

Gestion, ix, 45, 72, 74, 76, 86, 93, 174, 176, 177, 178, 189, 195, 205, 272, 273, 312, 313, 340, 345, 348, 349, 352, 355, 356, 360, 393

Gestion de carrière, 174, 176, 178, 195, 205, 393

Gestion de proximité, 45, 312, 313

Gestion décentralisée, 272

Gestion des enseignants, 195, 348, 360

Gestion des vacataires, 174, 176, 178

Gestion prévisionnelle, ix, 72, 86, 174, 313, 356,

GPEC, ix, 16, 17, 72, 73, 88, 89, 135, 143, 161, 162, 174, 176, 177, 195, 230, 231, 232, 233, 242, 244, 245, 246, 247, 258, 281, 282, 283, 284, 291, 292, 293, 299, 300, 303, 306, 308, 310, 314, 315, 317, 318, 322, 335, 339, 340, 347, 359, 396, 400

GPEC-territoriale, 315

I

Implication, 105, 107, 175, 176, 177, 178, 189, 211, 216, 228, 236, 238, 250, 252, 253, 261, 262, 312, 313, 323, 349

Implication dans l'organisation, 107, 175, 177, 178, 211

Implication dans la profession, 107, 175, 177, 178, 216

Indice de perception, ix, 273, 274, 275, 276

M

Méthode de recherche, 170, 171, 195

Motivation, 360

O

Outils de GPEC, 174, 176, 177, 195, 312

P

Parties prenantes, ix, 19, 124, 125, 127, 128, 129, 130

Perception, 191, 272

Performance, 18, 77, 175, 176, 177, 178, 211, 234, 351, 393

Performance des enseignants, 175, 176

Politique enseignante, 9, 18, 69, 174, 175, 176, 201, 356, 393, 396, 400, 404

Politique enseignante, 404

PP, ix

Prise en charge administrative et financière, 178, 313

Prise en charge administrative et financière, 313

Progression dans la carrière, 312

Prospective, 195

Proximité, 312, 313, 360

R

Recherche mixte, 171

S

Satisfaction professionnelle, 175, 176, 177, 178, 189, 220, 408

T

Théorie de l'équité, 140

Théorie de la traduction, 131

Théorie des parties prenantes, ix, 127, 128, 129, 130, 317

INDEX DES AUTEURS

A

Agyris, C., 145, 338
 Aitchson, J., 112, 338
 Aldrin, J., 164, 338
 Alia conseil., 338
 Alphandery, P. & Bergues, M., 89
 Anthony, R., 34, 338
 Assembe, H.S., 103, 339

B

Bango, A., 62, 339
 Banque Mondiale, 11, 339
 Bellet et al., 137
 Ben Aissa, H., 170, 339
 Benabou, R., 9, 339
 Bergadaà, M., 168, 339
 Bourguignon, A., 79, 340
 Bressoux, P., 79, 340
 Burns, T. et Stalker, G. M., 142

C

Caldwell, B., 56, 340
 Carroll A.B., 19, 125, 126, 340
 Carroll A.B., & Buchholtz, A.K., 340
 Cattiaux, S., 76, 340
 Chappert, F., 73, 340
 Chapus, R., 39, 340
 Citeau, J.P., 73, 341
 Clarkson, M.B., 126, 341
 Colle, R., 190, 341
 Commaille, J., 341
 Cosnefroy, L., 78, 341
 Cusset, P-Y., 78, 342

D

Damon, J., 165, 342
 De Grauwe, A., 115, 117, 342
 Défélis, C. & Picq T., 143

Delery, J. E. & Doty, D.H., 144
 Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L., 97
 Djimeni Njotang, C.A., 80, 81, 82, 344
 Donaldson, T. & Preston, L.E., 127
 Donnadieu, G., 19, 344
 Dubois, V., 71, 344
 Dupuis, G. & Guedon, M-J., 116
 Dupuy, C., 123, 344
 Duran P., 72, 344
 Dushesne, C., 105, 344

E

Ehrenberg, A., 78, 345
 Eisenmann, C., 59, 86, 345
 Emery, F.E. et Trist, E.L., 142
 Etalla Fohogang, R. D., 33, 345
 Etzioni, A., 130, 345
 Eurydice, 115, 345
 Evan, W. & Freeman, R.E., 130

F

Fournier, S., 78, 79, 345, 346
 Fozing, I., 114, 117, 345, 346
 Freeman, R.E., 127, 345, 346, 356
 Friedman, M., 130, 346
 Frooman, J., 126, 346

G

Gauthier, B., 192, 193, 344, 346, 352
 Gendron, B., 19, 79, 346
 Gilbert, P., 72, 346
 Godet, M., 168, 346
 Goodpaster, K., 126, 346
 Gosset, N., 10, 347
 Grawitz, M., 69, 70, 71, 112, 150, 347
 Greenhaus, J.H., 107, 347
 Grossetti, M., 137, 347
 Guérin-Lajoie, D., 347
 Guidère, M., 131, 347

Guimdo Dongmo, B.-R., 24, 347
Guinchard, S. & Debard, T, 59, 64

H

Hallak, J. & Poisson, M., 119
Halpern, C. & Jacquot, S., 69
Houessou, B., 73, 322, 340, 341, 348
Hoxby, C., 56, 348

I

Igalens, J., 33, 348
IIEP, 348, 349
IIRCA, 349
Issor Zeneb, 349

J

Jones, T.M., 129, 349

K

Karpik, L., 145, 349
Keudjeu de Keudjeu, J.R., 24, 349
Kuetché Tamghe, C. D., 349
Kuete, J-P., 17, 349

L

Lacroux, A., 106, 349
Laderrière, P., 32, 44, 46, 47, 60, 62, 350, 358
Langevin, P., 140, 350
Languille, S., 117, 350
Latouche, M. & Beaud, M., 9
Lawrence, P. et Lorsch, J., 142
Leclerc, J., 78, 350
Lefresne, F. & Rakocevic, R., 121
Leguérinel, L., 120, 320, 350
Lekene Donfack, E. C., 66, 350
Lemieux, V., 114, 350
Létourneau, L., 32, 43, 351
Levasseur L., 30, 54, 116, 122, 123, 351, 360
Levitt, T., 351
Litvack, J. & Seddon, J., 57
Liu, X.S. & Ramsey, J., 96
Livian, Y-F., 37, 42, 43, 45, 351
Locke, E, 109, 146, 351
Louarn, J.Y. & Wils, T., 78

M

Martory, B., 34, 47, 352
Maslow, A., 145, 352
Massardier, G., 352
Maugeri, S., 145, 352
Mazouz B. & Leclerc, J., 352
Mc Gregor, D., 145, 352
Meny, C. & Thoenig, J. C., 69
Messaoudi, L., 352
Moine, A., 89, 353
Mons, N., 9, 10, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 122, 335, 353
Morrow, P.C., 106, 354
Moya, V., 132, 354
Mrabet, M., 354
Mucchielli-Marius, M-P., 97, 354
Muchinsky, P.N., 109, 354
Mullenbach, A., 354
Mvogo, M., 63, 85, 354

N

Nach Mback, C., 354
Naro, G., 33, 34, 42, 355
Nay, O., 17, 77, 355
Ndié, S., 181, 355
Njoh Mouelle, E., 46, 355
Noah Edzimbi, F.X., 65, 355
Notat, N.N., 18, 77, 355
Ntuda Ebode, V., 5, 355
Nwahanye, E., 110, 356

O

Oates, W. E., 56, 124, 356
OCDE, 356
Owona, J., 2, 24, 113, 117, 356

P

Pelle-Culpin, C. I., 126, 356
Peretti, J.M., 38, 74, 356
Pesqueux, Y., 356
Petrigh, C., 47, 67, 356
Pires, A., 171, 357

Q

Quinson, F., 75, 357

R

Rallet, A., 137, 357

Raoult, N., 74, 75, 357

Raulet-Croiset, N., 357

Rawls, J., 140, 357

Régis, M., 24, 39, 46, 48, 67, 83, 358

Retour, D., 18, 358

Rey O., 115, 358

Rojot, J., 142, 358

Roubelat, F., 167, 358

Roulet, A., 72, 358

Roussel, P., 109, 341, 358

S

Salmon, P., 122, 358

Salvador Cadete Forquilha, 113, 358

Sárosi, K., 358

Scouarnec, A., 165, 167, 358

Seabright, P., 116, 359

Spector, P.E., 110, 359

St Pierre Marjolaine & Brunet, L., 359

T

Tama, J-M., 39, 359

Tamekamta, A.Z., 65, 359

Tanzi, V., 124, 359

Temkeng, A.E., 31, 119, 359

Tesch, R., 190, 359

Thalineau, J., 59, 62, 359

Thévenet, N., 106, 107, 360

Tiebout, C. M., 124, 360

Torre, A. & Caron, A., 139

Traoré, A., 42, 46, 48, 83, 84, 360

Tremblay, M.A., 193, 360

Trépé, A. et al., 78

Trottier, C., 30, 360

Tsafack, G., 179, 360

U

UNESCO, 361

V

Voos, V., 361

Vroom, V.H., 145, 146, 147, 148, 317, 319, 361

W

Winkler, D., 56, 361

Wright, P.M. & Mc Mahan, G.C., 124

Z

Zimmerman, J-B., 361

ANNEXES

Annexe A : Autorisation de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** THE FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTEMENT OF CURRICULA AND EVALUATION
Le Doyen The Dean N°...../21/UYI/VDSSE <u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u> Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante NDOUMBA NDOUMBA Dorine Flora matricule 14X3684, inscrite en Thèse de Doctorat/Ph.D dans mon établissement, Département CURRICULA ET EVALUATION, Filière : MANAGEMENT DE L'EDUCATION. L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat/PhD. Elle travaille sous la direction du Pr BIKOI Félix. Son sujet est intitulé: « <i>Décentralisation et gestion des ressources humaines au MINSEC</i> » Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider. En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. Fait à Yaoundé, le... 05 08 21 Pour le Doyen et par ordre  <i>Dr. Mbah Mbah Eanyi</i>		

Annexe B : Autorisation d'investigation DDES-Adamaoua

NDOUMBA NDOUMBA

Ngaoundéré le 26 Octobre 2021

Dorine Flora

Tel: 694 81 67 30



A
Monsieur le Délégué Régional des
Enseignements Secondaires

-Adamaoua-

Objet : Recherche documentaire et Collecte des données

Monsieur le Délégué Régional,

Je viens auprès de votre haute personnalité, solliciter l'exploitation documentaire et la collecte des données auprès des personnels des services déconcentrés dont vous avez la charge et des enseignants de la région de l'Adamaoua.

En effet, je suis étudiante en cycle de doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé. Au cours de cette formation, je suis amenée à effectuer des recherches sur le thème « Décentralisation et gestion des ressources humaines dans l'enseignement secondaire ».

La dite étude m'impose une certaine maîtrise des faits et données pouvant me permettre d'avoir une visibilité et une lecture scientifique sur la question. Raison pour laquelle, je porte à votre égard la présente demande.

Je joins à ma demande : - 01 liste de sélection à l'école doctorale

- 01 Autorisation de recherche

Dans l'attente d'une suite favorable, Monsieur le Délégué Régional, recevez l'expression de mon profond respect.




NDOUMBA NDOUMBA

Annexe C : Autorisation d'investigation DDES-Centre

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

REGION DU CENTRE

DELEGATION REGIONALE
DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION REGIONALE DE PEDAGOGIE CHARGEE DE
L'ORIENTATION ET VIE SCOLAIRES
BP 5261 Yaoundé-Nlongkai; Tél / Fax.: 222 23 51 87
Email: ddescentre@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

CENTRE REGION

REGIONAL DELEGATION
OF SECONDARY EDUCATION

REGIONAL INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE
OF GUIDANCE, COUNSELING AND SCHOOL LIFE

Yaoundé, le 03 NOV 2021.

N° 703 /21/AR/RC/DRES/IRP-OVS
Réf : N°1046(A) du 27.10.2021

LE DELEGUE REGIONAL

A

Mme. NDOUMBA NDOUMBA Dorine Flora
Tel : 694816730

Objet : V/Recherche documentaire et
collecte des données

Madame,

En accusant réception de votre demande dont l'objet et la
référence sont repris en marge,

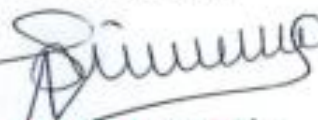
J'ai l'honneur de vous encourager à faire des recherches, qui à
n'en point douter ajouteront une plus-value à votre domaine d'études.

Toutefois, ma sphère de compétence se limitant à la région du
Centre, je ne saurais vous autoriser à effectuer des recherches dans la
Région de l'Ouest.

Veuillez agréer Madame, l'expression de ma considération
distinguée.

LE DELEGUE REGIONAL,




Br. NDEMBA Sidonie Thérèse
PLEG H.E.

Annexe D : Autorisation d'investigation DDES-Ouest

S DAG Analyse + Proposition

NDOUMBA NDOUMBA
DORINE FLORA
Tel 694 81 67 30

13 OCT 2021
LE DELEGUE REGIONAL
et basements!

Accès

A
Monsieur Le Délégué Régional
Des Enseignements Secondaires
-Ouest-

Professeur des Lycées d'Enseignement Général
Destiné à l'Université de Bordeaux 3 France

Objet : Recherche documentaire et collecte des données

Monsieur le Délégué Régional,

Je viens auprès de votre haute bienveillance, solliciter l'exploitation documentaire et la collecte des données auprès des personnels des services déconcentrés dont vous avez la charge et des enseignants de la région de l'Ouest.

En effet, je suis étudiante en cycle doctorale à la Faculté des Sciences de l'Education de l'université de Yaoundé I. Au cours de cette formation, je suis amenée à effectuer des recherches sur le thème « Décentralisation et gestion des ressources humaines dans l'enseignement secondaire ».

La dite étude m'impose une certaine maîtrise des faits et données pouvant me permettre d'avoir une visibilité et une lecture scientifique sur la question. Raison pour laquelle, je porte à votre égard la présente demande.

Je joins à ma demande :

- une liste de sélection à l'école doctorale
- une autorisation de recherche

Dans l'attente d'une suite favorable, Monsieur le Délégué Régional, recevez l'expression de mon profond respect.

[Signature]
NDOUMBA NDOUMBA

Annexe E : Autorisation d'investigation DDES-Sud

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie ***** MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ***** DELEGATION REGIONALE DU SUD ***** DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA MVILA *****	REPUBLIQUE DU CAMEROUN REPUBLIC OF CAMEROON  PAIX-TRAVAIL-PATRIE	REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland ***** MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION ***** SOUTH REGIONAL DELEGATION ***** MIVILA DIVISIONAL DELEGATION *****
Tél : 222 28 31 10		PH : 222 28 31 10

**LE DELEGUE DEPARTEMENTAL DES
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DE LA MVILA**
A
Messieurs et Mesdames les chefs de structures de la Mvila

Objet : Autorisation d'accès aux établissements scolaires secondaires de la Mvila

Dans le cadre de sa thèse de Doctorat en Sciences de l'Education intitulée : *«Décentralisation et Gestion des Ressources Humaines dans l'Enseignement Secondaire »*

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir accueillir Madame **NDOUMBA NDOUMBA Dorine Flora** dans votre établissement .Le questionnaire présenté sur support physique et numérique devra être dûment rempli par le personnel de vos structures.

Vous voudriez bien prendre toutes les dispositions nécessaires pour la réussite de cette activité académique.

Fait à Ebolowa, le **16 SEPT 2021**

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL,



Yves Stephane Francis
PLETF-ELECTRONIQUE

Annexe F : Grille d'entretien des conseillers régionaux et retranscription des réponses

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA. Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 dans la filière Management de l'éducation. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat 9 (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*. L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer, mais d'avoir votre avis personnel sur l'objet de l'étude. Je vous remercie pour votre disponibilité !

N°	IDENTIFICATION
01	Nom Prénom, Fonction/poste)
ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION	
02	Quel constat faites-vous et Comment qualifiez-vous la politique actuelle de gestion des fonctionnaires en général et des enseignants du secondaire en particuliers en matière de : Gestion prévisionnelle Gestion de carrière
03	Que pensez-vous du modèle de gouvernance qu'est la décentralisation ?
04	Quelle appréciation faites-vous du code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019 en matière d'éducation ? (attribution des CTD)
GESTION PREVISIONELLE DES EFFECTIFS ET DES CARRIERES	
05	Une gestion territoriale des enseignants serait-elle possible ?
06	la décentralisation pourrait – elle améliorer la politique de gestion prévisionnelle des enseignants ? Si oui, comment ? si non pourquoi ?
07	Pensez-vous que la décentralisation permettrait d'atteindre les objectifs de performance sociale des enseignants souhaités pour notre système éducatif ?
08	Que suggéreriez-vous pour effectivement implémenter une décentralisation de l'éducation en général et des enseignants en particulier dans votre collectivité territoriale ?
GESTION DES VACATAIRES	
09	L'implication des collectivités territoriales dans le recrutement des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? Sinon pourquoi ?
10	L'implication des collectivités territoriales dans la prise en charge financière des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ?

NB :

- **Personnel enseignant** : il s'agit ici des enseignants fonctionnaires et des enseignants vacataires dans l'enseignement secondaire public
- **Performance de l'enseignant** renvoie à :
 - implication de l'enseignant dans sa profession et son milieu de travail ;
 - satisfaction professionnelle de l'enseignant

CTD : collectivités territoriales décentralisées

RETRANSCRIPTION CONSEILLER REGIONAL

Quel constat faites-vous et Comment qualifiez-vous la politique actuelle de gestion des fonctionnaires en général et des enseignants du secondaire en particulier ?

Renforcer la solidarité entre membre de la fonction publique, il n'y a pas de transversalité des carrières...

Dans le cas des enseignants : leur gestion au niveau de la carrière ne correspond pas aux charges et aux mandats qu'on attend d'eux. À l'époque, les établissements publics tenaient la 1^{ère} place. Depuis 20 ans, c'est un exploit de retrouver un établissement public en 1^{ère} place ce qui démontre d'un traitement à la limite peu satisfaisant. Et d'une rentabilité insuffisante. Ce qui a un effet moindre sur la production de la qualité. De plus, il y a un problème de fidélisation de l'enseignant. En France, on a trois échelons dans la décentralisation, ici on a deux. Il y a un problème de cohabitation des surfaces de compétence ce qui entraîne un problème de programmation des profils de carrière. On se retrouve avec des établissements créés sans personnel.

Modèle de gouvernance qu'est la décentralisation ?

Elle ne vient que d'être lancée, nous avons pu observer que l'année 0 n'avait pas de budget. Le texte c'est une chose et la mise en œuvre en est une autre. Il y a un conflit de texte, ce qui n'est pas évident tant qu'on n'est pas entré dans la mise en œuvre de la décentralisation.

Quelle appréciation faites-vous des textes relatifs à la décentralisation (code de 2019 en matière d'éducation ?

La décentralisation tel que présentée au Cameroun indique qu'il y a un problème de cohabitation des surface de compétences. Il faut bien délimiter le champ de compétence entre les municipalités et les conseils régionaux par secteurs d'activités : les municipalités ne peuvent avoir qu'une assiette territoriale correspondant à la commune, de même que la région. Il y a donc un vide à combler, car on passe directement de la commune à la région sans tenir compte du niveau départemental. Il faut donc reconstituer la pyramide territoriale décentralisée. Ce vide fait que l'État central à travers les préfectures ont tendance à combler ce vide. Il manque une structure de coordination entre les communes sinon, on se retrouve dans une structure entre la base et le sommet. Il serait bon d'introduire une structure intermédiaire pour que la décentralisation ne soit pas biaisée.

Une gestion territoriale des enseignants serait-elle possible ?

Oui dans la perspective d'une fonction publique territoriale. Cependant la question se posera sur l'efficacité demeure.

La décentralisation pourrait – elle améliorer la politique de gestion prévisionnelle des enseignants ? si oui comment ? si non pourquoi

La GPEC planifie les postes et les profils qu'on veut à court terme. La décentralisation implique une gestion de proximité de nature à améliorer la GPEC et de la carte scolaire.

Pensez-vous que la décentralisation permettrait d'atteindre les objectifs de performance des enseignants souhaités pour notre système éducatif ?

Oui la décentralisation induira la compétitivité : l'envie de ne pas échouer peut être un facteur déterminant de l'implication des CTD. en primant le meilleur établissement et le meilleur enseignant par vote secret. Cette organisation peut se faire en évaluant différente rubrique et créer l'émulation des uns et des autres.

Que suggéreriez-vous pour effectivement implémenter une décentralisation de l'éducation en général et des enseignants en particuliers dans votre collectivité territoriale ?

- *Si les conditions de travail du conseil régional sont améliorées (facteur de motivation), le conseil régional sera suffisamment sensible à ce domaine. Il faut une politique régionale volontariste pour que le sort des enseignants soit amélioré. Pour ce faire l'APEE, le syndicat des enseignants doivent mettre la pression. Il faut quand ici décrier la toute-puissance du président du conseil régional.*
- *Il faudrait aussi que les données soient à jour régulièrement et s'appuyer dessus (ex : avoir une carte scolaire bien maîtrisée)*
- *Faut connaître les données relatives à la démographie en faisant des recensements*
En matière de gestion de carrière, il faudrait :
- *Implémenter les décisions des états généraux*

Délivrer des certificats de formation en administration scolaire

L'implication des collectivités territoriales dans le recrutement des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ?

Oui, mais pourvu qu'il n'y ait pas une fonction ou carrière de vacataire. Les établissements peuvent être tenus par le corps enseignant, faut les titulariser.

Une région peut envoyer ces vacataires en formation à l'École Normale Supérieure pour qu'ils apprennent la pédagogie en auditeur libre

L'implication des collectivités territoriales dans la prise en charge financière des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ?

Faudrait regarder l'assiette : le nombre de vacataire possible, les taxes d'enseignement peuvent être payées à travers les impôts indirects (entreprises peuvent donner des contributions indirectes timbre régional)

Annexe G : Grille d'entretien des Sous-DAG et retranscription des réponses

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA. Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 dans la filière Management de l'éducation. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat 9 (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*. L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer, mais d'avoir votre avis personnel sur l'objet de l'étude. Je vous remercie pour votre disponibilité !

N°	IDENTIFICATION
01	- Grade - Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement - Nombres d'années d'expérience dans la chaîne éducative
ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION	
02	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance et la politique de gestion des enseignants ?
03	Quels sont les freins à la performance sociale de l'enseignant ?
04	Que pensez-vous du modèle de gouvernance qu'est la décentralisation ?
05	Quelle appréciation faites-vous du code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019 en matière d'éducation ? (attribution des CTD)
06	Que suggèreriez-vous pour effectivement implémenter une décentralisation en éducation pour améliorer la performance du système éducatif et des enseignants ?
GESTION PREVISIONELLE DES EFFECTIFS	
07	Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion prévisionnelle de vos effectifs ?
08	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance sociale et la politique de GPEC des enseignants ?
09	Quelles appréciations faites-vous des outils de gestion prévisionnelle suivant : ➤ Outils de planification et de prospection : Cartographie des postes de travail et des responsabilités ; Plan de formation ; Plan de recrutement ; Fichier du personnel ➤ Outils de gestion opérationnels : Fiche de poste ; Cadre de référence
10	La décentralisation pourrait-elle améliorer la politique de gestion prévisionnelle des enseignants ? si oui comment ? si non pourquoi ?
GESTION DES CARRIERES	
11	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance sociale de l'enseignant et la politique de gestion de carrière (mobilité) ?
12	Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des actes de carrière ?
13	L'implication des CTD pourrait-elle améliorer les pratiques de gestion de carrière ?
GESTION DES VACATAIRES	
14	Quelles difficultés rencontrez-vous en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant vacataire ?
15	L'implication des collectivités territoriales dans le recrutement des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ? comment ? si non pourquoi ?
16	L'implication des collectivités territoriales dans la prise en charge financière des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ?

RETRANSCRIPTION SOUS-DAG

Identification : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ; Nombres d'années d'expérience dans la chaîne éducative

PLEG, 31 ans d'expérience, 08 ans au poste actuel

Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance et la politique de gestion des enseignants ?

Oui, il y a un rapport de cause à effet, car en termes de motivation, il y a un impact sur la performance. La loi d'orientation de 1998 dans laquelle le législateur a mis en exergue ce rapport. En effet, l'enseignant doit travailler dans un environnement favorable avec une politique encadrée. (bras croisés)

Quels sont les Freins à la performance des enseignants ?

*La surcharge horaire par manque d'effectif en enseignants dans une discipline en particuliers
L'accès difficile et le manque de commodité dans le lieu d'affectation*

Quelle appréciation faites-vous du Modèle de gouvernance qu'est la décentralisation ?

C'est un très bon modèle dans la mesure où les besoins sont exprimés dès la base. Il y a un rapprochement des décideurs et ceux-ci vont combler les attentes des élèves. La décentralisation ne peut que favoriser l'enseignement et l'éducation (bras levés, mouvement de gauche à droite)

Appréciation du rôle joué par les CTD en matière d'éducation ?

La venue du code général des collectivités territoriales décentralisées est une initiative pertinente, mais il serait pertinent qu'on passe à l'effectivité. L'un des reproches à faire est l'absence d'application (regard dirigé vers la table)

Suggestions pour une implémentation effective de la décentralisation en éducation visant l'amélioration de la performance des enseignants

Lors des conseils d'établissement la commune a ses représentants. D'après le décret de 041 du 9 février 2001, il y a un apport financier des collectivités territoriales décentralisées (CTD). Néanmoins, si par endroit on retrouve ses contributions, ce n'est pas généralisé. Il faudrait que la loi contraigne les responsables des CTD à apporter leurs contributions de manière systématique. On a l'impression que certains se comporte comme si c'était une faveur

Difficultés dans la gestion prévisionnelle des enseignants ?

La GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) se fait au niveau du ministère. Par contre la délégation régionale des enseignements secondaires envoi leur besoin au cours de l'année par discipline. La GPEC aurait voulu que l'on remonte de la base. Ex : tel nombre d'enseignants entrent dans la fonction publique et tel nombre va à la retraite pour évaluer le nombre

d'enseignants à recruter dans les Écoles Normales. Bien que le réalisme voudrait que l'État ne puisse pas recruter s'il ne peut pas payer. La soutenabilité de la dépense liée au recrutement justifie le besoin en personnel vacataire sur le terrain.

Rapport entre la performance sociale et GPEC

Ça va de soi, l'enseignant va être sur utilisé et son rendement sera décroissant quelques soit sa motivation. La GPEC doit être réaliste et tournée vers l'avenir en tenant compte des besoins réels et effectifs réels. (regard fixe et grand gestuelle) si on était dans la décentralisation le problème serait corrigé par un rééquilibrage des effectifs dans chaque établissement. Il y aurait une certaine équité dans la répartition des effectifs

Appréciation des outils de gestion prévisionnelle

On devrait implémenter les textes pertinents que nous avons.

La cartographie des postes de travail : on affecte un enseignant à un poste. Il faut qu'elle soit actualisée pour être opérationnaliser et cette actualisation part du terrain.

Le plan de formation ces formations devraient se faire au début de l'année (mouvement des bras de gauche à droite pour montrer l'évolution)

Plan de recrutement : tout se fait au niveau de la centrale.

Fichier du personnel : il ne peut être pertinent que si il est assaini faut que les données soient crédibles. Il faut des agents vérificateurs de l'exactitude et du caractère complet du fichier au risque d'avoir des informations erronées qui entraveraient le travail.. le fichier doit être envoyé à temps à la centrale par les enseignants et responsables de l'administration scolaire.

La possibilité d'une amélioration de la politique de gestion prévisionnelle à travers la décentralisation

La GPEC doit s'appuyer sur les besoins réels et être proche des structures pour combler ces besoins réels ; la décentralisation réglerait beaucoup de problème. L'erreur peut toucher une génération. L'instance de supervision ou contrôle doit être proche des établissements. On doit mettre l'accent sur l'emphase, la qualité et la proximité des enseignements.

Rapport performance sociale et gestion de carrière

La progression dans la profession est une source de motivation. (prime et indemnité) et implique plus d'ardeur au travail (mains jointes)

Le chef d'établissement doit pouvoir s'intéresser à cette carrière de l'enseignant

Difficultés constatées en matière de gestion des actes de carrière

RAS, réponse esquivée

Possibilité d'amélioration des pratiques de gestion de carrière à travers l'implication des CTD

Les CTD sont plus proches du terrain ce qui implique une résolution plus rapide des problèmes. Si les CTD ont la compétence pour gérer cet aspect et ont la ressource pour gérer cela, les performances seraient améliorées.

Ici à notre niveau, nous avons opter pour une gestion qualitative du fichier : la DRES Ouest (délégation régionale du Minesec-ouest) avait créé un fichier dans la plateforme régionale SIGESPER (système de gestion des personnels)

Formation continue des responsables et des différents maillons de la chaîne de responsables éducatifs : il était organisé des sessions de formations à tous les chefs d'établissements et autres personnels de l'administration scolaire et président de l'APEE en début d'années. À cette formation s'ajoute la réception du paquet de communication (portant sur la gestion administrative, pédagogique, financière) pour leur formation

Difficultés rencontrées dans la gestion du personnel vacataire

Les enseignants vacataires sont gérés par l'APEE d'après la circulaire 2008 du MINESEC pour certains parce qu'ils paient, ils doivent les recruter eux-mêmes

L'Implication des CTD dans le recrutement des enseignants vacataires peut-elle impacter la performance

Il serait important que les établissements tout comme les CTD recrute les enseignants vacataires : les établissements auraient la charge du recrutement technique tandis que les CTD auraient à la charge le recrutement administratif

Implication des CTD dans la prise en charge des enseignants vacataires et performance

Les CTD devraient apporter leurs contributions financière à la prise en charge des vacataires

Annexe H : Grille d'entretien des proviseurs et retranscription des réponses

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA. Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 dans la filière Management de l'éducation. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat 9 (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*. L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer, mais d'avoir votre avis personnel sur l'objet de l'étude. Je vous remercie pour votre disponibilité !

N°	IDENTIFICATION
01	- Grade - Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement - Nombres d'années d'expérience dans la chaîne éducative
ACTION PUBLIQUE D'EDUCATION	
02	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance et la politique de gestion des enseignants ?
03	Quels sont les freins à la performance sociale de l'enseignant ?
04	Que pensez-vous du modèle de gouvernance qu'est la décentralisation ?
05	Quelle appréciation faites-vous du code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019 en matière d'éducation ? (attribution des CTD)
06	Que suggèreriez-vous pour effectivement implémenter une décentralisation en éducation pour améliorer la performance du système éducatif et des enseignants ?
GESTION PREVISIONELLE DES EFFECTIFS	
07	Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion prévisionnelle de vos effectifs ?
08	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance sociale et la politique de GPEC des enseignants ?
09	Quelles appréciations faites-vous des outils de gestion prévisionnelle suivant : ➤ Outils de planification et de prospection : Cartographie des postes de travail et des responsabilités ; Plan de formation ; Plan de recrutement ; Fichier du personnel ➤ Outils de gestion opérationnels : Fiche de poste ; Cadre de référence
10	La décentralisation pourrait-elle améliorer la politique de gestion prévisionnelle des enseignants ? si oui comment ? si non pourquoi ?
GESTION DES CARRIERES	
11	Pensez-vous qu'il y a un rapport entre la performance sociale de l'enseignant et la politique de gestion de carrière (mobilité) ?
12	Quelles difficultés rencontrez-vous dans la gestion des actes de carrière ?
13	L'implication des CTD pourrait-elle améliorer les pratiques de gestion de carrière ?
GESTION DES VACATAIRES	
14	Quelles difficultés rencontrez-vous en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant vacataire ?
15	L'implication des collectivités territoriales dans le recrutement des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ? comment ? si non pourquoi ?
16	L'implication des collectivités territoriales dans la prise en charge financière des enseignants vacataires permettrait-il d'améliorer la performance sociale ? si oui comment ? si non pourquoi ?

RETRANSCRIPTION PROVISEURS

Identification : Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ; Nombres d'années d'expérience dans la chaîne éducative

PLEG, 30 ans, 11 ans au poste actuel

Rapport entre la performance et la politique de gestion des enseignants

Non je ne crois pas. Les enseignants revendiquent beaucoup et le ministère n'écoute pas. Si les enseignants sont performants, c'est grâce au suivi de la hiérarchie directe dans les établissements scolaires. Le MINESEC n'encourage pas les enseignants.

Frein à la performance des enseignants

Frustration dans la progression de la carrière de l'enseignant : absence de nomination ou encore nomination qui ne tiennent pas compte de l'ancienneté fait à ce que un jeune sortant de l'école soit nommé alors que les enseignants ayant même 10 ans de service sont nommés

Modèle de gouvernance : la décentralisation

La décentralisation voudrait que les décisions qui sont prises soient en accord avec ce que l'on vit. On affecte sans tenir compte des besoins. Nous sommes en province, on peut revendiquer facilement, mais à Yaoundé on ne sait pas qui affecte. La décentralisation serait la bienvenue au niveau du MINESEC.

Appréciation du rôle joué par les CTD en matière d'éducation

Les CTD jouent un très grand rôle dans l'éducation. Ils répondent souvent présents en matière d'éducation dans les établissements scolaires pour tout projet éducatif.

Suggestions pour une implémentation effective de la décentralisation en éducation visant l'amélioration de la performance des enseignants

On doit accélérer le processus de décentralisation, car on ne le ressent pas encore bien. Il faut faire accélérer ce qui a été pensé par le législateur. Si les grandes décisions peuvent être ramenées au niveau de la région ça arrangerait beaucoup de choses et ça pourrait bien marcher.

Difficultés dans la gestion prévisionnelle des enseignants

Les difficultés sont d'ordre matériel et infrastructurelle (regard évasif, mouvement de rotation du corps sur son fauteuil). Aussi, les effectifs ont augmenté avec la crise anglophone ce qui rend le travail plus intense chez les enseignants, car il y a un problème de salles de classe. S'il faut ajouter à cela le COVID qui entraîne la division des salles de classe, vous comprenez que le besoin en personnel qualifié se fait encore plus ressentir

Rapport performance et GPEC

Non, le ministère ne gère pratiquement pas les enseignants et encore moins les vacataires. Si cette politique était sérieuse on ne se retrouverait pas avec les vacataires. Leur sort n'est pas fixe donc la performance est mitigée contrairement aux enseignants formés qui n'ont pas trop ce souci. La politique de gestion prévisionnelle n'est pas bonne, il faut vraiment la revoir.

Appréciation des outils de gestion prévisionnelle

Cartographie des postes de travail n'est pas bien élaborée, on retrouve des profs de certaines disciplines (chimie par exemple) et dans certaines zones il n'y en a pas. Je ne comprends pas comment on peut avoir une mauvaise répartition des censeurs par exemple. Ça veut dire que cette cartographie n'est pas bonne.

S'agissant du plan de formation, il est acceptable du fait des séminaires accordés par les inspecteurs et du fait de la formation continue autorisée.

Le fichier du personnel, il est bon

La fiche de poste : on a cette fiche, mais elle ne nous sert à rien, car ces fiches sont bien établies, mais la hiérarchie ne prend pas en compte son contenu.

Le cadre de référence : on a les outils qui permettent de gérer le personnel et de rendre compte de leur performance.

La possibilité d'une amélioration de la politique de gestion prévisionnelle à travers la décentralisation

Oui au niveau des postes ça peut se gérer, si elle est effective, car on se rapproche de l'administration qui affecte les enseignants. Ça peut vite aller. La décentralisation est attendue à tous les niveaux.

Rapport performance sociale et gestion de carrière

Oui, car si la carrière est bien gérée, l'enseignant peut bien s'exprimer sur le plan social. La gestion de carrière implique une certaine progression dans la carrière et des retombées financières. Sur le plan psychologique, les enseignants aiment bien cela, ce qui contribue de leur épanouissement.

Difficultés constatées en matière de gestion des actes de carrière

Nous ne gérons pas directement la carrière des enseignants. Les choses ne se font pas forcément de manière fluide. On envoie les documents à la hiérarchie, mais elle répond difficilement ce qui entraîne le découragement des enseignants.

Possibilité d'amélioration des pratiques de gestion de carrière à travers l'implication des CTD

Je ne crois pas, pour l'instant je ne vois pas ce que les CTD peuvent faire sauf si il y a une gestion parallèle

Difficultés rencontrées dans la gestion du personnel vacataire

Leur salaire est dérisoire malheureusement, on peut pas faire grand-chose de plus

Implication des CTD dans le recrutement des enseignants vacataires et performance

Ce serait une bonne chose, il y aurait plus d'objectivité dans le recrutement

Implication des CTD dans la prise en charge des enseignants vacataires et performance

Très bien même, les salaires que nous leur proposons sont dérisoires, les CTD ne peuvent pas proposer ce genre de salaire. De plus, ils soulageront l'APEE. Il y aurait une très grande amélioration et un encouragement au niveau du travail

Annexe I : Grille d'entretien (Focus group) des vacataires et retranscription des réponses

Bonjour Mme/M. !

Je m'appelle Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA. Je suis étudiante en fin de cycle doctoral à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 dans la filière Management de l'éducation. Je rédige une thèse en vue de l'obtention du Doctorat 9 (Ph.D.), dont le sujet est le suivant : *Politique enseignante et performance des enseignants du secondaire en contexte de décentralisation au Cameroun*. L'objectif de cet entretien n'est pas de vous évaluer, mais d'avoir votre avis personnel sur l'objet de l'étude. Je vous remercie pour votre disponibilité !

RECRUTEMENT ET PRISE EN CHARGE DES VACATAIRES	
01	Quelles difficultés rencontrez-vous ?
02	Quelle appréciation faites-vous des modalités des procédures de recrutement des vacataires ?
03	Quelle appréciation faites-vous des modalités de prise en charge financière des vacataires ?
04	La décentralisation pourrait-elle améliorer la gestion du personnel vacataire ?
05	Pensez-vous que la décentralisation permettrait d'atteindre les objectifs de performance sociale des enseignants souhaités pour notre système éducatif ?
06	Que suggéreriez-vous pour effectivement implémenter une gestion décentralisée du personnel vacataire ?

RETRANSCRIPTION VACATAIRES

Quelles difficultés rencontrez-vous ?

- Paiement des salaires ne sont pas harmonisés, il varie de personnes à personnes :

Quand je commençais j'avais un emploi du temps de 20 h à 50 000 F et aujourd'hui je suis à 23 h pour 45 000 f

- On n'a pas de contrat

- Notre situation n'est pas permanente et varie d'une année à une autre,

C'est rare de trouver un vacataire qui a 100 000 f

On n'est pas traité comme l'enseignant permanent, on ne profite pas des mêmes privilèges

Quelle appréciation faites-vous des modalités des procédures de recrutement des vacataires ?

- L'établissement recrute selon ses besoins en personnel. L'entretien est généralement fait par les censeurs en charge des enseignements

- Ils ont fait l'étude de dossier et après j'ai reçu l'appel à recrutement

J'ai déposé le dossier et j'ai été auditionné, après on m'a appelé

Quelle appréciation faites-vous des modalités de prise en charge financière des vacataires ?

Parfois le salaire varie d'une personne l'autre bien qu'elles aient la même charge horaire

On me paie de l'heure, on n'a pas discuté des effets financiers, mais pur l'instant pas d'irrégularités

La décentralisation pourrait-elle améliorer la gestion du personnel vacataire ?

- Il faudrait doter les CTD en ressources financières à allouer aux établissements scolaires et à l'éducation

Le conseil régional pourrait se substituer au rôle du gouverneur qui est politique et engager des financements pour une redistribution équitable dans les établissements en fonction des contributions

Pensez-vous que la décentralisation permettrait d'atteindre les objectifs de performance des enseignants souhaités pour notre système éducatif ?

Quand on nous affecte à 16 h à 17 h on peut perdre notre emploi, la décentralisation pourrait améliorer nos conditions de vie avec de meilleurs salaires et inscription à la CNPS par exemple.

Que suggèreriez-vous pour effectivement implémenter une gestion décentralisée du personnel vacataire ?

Valoriser le vacataire à travers un salaire forfaitaire d'au moins 100 000 f

Tendre vers une contractualisation progressive des vacataires

Annexe J : Questionnaire

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Les informations collectées au cours de ce recensement sont strictement confidentielles au terme de la loi N° 2020/010 du 20 juillet 2020 régissant l'activité statistique au Cameroun qui stipule en son article 14 que : « les renseignements d'ordre nominatif relatifs à une personne physique ou morale, inscrit dans un questionnaire à l'occasion des opérations de collecte des données statistiques, peuvent faire l'objet d'une exploitation en dehors des services chargés desdites opérations statistiques ».

SECTION 0 : IDENTIFICATION

S0Q00	NUMERO DU QUESTIONNAIRE	
S0Q01	Nom de l'établissement _____	
S0Q02	Ordre d'enseignement 1. ESG 2. ETP	
S0Q03	Région de l'établissement _____	
S0Q04	Département de l'établissement _____	
S0Q05	Sexe de l'enquêté 1.masculin 2.féminin	
S0Q06	Age de l'enquêté	
S0Q07	Fonction : 1. proviseur 2. Censeur 3. Surveillant général 4. enseignant	
S0Q08	Grade : 1. PLEG 2. PLET 3. CO 4. PCEG 5. PCET 6. PENI 7. IPET	
S0Q09	Ancienneté dans l'administration : _____ans	
S0Q10	Ancienneté dans l'établissement _____ans	
S0Q11	École Normale (ENS) fréquentée : 1. YAOUNDE 2. MAROUA 3. BAMENDA École Normale (ENSET) fréquentée 4 DOUALA 5. BAMENDA 6. KUMBA 7. EBOLOWA	

SECTION1 : POLITIQUE DE GESTION DES ENSEIGNANTS

Vous donnerez votre niveau d'acceptation des différentes questions contenues dans le tableau.

1.= oui, mais partiellement ; 2. = oui parfaitement ; 3. = indécis ; 4. = non, mais possibilité de s'adapter ; 5. = non, impossible (mettez le chiffre qui vous convient dans la case réservée)

N°	ITEMS	
S1Q01	Comprenez-vous aisément la politique éducative actuel ?	__
S1Q02	La politique de gestion du personnel enseignant vous paraît-elle satisfaisante ?	__
S1Q03	La politique d'affectation vous paraît-elle équitable et objective ?	__
S1Q04	La politique de mutation vous paraît-elle équitable et objective ?	__
S1Q05	La politique de promotion vous paraît-elle équitable et objective ?	__
S1Q06	La politique de changement de grade vous paraît-elle équitable et objective ?	__
S1Q07	Êtes-vous pour une gestion décentralisée du corps enseignant ?	__

SECTION 2 : LA GESTION DE LA CARRIERE

Vous donnerez votre niveau d'acceptation des différentes questions contenues dans le tableau.
1.= oui, mais partiellement ; 2. = oui parfaitement ; 3. = indécis ; 4. = non, mais envisageable ;
5. = non, impossible (mettez le chiffre qui vous convient dans la case réservée)

N°	ITEMS	
S2Q01	La gestion des enseignants devrait-elle rester un domaine réservé à l'État central ?	__
S2Q02	La décentralisation pourrait-elle améliorer la gestion des enseignants ?	__
S2Q03	une décentralisation du processus de gestion globale de la carrière est plus efficace	__
S2Q04	La décentralisation du processus de gestion des enseignants serait-elle plus efficace pour faire l'État des besoins en ressource enseignante ?	__
S2Q05	La décentralisation du processus de gestion des affectations des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?	__
S2Q06	La décentralisation du processus de gestion des mutations des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?	__
S2Q07	La décentralisation du processus de gestion des promotions des enseignants par les CTD serait-elle plus efficace ?	__
S2Q08	La décentralisation du processus de gestion des enseignants favoriserait-elle l'équité régionale ?	__
S2Q09	Une décentralisation totale du processus de gestion de carrière serait plus adaptée à notre contexte	__

II Questions relative à la variable dépendante : performance éducative

SECTION 3 : Satisfaction professionnelle

Sachant que la décentralisation, implique une gestion de proximité par les collectivités territoriales décentralisées (CTD), Vous donnerez votre niveau d'acceptation des différentes questions contenues dans le tableau.

1.= oui, mais partiellement ; 2. = oui parfaitement ; 3. = indécis ; 4. = non, mais envisageable ;
5. = non, impossible (mettez le chiffre qui vous convient dans la case réservée)

N°	ITEMS	
S4Q01	La décentralisation faciliterait-elle le suivi des dossiers de carrière ?	
S4Q02	La décentralisation vous permettrait de vous adapter facilement à votre environnement de travail ?	
S4Q03	La décentralisation favorise-t-elle l'objectivité et l'équité en matière de nomination ?	
S4Q04	La décentralisation favorise-t-elle l'objectivité et l'équité en matière de mutation ?	
S4Q05	La décentralisation facilitera-t-elle le déploiement équitable des enseignants	
S4Q06	La décentralisation favorisera la célérité et l'objectivité dans le traitement des dossiers de carrière ?	

SECTION 4 : IMPLICATION ORGANISATIONNELLE

Sachant que la décentralisation, implique une gestion de proximité par les collectivités territoriales décentralisées (CTD), Vous donnerez votre niveau d'acceptation des différentes questions contenues dans le tableau.

1.= oui, mais partiellement ; 2. = oui parfaitement ; 3. = indécis ; 4. = non, mais envisageable ;
5. = non, impossible (mettez le chiffre qui vous convient dans la case réservée)

Niveau d'implication	N°	ITEMS	
Affective	S3Q01	La décentralisation vous permettrait-elle de vous impliquer dans votre établissement ?	
	S3Q02	La décentralisation vous permettrait-elle de développer un sentiment d'appartenance à votre établissement d'attache ?	
	S3Q03	La décentralisation vous permettrait-elle de vous impliquer pour atteindre les objectifs de performance de votre établissement ?	

Cognitive ou calculé	S3Q04	La décentralisation favoriserez-t-elle votre stabilité dans votre établissement scolaire ?	__
	S3Q05	La décentralisation facilitera-t-elle la mobilité des enseignants ?	__
	S3Q06	La décentralisation vous incitera-t-elle à rester dans votre établissement d'attache ?	__
normative	S3Q07	La décentralisation vous incitera-t-elle à rester dans votre établissement d'attache ?	__

Section5 : IMPLICATION DANS LA PROFESSION

Sachant que la décentralisation, implique une gestion de proximité par les collectivités territoriales décentralisées (CTD), Vous donnerez votre niveau d'acceptation des différentes questions contenues dans le tableau.

1.= oui, mais partiellement ; 2. = oui parfaitement ; 3. = indécis ; 4. = non, mais envisageable ; 5. = non, impossible (mettez le chiffre qui vous convient dans la case réservée)

Niveau d'implication	N°	ITEMS	
Affective	S4Q01	La décentralisation vous donnera-t-elle satisfaction dans l'exercice de votre profession ?	__
	S4Q02	La décentralisation vous donnera-t-elle satisfaction dans l'exercice dans votre fonction ?	__
Calculée ou cognitive	S4Q03	La décentralisation pourrait-elle réduire l'absentéisme des enseignants ?	__
	S4Q04	La décentralisation favoriserait-elle votre investissement à l'établissement ?	__
	S4Q05	La décentralisation facilitera-t-elle les mutations à l'intérieur d'une même région ?	__
Normatif	S4Q06	La décentralisation facilitera-t-elle les mutations d'une région à une autre ?	__
	S4Q07	La décentralisation vous obligera-t-elle à rester dans votre lieu d'affectation ?	__
	S4Q08	La décentralisation favorisera-t-elle votre implication au travail ?	__

Annexe K : Circulaire n° 09/CAB/Du 2 Mai 1978.

CIRCULAIRE N° 09/CAB/ DU 2 MAI 1978

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

A MM. - Le Premier Ministre
- Les Ministres d'Etat
- Les Ministre et Vice-ministres
- Les Gouverneurs de Province
- Les Délégués Généraux

Objet : Affectation des fonctionnaires.

Mon attention a été attirée sur la trop grande mobilité des fonctionnaires qui sont déplacés d'un poste à l'autre sans que telles affectations soient justifiées par des raisons de service.

Un tel état de choses qui est souvent le fait soit de l'humeur des responsables qui décident brusquement de procéder à un mouvement de personnels pour camoufler le déplacement d'un agent de son poste actuel, soit des agents eux-mêmes qui provoquent un mouvement par des interventions personnelles multiformes pour ne pas rejoindre ou pour quitter leurs postes d'affectation, comporte trois inconvénients majeurs :

1) Le mécontentement des agents publics ; en particulier ceux qui, à tort ou à raison, ne se sentent pas protégés et croient que ce mouvement de personnels est provoqué à leur détriment. A cette réaction psychologique bien compréhensible, s'ajoutent des problèmes dus à tout déplacement non attendu, notamment des perturbations de la scolarité des enfants qu'il va falloir inscrire dans d'autres établissements en pleine année scolaire ;

2) Le fonctionnement des services publics se ressent également de ces déplacements incessants des agents qui, à peine au courant du travail qu'ils doivent effectuer sont remplacés par d'autres. Des cas d'agents mutés à trois postes différents au cours d'une seule année ont été relevés ;

3) Enfin, le budget de l'Etat qui supporte les frais de transport et de déplacement définitif de ces fonctionnaires en souffre ce qui expliquerait dans une certaine mesure le montant fort élevé des frais de relève de la rubrique des dépenses communes du Ministère des Finances.

Pour mettre fin à la situation décrite ci-dessus, je vous demande de veiller désormais à ce que les affectations des fonctionnaires obéissent aux principes ci-après :

a) Les fonctionnaires nouvellement nommés dans la Fonction Publique sont répartis à leurs postes d'affectation uniquement sur la base des nécessités de service. Toutefois compte doit être tenu de leur situation matrimoniale lorsque le conjoint est lui-même fonctionnaire ;

b) Sauf cas de force majeure justifié par l'ordre public l'Etat de santé du fonctionnaire ou un membre de sa famille (conjoint, enfant légitime mineur à charge) ou les nécessités impérieuses de service, le fonctionnaire ne doit pas être déplacé de son poste de service avant trois ans.

En tout état de cause, vous veillerez à ce que les affectations interviennent de préférence en début des grandes vacances scolaires.

c) Le contact avec les réalités des différentes provinces constitue une expérience irremplaçable pour tout agent ayant été sur le terrain. Les affectations dans les services extérieurs nonobstant les conditions de vie dans les diverses localités n'ont aucun caractère, de brimade et ne doivent pas de ce fait, être le lot de quelques uns.

d) Il convient de vous rappeler enfin "déplacement d'office" ne constitue plus, au regard du statut général de la Fonction Publique, une sanction disciplinaire. Il est donc préférable, lorsqu'un fonctionnaire a commis une faute de le traduire devant le conseil de discipline en vue de lui infliger la sanction appropriée, au lieu de l'affecter à un autre poste. Si la gravité de la faute ne permet pas qu'il soit maintenu à son poste, la réglementation en vigueur vous donne la possibilité, de le suspendre avant de le faire traduire devant le conseil de discipline (article 145 du statut général de la Fonction Publique).

Vous voudrez bien tenir la main à l'application stricte de la présente circulaire pour que désormais toute affectation de fonctionnaire n'obéisse qu'à l'intérêt bien compris du service.

Yaoundé le, 2 mai 1978.

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

(6)
AHMADOU AHIDJO

Annexe L : Circulaire n° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2 portant notation du personnel relevant du Ministère de l'Éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

CIRCULAIRE N° 13/A/119/MINEDUC/SG/CE2

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- A M. - Les Délégués Provinciaux de l'Éducation Nationale
- Les Sous-Délégués
 - Les Inspecteurs Départementaux de l'Enseignement Primaire et Maternel.
 - Les Chefs d'Établissements.

Objet : Notation du personnel.

Mon attention a été attirée sur le grand nombre de personnel des Services Extérieurs du Ministère de l'Éducation Nationale qui envahit tous les jours les Services Centraux pour se faire noter en régularisation des années de service antérieures. Il s'agit là d'une anomalie à laquelle il convient de mettre rapidement fin.

Les Services Centraux connaissant moins bien le personnel intéressé que ses Chefs hiérarchiques directs, il appartient désormais à ceux-ci de noter et de manière obligatoire tous leurs collaborateurs (voir décret n°74-138 du 18 Février 1974) même si c'est en régularisation. Il leur suffit, pour les notes en régularisation de se référer aux notes antérieures des intéressés, s'ils ne se sont pas encore fait une opinion d'eux pendant l'espace de temps qu'ils les ont connus.

Je tiens la main à l'application stricte des présentes instructions./-

Yaoundé, le 1er Février 1984

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

(4) Réné L. NGUELE

Annexe M : Circulaire portant réglementation de l'affectation des personnels enseignants dans les établissements d'enseignement secondaires publics

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
CABINET

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
CABINET

Circulaire N° 241/LC/MINESEC/CAB du
Portant réglementation de l'affectation des personnels enseignants dans les établissements d'enseignement secondaires publics.

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

A

Messieurs :

- le Directeur des Ressources Humaines
- le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général
- le Directeur l'Enseignement Technique et Normal
- les Délégués provinciaux des Enseignements Secondaires

Il m'a été donné de constater que l'affectation des personnels enseignants dans les établissements scolaires publics se fait de manière aléatoire parce que ne tenant pas compte des besoins réels sur le terrain.

C'est ainsi que la majorité des établissements, ceux des zones rurales surtout, souffrent d'un manque criard de personnels enseignants, pendant que ceux des zones urbaines en sont largement pourvus, avec pour conséquence, un fort taux de sous-emploi.

Par ailleurs, certains enseignants régulièrement affectés dans les établissements scolaires sont détournés au niveau des délégations provinciales ou départementales où des tâches administratives leur sont confiées, noyant ainsi les efforts fournis par mon département ministériel pour résorber le déficit des enseignants.

Afin de mettre un terme à ces pratiques hautement préjudiciables à la bonne marche de notre système éducatif,

J'ai l'honneur de prescrire ce qui suit:

- (1) La Direction des Ressources Humaines en collaboration avec les Directions techniques compétentes met à la disposition des Délégations provinciales des personnels enseignants au vu des besoins réels exprimés par ces dernières.

(2) Les Délégations provinciales assurent la gestion des ces personnels conformément à l'article 99, alinéa 1 du décret N°2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires. Elles sont en conséquence tenues de produire et de mettre régulièrement à jour un état de leurs besoins qui sera acheminé dans les Directions techniques compétentes le 31 mai de chaque année scolaire au plus tard.

(3) Les Délégués provinciaux, sont tenus de constituer une commission ad hoc composée des tous les Inspecteurs Coordonnateurs en vue de procéder à l'affectation dans les établissements scolaires des personnels enseignants mis à leur disposition.

Les actes y relatifs seront soumis à la signature des Gouverneurs de Province et transmis selon la procédure d'urgence au Ministre des Enseignements Secondaires.

(4) Les personnels ainsi affectés ne devront en aucun cas être utilisés à des tâches administratives que ce soit dans les délégations départementales, provinciales ou dans les établissements scolaires.

(5) La durée minimale à un poste d'affectation est de quatre (4) ans. Avant cette échéance, aucun enseignant ne pourra prétendre à une mutation, sauf cas de force majeure ou de demande de permutation dûment formulée par deux enseignants requérants.

(6) Le suivi de la gestion des enseignants devra être régulièrement assuré et les rapports y afférents devront être acheminés chaque trimestre dans les Directions techniques compétentes qui pourront organiser des contrôles inopinés.

Le Secrétaire Général et les Inspecteurs Généraux des Enseignements et des Services sont chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application de la présente circulaire à laquelle j'attache le plus grand prix.

La présente circulaire qui prend effet à compter de la date de signature, abroge toutes les dispositions contraires antérieures.

AMPLIATIONS

- SG/PR/PM ATCR
- MINFOPRA
- GUV/PROV (10)
- ARCHIVES/CHRONO



Annexe N : Décret n° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant statut particuliers des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale

**Décret N°2000/359 du 5 Décembre 2000
portant Statut Particulier des fonctionnaires
de Corps de l'Education Nationale**

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE,

Vu la Constitution,

Vu le décret n°94/199 du 07 octobre 1994 portant statut général de la Fonction Publique de l'Etat, modifié et complété n° 2000/287 du 12 Octobre 2000 ;

DECRETE :

TITRE PREMIER

DISPOSITION GENERALES

Article premier : Le présent statut particulier régit les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale.

Art 2 : Les fonctionnaires de l'Education Nationale se répartissent dans les corps ci-après :

- 1- le corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal ;
- 2- le corps de l'Enseignement Secondaire Général ;
- 3- le corps de l'Enseignement Technique et Professionnel ;
- 4- le corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.

Art 3 : Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale ont pour missions :

- d'assurer la formation intellectuelle et morale du futur citoyen ;
- de préparer son insertion dans la vie active ;
- de l'imprégner des valeurs sociales culturelles du Cameroun ;
- de l'ouvrir au monde extérieur.

Art 4 : Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale se répartissent dans les cadres ci-après :

- Les cadres des Professeurs d'Enseignement et des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle, catégorie A ;
- Les cadres des Instituteurs d'Enseignement, catégorie B

Art 5 : (1) L'échelonnement indiciaire de chacun des cadres des corps visés à l'article 2 ci-dessus est fixé par un texte particulier.

(2) Les concours professionnels prévus au présent statut sont régis par le décret fixant le régime général des concours administratifs.

TITRE II

**DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DES CORPS DE
L'ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE ET NORMAL.**

CHAPITRE PREMIER :

DES DISPOSITION COMMUNES

Art 6 : Le corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal comprend deux cadres :

- le cadre des Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs, catégorie A

- le cadre des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, catégorie B.

CHAPITRE II : DES DISPOSITION PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES DES PROFESSEURS D'ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

SECTION I :

DEL'ORGANISATION DU CADRE

Art 7 : Le cadre des Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs comprend deux grades :

- le grade de Professeur d'Ecole Normales d'Instituteurs, catégorie A, 2e grade ;
- le grade de Professeur-Adjoint d'Ecoles Normales d'Instituteurs, catégorie A,

1er grade

Art 8 : (1) -a) Le grade de Professeur d'Ecole Normales d'Instituteurs, comprend quatre classes.

b) Chacune des classes comprend le nombre d'échelon suivants :

Classe hors échelle	1 échelon
Classe Exceptionnelle	2 échelons
1 ère Classe	3 échelons
2 ème Classes	7 échelons

(2) - a) Le grade de Professeur-Adjoint d'Ecole Normales d'Instituteurs comprend trois classes.

b) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

Classe Exceptionnelle	2 échelons
1 ère Classe	3 échelons
2 ème Classe	7 échelons

A la 2ème classe s'ajoute l'échelon unique de stagiaire.

SECTION II DU RECRUTEMENT

Art 9 : Les Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs sont, compte tenu des postes de travail prévu par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1 - Sur titre

a) - Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves professeurs de l'Enseignement Normal, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

b) - Parmi les candidats titulaires d'un diplôme en Science de l'Education reconnu équivalent au diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale supérieure, section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Normal, délivré par une Ecole étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2 - Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs justifiant d'une ancienneté de cinq (5) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3) - Par voie d'avancement de grade

Parmi les Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat.

Art 10 : Les Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1 - Sur titre

a) - Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Normal, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

b) - Parmi les Instituteurs titulaires à la fois du diplôme de fin de formation délivré par une Ecole Normale d'Instituteurs et d'un diplôme en Science de l'Education reconnu équivalent au diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Normal, ou d'une Licence en Science de l'Education ou de Psychologie, option Science de l'Education, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

c) - Parmi les candidats titulaires d'un diplôme en Science de l'Education reconnu équivalent au diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Normal, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2 - Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3 - Par voie d'avancement de grade

Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat parmi les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire réunissant une ancienneté de seize (16) années au moins de service dans ce grade.

Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont astreints à un stage probatoire.

Art 11 : Les candidats recrutés au grade de Professeur d'Ecoles Normales d'Instituteurs sont nommés de la manière suivante :

1 - Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité de Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs de 2e classe 1^{er} échelon.

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, ou d'un diplôme reconnu équivalent, et d'un Doctorat en Science de l'Education ou d'un diplôme reconnu équivalent, sont nommés titulaires en qualité de Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs de 2e classe 2^{ème} échelon.

2 - Les Candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés titulaires en qualité de Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs de 2^e classe 1^{er} échelon.

Toutefois ceux qui en qualité de Professeur-Adjoint d'Ecole Normales d'Instituteurs bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté ci-dessous :

- au delà de 30 points	ancienneté supprimée
- de 22 à 30 points	ancienneté diminuée ¼
- de 12 à 21 points	ancienneté diminuée ½
- jusqu'à 11 points	ancienneté diminuée ¾

3 - Au moment de leur intégration, les Professeurs d'Ecole Normales d'Instituteurs qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

Art 12 : Les candidats recrutés au grade de Professeur-Adjoint d'Ecoles Normales d'Instituteurs sont nommés de la manière suivante :

1 - Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaire en qualité de Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs de 2^e classe 1^{er} échelon.

2 - Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade, sont nommés en qualité de stagiaires et ne peuvent être titularisés qu'après avoir effectué un stage d'une (01) année au moins. Pendant la durée de stage, ils perçoivent éventuellement une indemnité compensatrice.

A l'expiration du stage, ceux dont la manière de servir a donné satisfaction sont titularisés en qualité de Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs de 2^e classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'Instituteur d'Enseignement Maternel et Primaire bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

Les autres stagiaires sont, après avis de la commission ad hoc, licenciés de leur emploi de stagiaire et reversés dans leur cadre d'origine.

3 - Au moment de leur intégration, les Professeur-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade, obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Professeurs-Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

Article 13 : L'année de stage est considérée comme ayant été passée au 1^{er} échelon de la 2^e classe lors du calcul de l'ancienneté en vue l'avancement du fonctionnaire titularisé au 2^e échelon.

SECTION III

DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art 14 : Pour la constitution initiale du cadre des Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs créé par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs.

1 - Au grade de Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs :

- a) - les Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs en activité ;
- b) - les Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs-Adjoints réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;
- c) - les Professeurs Contractuels titulaires du diplôme de fin second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves Professeurs de l'Enseignement Normal
- d) - les Professeurs Contractuels réunissant cinq (05) années au moins de service effectif en qualité d'Enseignant au Ministère de l'Education Nationale et titulaires d'un Doctorat d'Etat, d'un PHD ou d'un diplôme reconnu équivalent.

2- Au grade de Professeurs Adjoints d'Ecoles Normales d'Instituteurs :

- a) - les Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs-Adjoints en activité ;
- b) - les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;
- c) - les Professeurs Contractuels titulaires du diplôme de fin de formation du premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-professeurs de l'Enseignement Normal ;
- d) - les Professeurs Contractuels titulaires d'une Licence ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Education Nationale.

CHAPITRE III

DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AU CADRE DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET

PRIMAIRE

SECTION I

DE L'ORGANISATION DU CADRE

Art 15 : Le cadre des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire comprend deux (2) grades :

- le grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Maternel et Primaire, catégorie B, 2^{ème} grade ;
- le grade d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire, catégorie B, 1^{ère} grade ;

grade.

Art 16 : (1) Le grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Maternel et Primaire comprend trois (3) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- Classes Exceptionnelle	2 échelons
- 1 ^{ère} classe	3 échelons
- 2 ^{ème} classe	7 échelons

Art 17 : (1) Le grade d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire comprend trois (3) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- Classes Exceptionnelle	2 échelons
- 1 ^{ère} classe	3 échelons
- 2 ^{ème} classe	7 échelons

A la 2^{ème} classe s'ajoute l'échelon unique de stagiaire.

SECTION II DU RECRUTEMENT

Art 18 : Les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire sont compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit.

1 - Sur titre

a) - Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b) - Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire titulaires d'une Licence ou d'un diplôme reconnu équivalent ;

c) - Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire titulaires d'un diplôme de formation du niveau de leur grade, obtenu après deux (2) années d'études

2 - Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3 - Par voie d'avancement de grade

Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat

Art 19 : Les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1 - Sur titre

Parmi les candidats titulaires du diplôme du premier cycle des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2 - Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire justifiant d'une ancienneté de cinq (5) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3 - Par voie d'avancement de grade

Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, parmi les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire réunissant une ancienneté de seize (16) années au moins de service dans ce grade.

Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont astreints à un stage probatoire.

Art 20 : Les candidats recrutés au grade d'Instituteurs Principal de l'Enseignement Maternel et Primaire sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme de fin de second cycle des Ecoles Normales d'Instituteurs ou d'un diplôme reconnu équivalent, et d'une Licence en Science de l'Education ou d'un diplôme reconnu équivalent, sont nommés en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon.

2 - Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

3- Au moment de leur intégration, les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade, obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification de deux (02) échelons.

Les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification de deux (02) échelons.

Art 21 : Les candidats recrutés au grade d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

2- Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés en qualité de stagiaires et ne peuvent être titularisés qu'après avoir effectué un stage d'un (01) année au moins. Pendant la durée de ce stage, ils perçoivent éventuellement une indemnité compensatrice ;

A l'expiration du stage, ceux dont la manière de servir a donné satisfaction sont titularisés en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

Les autres stagiaires sont, après avis de la commission ad hoc, licenciés de leur emploi de stagiaires et reversés dans leur cadre d'origine.

3- Au moment de leur intégration, les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade, obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'étude au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification de deux (02) échelons.

Les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire qui, au cours de leur carrière obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification de deux (02) échelons.

Art 22 : L'année de stage est considérée comme ayant été passée au 1^{er} échelon de la titularisé au 2^{ème} échelon.

SECTION III DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art 23 : Pour la constitution initiale du cadre des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire créé par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs :

1- Au grade d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire :

a)- les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Général en activité

b)- les Instituteurs de l'Enseignement Général réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- les Instituteurs Contractuels titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs et titulaires d'une attestation de réussite sanctionnant la 2^{ème} année de l'Enseignement Supérieur ;

d)- les Instituteurs Contractuels titulaires d'une attestation de réussite sanctionnant la 2^{ème} année de l'Enseignement Supérieur et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service en qualité d'enseignant au Ministère de l'Éducation Nationale.

2- Au grade d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire :

a)- les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire en activité ;

b)- les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs ;

c)- les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire titulaires du Baccalauréat ou du « Général Certificate of Education Advanced Level » obtenu en deux

matière hormis la religion ;

d)- les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Général réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

e)- les Instituteurs Contractuels titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Général ;

f)- les Instituteurs Contractuels titulaires du Baccalauréat ou de « Général Certificate of Education Advanced Level » en deux (02) matière hormis la religion et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Éducation Nationale ;

g)- les Instituteurs-Adjoints Contractuels en service à la date de publication du présent décret, titulaires du Probatoire de l'Enseignement Général ou du « General Certificate of Education Ordinary Level » en cinq (05) matières ou « Advance Level » en une matière hormis la religion ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant dix (10) années au moins de service effectif comme enseignant.

h)- les Instituteurs-Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Général titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs-Adjoints ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Éducation Nationale ;

TITRE III DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

CHAPITRE I :

DES DISPOSITION COMMUNES

Art 24 : Le corps de l'Enseignement Secondaire Général comprend un cadre unique, le cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général.

CHAPITRE II DU CADRE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL

Art 25 : Le cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général comprend deux (02) grades :

- le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général, catégorie A, 2^{ème} grade ;

- le grade de Professeur des collèges d'Enseignement Secondaire Général catégorie A, 1^{er} grade

Art 26 : (1) Le grade de Professeur des Lycée d'Enseignement Secondaire Général comprend quatre (04) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelon suivants :

- Classe hors échelle	1 échelon
- Classe Exceptionnelle	2 échelons
1 ^{ère} Classe	3 échelons
2 ^{ème} Classe	7 échelons

ActiveWind
Accédez aux par
ActiveWind

Art 27 : (1) Le grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général comprend trois (03) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- Classe Exceptionnelle	2 échelons
- 1 ^{ère} Classe	3 échelons
- 2 ^{ème} Classe	7 échelons

SECTION I: DE RECRUTEMENT

Art 28 : Les Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général sont, compte tenu des postes de travail prévus dans le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, Section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général, justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Parmi les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général, dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat.

Art 29 : Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et de disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés sur titre parmi les candidats titulaires du diplôme de fin du premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général ou d'un diplôme Pédagogique reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

Art 30 : Les candidats recrutés au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure ou d'un diplôme reconnu équivalent et d'un Doctorat ou d'un diplôme reconnu équivalent, sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon ;

2- Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade, sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à

l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, il suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

3- Au moment de leur intégration, les professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaires Général qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

Art 31 : (1) Les candidats recrutés au grade de Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe 1^{er} échelon ;

(2) Au moment de leur intégration, les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

SECTION II

DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art 32 : Pour la constitution initiale du cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général crée par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs.

1- Au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général :

a)- les Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général en activité ;

b)- les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade ;

c)- les Professeurs Contractuels titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure ;

d)- les Professeurs Contractuels réunissant cinq (05) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Education Nationale, et titulaires d'un Doctorat d'Etat, d'un Doctorat nouveau régime, d'un PHD ou d'un diplôme reconnu équivalent.

2- Au grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général :

a)- les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général en activité ;

b)- les Professeurs Contractuels titulaires du diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure ;

c)- les Professeurs Contractuels réunissant dix (10) années au moins de service effectif au Ministère de l'Education Nationale, titulaires de la Licence d'Enseignement Supérieur ou d'un diplôme reconnu équivalent.

TITRE IV
DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES
DU CORPS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

CHAPITRE I
DES DISPOSITIONS COMMUNES

Art 33 : Les corps de l'Enseignement Technique et Professionnel comprennent deux (02) cadres :

- le cadre des Professeurs d'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie A ;
- le cadre des Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie B.

CHAPITRE II :
DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AU CADRE DES
PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

SECTION I
DE L'ORGANISATION DU CADRE

Art 34 : Le cadre des Professeurs des Lycées de l'Enseignement Technique et Professionnel comprend deux (2) grades :

- Le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie A, 2^{ème} grade ;
- Le grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie A, 1^{er} grade

Art 35 : (1) Le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel comprend quatre (04) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelon suivants :

- | | |
|---------------------------|------------|
| - Classe hors échelle | 1 échelon |
| - Classe Exceptionnelle | 2 échelons |
| - 1 ^{re} Classe | 3 échelons |
| - 2 ^{ème} Classe | 7 échelons |

Art 36 : (1) Le grade de professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel comprend trois (03) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- | | |
|---------------------------|------------|
| - Classe Exceptionnelle | 2 échelons |
| - 1 ^{re} Classe | 3 échelons |
| - 2 ^{ème} Classe | 7 échelons |

A la 2^{ème} classe s'ajoute l'échelon unique de stagiaires.

SECTION II
DU RECRUTEMENT

Art 37 : Les Professeurs des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et de disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

a)- Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique, section des élèves-professeurs de

l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b)- Parmi les candidats titulaires à la fois d'une Licence d'Enseignement Supérieur et d'un diplôme Pédagogique reconnu équivalent au diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel justifiant d'une ancienneté de cinq (5) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Parmi les Professeurs des collèges d'Enseignement Technique et Professionnel dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat.

Art 38 : Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

a)- Parmi les candidats titulaires à la fois du diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b)- Parmi les candidats titulaires à la fois du Baccalauréat Technique ou du Brevet de Technicien Supérieur, ou d'un diplôme reconnu équivalent, et d'un diplôme Pédagogique reconnu équivalent au diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, parmi les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel réunissant une ancienneté de seize (16) années au moins de services dans ce grade.

Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont astreints à un stage probatoire.

Art 39 : Les candidats recrutés au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel sont nommés de la manière suivante :

(1) Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité des Professeurs des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel sont nommés de la manière suivante :

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme reconnu équivalent et d'un Doctorat obtenu dans une des disciplines des Sciences ou

des Techniques, sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon.

(2) Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés titulaires en qualités de Professeurs des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} grade 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

(3) Au moment de leur intégration, les Professeurs des Lycées d'Enseignement Technique et professionnel qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'étude au moins égal à deux (2) années scolaires bénéficient d'une bonification d'un (1) échelon.

Les Professeurs des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (1) échelon.

Art 40 : Les candidats recrutés au grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel sont nommés de la manière suivante :

(1) Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon ;

(2) Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés en qualité de stagiaires et ne peuvent être titularisés qu'après avoir effectué un stage d'au moins un (1) an. Pendant la durée du stage, ils perçoivent éventuellement une indemnité compensatrice.

A l'expiration du stage, ceux dont la manière de servir a donné satisfaction sont titularisés en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Technique et professionnel bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

Les autres stagiaires sont, après avis de la commission ad hoc, licenciés de leur emploi de stagiaires et reversés dans leur cadre d'origine.

(3) Au moment de leur intégration, les Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade, obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (2) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel qui,

au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

Art 41 : L'année de stage est considérée comme ayant été passée au 1^{er} échelon de la 2^{ème} classe lors du calcul de l'ancienneté en vue de l'avancement du fonctionnaire titularisé au 2^{ème} échelon.

SECTION III

DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art 42 : Pour la constitution initiale du cadre des Professeurs d'Enseignement Technique et Professionnel créé par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs :

1- Au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel :

a)- Les Professeurs de Lycées d'Enseignement Technique et professionnel en activité ;

b)- Les Professeurs des Collèges d'Enseignement technique et Professionnel réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- Les Professeurs contractuels titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ;

d)- Les Professeurs contractuels réunissant cinq (5) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Education Nationale et titulaire d'un Doctorat d'Etat, d'un Doctorat nouveau régime, d'un PHD, ou d'un diplôme reconnu équivalent.

2- Au grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel :

a)- Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel en activité ;

b)- Les Professeurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- Les Professeurs contractuels titulaires du diplôme de fin du premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ;

d)- Les Professeurs Contractuels réunissant dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Education Nationale et titulaires d'une Licence d'Enseignant Supérieur, ou d'un diplôme équivalent.

CHAPITRE III

DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AU CADRE DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

SECTION I :

DE L'ORGANISATION DU CADRE

Art 43 : Le cadre des Instituteurs de l'Enseignement technique et Professionnel comprend deux grades :

- Le grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie B, 2^{ème} grade ;

- Le grade d'Instituteur de l'Enseignement Technique et Professionnel, catégorie B, 1^{er} grade ;

Art 44 : (1) Le grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Technique et Professionnel comprend trois (03) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- | | |
|---------------------------|------------|
| - Classe Exceptionnelle | 2 échelons |
| - 1 ^{re} Classe | 3 échelons |
| - 2 ^{ème} Classe | 7 échelons |

Art 45 : (1) Le grade d'Instituteur de l'Enseignement Technique et Professionnel comprend trois (03) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- | | |
|---------------------------|------------|
| - Classe Exceptionnelle | 2 échelons |
| - 1 ^{re} Classe | 3 échelons |
| - 2 ^{ème} Classe | 7 échelons |

A la 2^{ème} classe s'ajoute l'échelon unique de stagiaires.

Art 46 : Les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

a)- Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b)- Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel titulaires d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu après un cycle d'études au moins égale à deux (02) années scolaires ;

c)- Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel titulaires d'une Licence ou d'un diplôme reconnu équivalent ;

d)- Parmi les candidats titulaires d'une attestation de réussite sanctionnant la 2^{ème} année de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce cadre à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Parmi les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat.

Art 47 : Les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel sont compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

a)- Parmi les candidats titulaires du diplôme du 1^{er} cycle de l'Ecole Normale d'Instituteur d'Enseignement Technique et Professionnel ou d'un diplôme reconnu

équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b)- Parmi les candidats titulaire d'une attestation de réussite sanctionnant la fin de la 1^{re} année de l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Technique et Professionnel justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, parmi les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Technique et Professionnel réunissant une ancienneté de seize (16) années au moins de service effectif dans ce grade.

Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont astreints à un stage probatoire.

Art 48 : Les candidats recrutés au grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Technique et Professionnel sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme reconnu équivalent et d'une Licence de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme reconnu équivalent, sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon.

2- Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal ; les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

3- Au moment de leur Intégration, les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification de deux (02) échelons.

Les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel qui, au cours de leur carrière obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification de deux (02) échelons.

Art 49 : Les candidats recrutés au grade d'Instituteur de l'Enseignement Technique et Professionnel sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

2- Les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade sont nommés en qualité de stagiaires et ne peuvent être titularisés

qu'après avoir effectué un stage d'une (01) année au moins. Pendant la durée de ce stage, ils perçoivent éventuellement une indemnité compensatrice.

À l'expiration du stage, ceux dont la manière de servir a donné satisfaction sont titularisés en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité d'Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel bénéficiaient déjà d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égale, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévu à l'article 11 ci-dessus.

Les autres stagiaires sont, après avis de la commission ad hoc, licenciés de leur emploi et reversés dans leur cadre d'origine.

3- Au moment de leur intégration, les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'étude au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficiaient d'une bonification de deux (02) échelons.

Les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification de deux (02) échelons.

Art 50 : L'année de stage est considérée comme ayant été passée au 1^{er} échelon de la 2^{ème} classe lors du calcul de l'ancienneté en vue de l'avancement du fonctionnaire titularisé au 2^{ème} échelon.

SECTION III

DES DISPOSITION TRANSITOIRES

Art 51 : Pour la constitution initiale du cadre des Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel créé par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs :

1- Au grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Technique et Professionnel :

a)- Au grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Technique et Professionnel en activité ;

b)- Les Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- Les Instituteurs contractuels titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique justifiant d'une attestation de réussite en 3^{ème} année de l'Enseignement Supérieur ;

d)- Les Instituteurs contractuels justifiant d'une attestation de réussite en 3^{ème} année de l'Enseignement Supérieur et réunissant dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'Enseignant au Ministère de l'Éducation Nationale.

2- Au grade d'Instituteur de l'Enseignement Technique et Professionnel :

a)- Les Instituteurs de l'Enseignement Technique en activité ;

b)- Les Instituteurs-Adjoint de l'Enseignement Technique et Professionnel réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- Les Instituteurs contractuels titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur d'Enseignement Technique et justifiant d'une attestation de réussite en 3^{ème} année de l'Enseignement Supérieur ;

d)- Les Instituteurs contractuels titulaires du Baccalauréat de l'Enseignement Technique ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant dix (10) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Éducation Nationale.

TITRE V

DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DES CONSEILLERS D'ORIENTATION SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE

CHAPITRE I

DES DISPOSITION COMMUNES

Art 52 : Le corps de Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle comprend un (01) cadre unique : Le cadre des Conseillers d'orientation scolaire, Universitaire et Professionnelle, catégorie A.

CHAPITRE II

DES DISPOSITIONS PARTICULIÈRES APPLICABLES AUX CADRES DES CONSEILLERS D'ORIENTATION SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE

SECTION I

DE L'ORGANISATION DU CADRE

Art 53 : Le cadre des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle comprend deux (02) grades :

- Le grade de Conseiller Principal d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle, catégorie A, 2^{ème} grade ;

- Le grade de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle, catégorie A, 1^{er} grade.

Art 54 : (1) Le grade de Conseiller Principal d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle comprend quatre (04) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- Classe hors échelle	1 échelon
- Classe Exceptionnelle	2 échelons
- 1 ^{re} Classe	3 échelons
- 2 ^{ème} Classe	7 échelons

Art 55 : (1) Le grade de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle comprend trois (3) classes.

(2) Chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivants :

- Classe exceptionnelle	2 échelons
-------------------------	------------

- 1^{er} Classe
- 2^{ème} Classe

3 échelons
7 échelons

SECTION II DU RECRUTEMENT

Art 56 : Les Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

1- Sur titre

a)- Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre ;

b)- Parmi les candidats titulaires à la fois d'une Licence de l'Enseignement Supérieur et d'un diplôme professionnel reconnu équivalent au diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-conseillers d'Orientation, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

2- Par voie de concours professionnel

Ouvert aux Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

3- Par voie d'avancement de grade

Parmi les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle dans les conditions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat.

Art 57 : Les Conseillers d'Orientation, Scolaire, Universitaires et Professionnelle sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés sur titre, parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Conseillers d'Orientation Scolaires, Universitaire et Professionnelle ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

Art 58 : Les candidats recrutés au grade de Conseiller Principal d'Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle sont nommés de la manière suivante :

1- Les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité de Conseiller Principal d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Ceux qui au moment de leur intégration, sont titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des Elèves-Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ou d'un diplôme reconnu équivalent et d'un Doctorat ou PHD ou d'un diplôme reconnu équivalent, sont nommés en qualité de Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon.

2- Les candidats recrutés par voie d'avancement de grade ou par voie de concours professionnel sont nommés titulaires en qualité de Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

Toutefois, ceux qui en qualité de conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle bénéficiaient déjà d'un indice avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

3- Au moment de leur intégration, les Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

Art 59 : (1) Les Candidats recrutés au grade de Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle sont nommés titulaires en qualité de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle de 2^{ème} classe 1^{er} échelon.

(2) Au moment de leur intégration, les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux (02) années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un (01) échelon.

Les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un (01) échelon.

SECTION III DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art 60 : Pour la constitution initiale du cadre des Conseillers d'Orientation créé par le présent statut, y seront intégrés par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effets financiers rétroactifs :

1- Au grade de Conseiller Principal d'Orientation Scolaire, Universitaires et Professionnelle :

a)- Les Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle en activité intégrés en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général ;

b)- Les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade et n'ayant jamais bénéficié d'un avancement de grade ;

c)- Les agents de l'Etat relevant du code du travail titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

d)- Les agents de l'Etat relevant du Code du Travail titulaires d'une Maîtrise en Psychologie, en Sociologie, en Science de l'Education ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif dans le domaine de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle.

3- Au grade de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle

a)-Les Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et professionnelle en activité ;

b)- Sur leur demande, les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général titulaires du diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

c)- Les agents de l'Etat relevant du Code du Travail titulaires du diplôme de fin du premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves-Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle ;

d)- Les agents de l'Etat relevant du Code du Travail titulaires d'une Licence en Psychologie, en Sociologie, en Sciences de l'Education ou d'un diplôme reconnu équivalent et réunissant une ancienneté de dix (10) années au moins de service effectif dans le domaine de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle.

TITRE VI
DES DROITS ET OBLIGATIONS SPECIFIQUES DES
FONCTIONNAIRES DES CORPS DE L'EDUCATION NATIONALE

CHAPITRE I
DES DROITS SPECIFIQUES

Art 61 : (1) La rémunération des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale comporte des éléments complémentaires ci-après :

a)- Pour les corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Technique et Professionnel :

- la prime de technicité ;
- la prime d'enseignement et d'évaluation ;
- la prime de documentation et de recherche.

b)- Pour les corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle :

- la prime de technicité ;
- la prime d'encadrement psychopédagogique et d'évaluation ;
- la prime de documentation et de recherche.

(2) Les montants des primes ci-dessus énumérées et les modalités de leur attribution sont fixés par un texte particulier.

Art 62 : (1) Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale justifiant de quinze (15) années au moins de service effectif, peuvent prétendre à l'attribution de palmes académiques.

(2) Les modalités d'attribution des distinctions honorifique prévues à l'alinéa 1^{er} ci-dessus sont fixées par un texte particulier.

CHAPITRE II
DES OBLIGATIONS SPECIFIQUES

Art 63 : Outre les obligations prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, tout fonctionnaire des corps de l'Education Nationale est soumis aux obligations communes d'encadrement pédagogique et de promotion prévues par le présent Statut

Particulier.

Art 64 : Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale sont également soumis aux obligations spécifiques suivantes :

1- Pour les Corps d'Enseignement prévus à l'article 2 (1, 2 et 3) :

- la présence à l'Ecole l'effet de dispenser les enseignements ;
- la participation à la rénovation pédagogique ;
- la préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances ;
- le contrôle permanent des connaissances des élèves.

2- Pour le corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle :

- L'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale ;

- l'aide au choix des études, des professions et à la vie général ;

- le suivi psychopédagogique des élèves ;

- le conseil aux élèves dans la gestion de leur divers problèmes scolaire, d'insertion socioprofessionnelle, personnels et relationnels ;

- la recherche en psychologie appliquée

3- Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale sont tenus, lorsque requis, de participer à tout examen officiel relevant du Ministère chargé de l'Education Nationale.

Art 65 : Tout fonctionnaire des corps de l'Education Nationale dans l'exercice de ses fonctions est tenu de :

- se comporter conformément à l'éthique de l'enseignant et aux bonnes mœurs ;
- respecter le principe de la laïcité de l'Etat ;
- s'abstenir de toute manifestation ou réunion politique dans l'enceinte d'un établissement scolaire.

- servir partout où besoin est.

Art 66 : (1) Tout fonctionnaire régi par le présent décret est tenu de fournir un service hebdomadaire d'enseignement et/ou de prestation fixé ainsi qu'il suit :

- Professeurs d'Ecoles Normales d'Instituteurs : 14 heures auxquelles s'ajoutent les heures d'encadrement des stagiaires ;

- Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et primaire : 32 heures ;

- Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général : 18 heures ;

- Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général : 20 heures

- Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel : 18 heures ;

- Professeur des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel : 20

heures ; - Instituteurs Principaux de l'Enseignement Technique et Professionnel : 32

heures ;

- Instituteurs de l'Enseignement Technique et Professionnel : 32 heures.

(2) Les prestations pédagogiques rentrant dans le compte du service dû sont fournies dans un ou plusieurs établissements d'Enseignement Scolaire relevant du Ministère de l'Education Nationale.

(3) Les fonctionnaires relevant du corps des Conseillers d'Orientation Scolaires, Universitaire et Professionnelle affectés dans les établissements scolaires sont tenus de

fournir un service de trente (30) heures dont :

- six (06) heures dans les classes ;
- vingt quatre (24) heures réservées aux conseil et consultations.

Art 67 : Par dérogation aux dispositions de l'article 66 ci-dessus, les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale peuvent être mis à la disposition des établissements ne relevant pas de l'enseignement public suivant les modalités fixées par un arrêté du Ministre chargé de l'Education Nationale.

Art 68 : Tout manquement aux obligations spécifiques énoncées aux articles 63, 64, 65 et 66 ci-dessus, entraîne automatiquement pour l'enseignant, sans préjudice des sanctions prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, les sanctions ci-après :

- la suppression partielle ou totale des primes prévues à l'article 61 du présent décret ;
- la suspension du salaire conformément à la réglementation en vigueur.

CHAPITRE III

DU PROFIL DE CARRIERE

Art 69 : La nomination des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale à des fonctions de responsabilité administrative s'effectue dans le respect du profil de carrière qui tient compte du grade, des qualifications supplémentaires, de l'ancienneté, des notes administratives et pédagogiques, des fonctions de responsabilités déjà occupées.

Art 70 : Sans préjudice du caractère discrétionnaire de toute nomination à un poste de responsabilité, aucun fonctionnaire des corps de l'Education Nationale ne peut prétendre à un poste de responsabilité au sein du Ministère de l'Education Nationale s'il ne remplit les conditions énoncées dans le tableau d'adéquation profil de l'agent fonction ci-après :

CATEGORIE	ANCIENNETE	ADMINISTRATION SCOLAIRE	PEDAGOGIE	ORIENTATION	EQUIVALENCE
A2	>20 ans	Inspecteur Général			Secrétaire Général
A2	18 ans	Inspecteur Délégué Provincial ou l'équivalent	Inspecteur Général de Pédagogie	Coordonnateur Général	Directeur
A2	15 ans	Délégué Départemental Proviseur ou équivalent	Inspecteur National de Pédagogie Inspecteur Coordonnateur	Coordonnateur National Coordonnateur Provincial	Directeur- Adjoints Sous- Directeur
A1-B2	10 ans	Directeur des Collèges Surveillant Général des Lycées LAEPMN	Inspecteur Pédagogique Provincial Inspecteur Départemental Censeur Chefs de Travaux	Coordonnateur Départemental	Chef de Service
A-B	5 ans	Surveillant Général de Collège Directeur d'Ecole Publique	Animateur Pédagogique Maître d'Application	Conseiller d'orientation	Chef de Bureau
DEBUT DE CARRIERE		Enseignant	Enseignant	Enseignant Conseiller d'Orientation	Enseignant

Art 71 : Sauf faute Professionnelle grave, sanctionnée en conséquence, un fonctionnaire de l'Education Nationale ne peut être nommé à un poste de responsabilité de rang inférieur à celui précédemment occupé.

CHAPITRE IV

DE LA RETRAITE

Art 72 : Par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, la limite d'âge pour l'admission à la retraite est fixée à soixante (60) ans pour toutes les catégories.

Toutefois, les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale peuvent, sur leur demande être admis à la retraite par anticipations :

- Soit après (20) ans de service ;
- soit à l'âge de 55 ans mutatis mutandi, dans les conditions prévues par le régime des pensions civiles.

TITRE VII

DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

Art 73 : (1) Les Intégrations des agents de l'Etat relevant du Code du Travail se feront sans condition d'âge, mais sous réserve que les intéressés remplissent les autres conditions d'accès à la Fonction Publique.

(2) Les services accomplis en qualité d'agent de l'Etat par les intéressés sont validés d'office dans la perspective de la liquidation future de leurs droits à pension.

(3) Ceux des candidats dont le salaire catégoriel antérieurement perçu est supérieur à la rémunération afférent à l'échelon de l'intégration, seront reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut, immédiatement supérieur.

Art 74 : (1) Les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire, les Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Technique n'ayant pas bénéficié d'une promotion à la catégorie B continuent d'avancer dans leur grade conformément au présent Statut Particulier et au Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat jusqu'à extinction desdits cadres.

(2) Gout reversés :

a) Dans le grade des Instituteurs-Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire :

- Les Instituteurs-Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Général
- Les Maîtres d'Enseignement Général
- Les Maîtres d'Enseignement Général Adjoints,

b) Dans le grade des Instituteurs :

- Les Instituteurs-Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Technique
- Les Maîtres d'Enseignement Technique
- Les Maîtres d'Enseignement Technique Adjoints.

Art 75 : Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires.

Art 76 : Le Présent décret sera enregistré et publié suivant la procédure d'urgence, puis inséré au journal officiel en français et en anglais.

Fait à Yaoundé le 5 Décembre 2000

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

S.E Paul Biya

SOMMAIRE

TITRE I : DISPOSITIONS GENERALES	3
---	---

TITRE II : DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE ET NORMALE	3
--	---

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS COMMUNES	3
---	---

CHAPITRE II : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES PROFESSEURS D'ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS	4
---	---

CHAPITRE III : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE	7
---	---

TITRE III : DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	11
--	----

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS COMMUNES	11
---	----

CHAPITRE II : DU CADRE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL	11
--	----

TITRE IV : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	14
---	----

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS COMMUNES	14
---	----

CHAPITRE II : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	14
---	----

CHAPITRE III : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	17
---	----

TITRE V : DES DISPOSITIONS APPLICABLES AUX FONCTIONNAIRES DU CORPS DES CONSEILLERS D'ORIENTATION SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE	21
--	----

CHAPITRE I : DES DISPOSITIONS COMMUNES	21
---	----

CHAPITRE II : DES DISPOSITIONS PARTICULIERES APPLICABLES AUX CADRES DES CONSEILLERS D'ORIENTATION SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE	21
---	----

Annexe O : Lettre circulaire n° 39/06/LC/MINESEC/SG du 20 septembre 2006.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix - Travail - Patrie	REPUBLIC OF CAMEROON Peace - Work - Fatherland
-----	-----
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES	MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
-----	-----
SECRÉTARIAT GÉNÉRAL	GENERAL SECRETARIAT
-----	-----
DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES	DEPARTMENT OF HUMAN RESOURCES
-----	-----

LETTRE CIRCULAIRE N° 39/06/LC/MINESEC/SG

LE MINISTRE

A

Mesdames et Messieurs les Délégués
Provinciaux et Départementaux du
Ministère des Enseignements
Secondaires

Objet :
Gestion déconcentrée des
personnels

Le Décret 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires, conformément aux articles 99 et 103, vous a conféré la préparation des actes administratifs relatifs à l'affectation, la mutation des personnels des structures relevant de vos ressorts de compétence, ainsi que de leur évaluation d'une part et de la gestion pédagogique, administrative et financière des mêmes personnels d'autre part.

La présente circulaire vise à préciser les modalités d'application de ces dispositions en déterminant clairement les responsabilités qui incombent individuellement à chacun d'entre vous.

Le Délégué Provincial préside la commission d'affectations ou de mutations des personnels conformément au prorata des besoins et signe les extraits.

Le Délégué départemental élabore les besoins en personnel des structures, calcule l'indice de dispersion de la charge horaire entre les établissements de son territoire de compétence et assiste à la commission en qualité de membre.

J'attache du prix à la stricte application des instructions contenues dans la présente lettre circulaire.

AMPLIATIONS :

- SG
- IGS
- IGE
- DRH

Yamoussoukro, le 20 SEP. 2006

Louis Théophile Bafos



Annexe P : Lettre circulaire n° 19113/MINESEC/CAB du 24 juin 2013 dont l'objet porte sur la polyvalence des enseignants

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

CABINET

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

CABINET

LETTRE CIRCULAIRE N° 19113 /MINESEC/CAB du 24 JUIN 2013

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

A
Mesdames et Messieurs
Les Délégués Régionaux
Les Délégués Départementaux
Les Chefs d'Etablissements publics.

Objet : Polyvalence des Enseignants

Il m'a été donné de constater que les ressources humaines ne sont pas toujours utilisées de façon optimale dans nos établissements scolaires publics, en dépit des efforts que consent le Gouvernement de la République pour doter notre système éducatif d'enseignants de qualité en quantité suffisante. Il en résulte des conséquences désastreuses : couverture insuffisante des enseignements, recrutement excessif d'enseignants vacataires et autres dysfonctionnements regrettables.

En même temps que je réitère mes instructions contenues dans la lettre circulaire N° 31/08/MINESEC/IGS du 26 décembre 2008 portant sur les minima et les maxima de service des professeurs et administrateurs des lycées, collèges et Ecoles de formation, ainsi que celles contenues dans la circulaire N° 32/09/MINESEC/IGE du 07 septembre 2009 en ce qui concerne le volume horaire d'enseignement des animateurs Pédagogiques, je vous prescris dorénavant :

- l'exploitation de la polyvalence des enseignants affectés dans vos structures à la lumière du tableau des disciplines affinitaires joint à la présente circulaire ;
- le cas échéant, l'affectation des enseignants dans plus d'un établissement scolaire de la même zone, à l'effet d'optimiser le rendement de chaque enseignant.

Ainsi, le recrutement des enseignants vacataires devrait-il être tributaire de la mise en œuvre des dispositions ci-dessus évoquées.

Je tiens la main haute à l'application de ces dispositions.

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES


Bapes Bapes

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'État.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
3. l'éducation à la vie familiale ;
4. la promotion des langues nationales ;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale ;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'État assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. À cette fin, il :

10. arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement ;
11. veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales ;
12. fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle ;
13. définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle ;
14. élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Éducation, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique ; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans ; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire ; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire ; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire ; à la fin de la formation post-primaire ; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles ; les écoles primaires ; les collèges et les lycées d'enseignement général ; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel ; les écoles post-primaires ; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'État procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'État encourage et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. À ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

Annexe R : Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

LOI N° 2004/017 DU 22 JUILLET 2004

PORTANT ORIENTATION DE LA DECENTRALISATION

L'Assemblée nationale a délibéré et adopté,

Le président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article premier : La présente loi d'orientation de la décentralisation fixe les règles générales applicables en matière de décentralisation territoriale.

Article 2 :

- (1) La décentralisation consiste en un transfert par l'Etat, aux collectivités territoriales décentralisées, ci après désignées "*les collectivités territoriales*", de compétences particulières et de moyens appropriés.
- (2) La décentralisation constitue l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local.

Article 3 :

- (1) Les collectivités territoriales de la République sont les régions et les communes.
- (2) Elles exercent leurs activités dans le respect de l'unité nationale, de l'intégrité du territoire et de la primauté de l'Etat.
- (3) Tout autre type de collectivité territoriale décentralisée est créé par la loi.

Article 4 :

- (1) Les collectivités territoriales sont des personnes morales de droit public. Elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux. A ce titre, les conseils des collectivités territoriales ont pour mission de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif de ces collectivités.
- (2) Les collectivités territoriales s'administrent librement par des conseils élus, dans les conditions fixées par la loi.
- (3) Elles disposent d'exécutifs élus au sein des conseils visés à l'alinéa (2), sous réserve de dérogation fixée par la loi.
- (4) La région et la commune régissent, par délibérations, les affaires de leur compétence.

Article 5 : Les collectivités territoriales peuvent, dans le cadre des missions définies à l'article 4 (1) ci-dessus, exécuter des projets en partenariat entre elles, avec l'Etat, les établissements publics, les entreprises du secteur public et para-public, les organisations non gouvernementales, des partenaires de la société civile ou des partenaires extérieurs dans les conditions et modalités fixées par leurs règles spécifiques.

Article 6 : Le président de la République peut, en tant que de besoin :

- a) modifier les dénominations et les délimitations géographiques des régions ;
- b) créer d'autres régions. Dans ce cas, il leur attribue une dénomination et fixe leurs délimitations géographiques.

Article 7 : Tout transfert de compétence à une collectivité territoriale s'accompagne du transfert, par l'Etat à celle-ci, des ressources et moyens nécessaires à l'exercice normal de la compétence transférée.

Article 8 : Le transfert de compétences prévu par la présente loi ne peut autoriser une collectivité territoriale à établir ou à exercer une tutelle sur une autre.

Article 9 :

(1) Le transfert et la répartition des compétences entre les collectivités territoriales s'effectuent en distinguant celles qui sont dévolues aux régions, et celles dévolues aux communes.

(2) Le transfert et la répartition des compétences prévus à l'alinéa 1 ci-dessus obéissent aux principes de subsidiarité, de progressivité et de complémentarité.

Article 10 :

(1) L'Etat assure la tutelle sur les collectivités territoriales.

(2) L'Etat veille au développement harmonieux de toutes les collectivités sur la base de la solidarité nationale, des potentialités régionales et communales et de l'équilibre inter-régional et intercommunal.

Article 11 : La responsabilité de la région ou de la commune est dégagée lorsque le représentant de l'Etat s'est substitué au chef de l'exécutif régional ou communal dans les conditions fixées par la loi.

Article 12 : Les collectivités territoriales peuvent créer divers regroupements ou adhérer dans le cadre de leurs missions conformément à la législation applicable à chaque cas.

Article 13 :

(1) Toute personne physique ou morale peut formuler, à l'intention de l'exécutif régional ou communal, toutes propositions tendant à impulser le développement de la collectivité territoriale concernée et/ou à améliorer son fonctionnement.

(2) Tout habitant ou contribuable d'une collectivité territoriale peut, à ses frais, demander communication ou prendre copie totale ou partielle des procès-verbaux du conseil régional ou du conseil municipal, des budgets, comptes ou arrêtés revêtant un caractère réglementaire, suivant des modalités fixées par voie réglementaire.

Article 14 :

(1) Aucune collectivité territoriale ne peut délibérer ni en dehors de ses réunions légales, ni sur un objet étranger à ses compétences ou portant atteinte à la sécurité de l'Etat, à l'ordre public, à l'unité nationale ou à l'intégrité du territoire.

(2) En cas de violation par une collectivité territoriale des dispositions de l'alinéa (1), la nullité absolue de la délibération ou de l'acte incriminé est constatée par arrêté du ministre chargé des collectivités territoriales, sans préjudice de toutes sanctions prévues par la législation et la réglementation en vigueur.

(3) Le représentant de l'Etat peut, le cas échéant, prendre toutes mesures conservatoires appropriées.

TITRE II

DU PRINCIPE DU TRANSFERT DES COMPÉTENCES

CHAPITRE I

DE LA DEFINITION DU TRANSFERT DES- COMPETENCES

Article 15 :

- (1) L'Etat transfère aux collectivités territoriales, dans les conditions fixées par la loi, des compétences dans les matières nécessaires à leur développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif.
- (2) Les compétences transférées aux collectivités territoriales par l'Etat ne sont pas .exclusives.. Elles sont exercées de manière concurrente par l'Etat et celles-ci, dans les conditions et modalités prévues par la loi.

Article 16 :

- (1) Les collectivités territoriales peuvent librement entretenir entre elles des relations fonctionnelles et de coopération, conformément à la législation et à la réglementation en vigueur. A ce titre, les collectivités territoriales peuvent se regrouper pour l'exercice de compétences d'intérêt commun, en créant des organismes publics de coopération par voie conventionnelle.
- (2) Lorsqu'un regroupement de collectivités territoriales exerce des compétences dans un domaine faisant l'objet d'un transfert de compétences, ce transfert s'opère au profit du regroupement concerné, sur décision de chacun des organes délibérants des collectivités territoriales intéressées. Dans ce cas, les collectivités territoriales concernées établissent entre elles des conventions par lesquelles l'une s'engage à mettre à la disposition de l'autre ses services ou ses moyens afin de faciliter l'exercice de ses compétences par la collectivité territoriale bénéficiaire.

Article 17 :

- (1) Les collectivités territoriales exercent leurs compétences propres dans le respect des sujétions imposées par la défense nationale.
- (2) Le transfert de compétences prévu par la présente loi n'empêche pas les autorités de l'Etat de prendre, à l'égard des collectivités territoriales, de leurs établissements ou entreprises publics ou de leurs regroupements, les mesures nécessaires à l'exercice des attributions desdites autorités en matière de sécurité, de défense civile ou militaire, conformément aux lois et règlements en vigueur.

Article 18 : Les collectivités territoriales peuvent, en tant que de besoin, s'associer sous forme contractuelle pour la réalisation d'objectifs ou de projets d'utilité publique :

- avec l'Etat ;
- avec une ou plusieurs personnes(s) morale(s) de droit public créée(s) sous l'autorité ou moyennant la participation de l'Etat ;
- avec une ou plusieurs organisation(s) de la société civile.

CHAPITRE II

DES MOYENS HUMAINS ET MATERIELS INHERENTS AU TRANSFERT DE COMPETENCES

Article 19 :

- (1) Les collectivités territoriales recrutent et gèrent librement le personnel nécessaire à l'accomplissement de leurs missions, conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.
- (2) Le statut du personnel visé à l'alinéa 1 ci-dessus est fixé par un décret du Président de la République.

- (3) Toutefois, des fonctionnaires et autres agents de l'Etat peuvent être affectés ou détachés auprès des collectivités territoriales, sur demande de celles-ci, par le ministre compétent. Dans ce cas, la demande est adressée au ministre concerné, sous le couvert du représentant de l'Etat qui émet son avis.

Les fonctionnaires et agents ainsi mis à la disposition des collectivités territoriales demeurent régis par le statut général de la Fonction publique de l'Etat ou le code du travail, suivant le cas.

- (4) Un texte réglementaire fixe les modalités d'application de l'alinéa (3).

Article 20 : Le transfert d'une compétence entraîne, de plein droit, la mise à la disposition de la collectivité territoriale bénéficiaire de l'ensemble des biens meubles et immeubles utilisés, à la date de ce transfert, pour l'exercice de cette compétence. Cette mise à disposition est constatée par un décret présidentiel de dévolution, au vu d'un procès-verbal établi contradictoirement entre les représentants de l'Etat et les autorités exécutives des collectivités territoriales.

Article 21 : Les fonctionnaires ou agents des services déconcentrés de l'Etat, qui ont apporté directement et personnellement leur concours à une collectivité territoriale pour la réalisation d'une opération, ne peuvent participer, sous quelque forme que ce soit, à l'exercice du contrôle des actes afférents à cette opération.

CHAPITRE III

DES IMPLICATIONS FINANCIERES DU TRANSFERT DES COMPETENCES

Article 22 : Les ressources nécessaires à l'exercice par les collectivités territoriales de leurs compétences leur sont dévolues soit par transfert de fiscalité, soit par dotations, soit par les deux (2) à la fois.

Article 23 :

- (1) Il est institué une dotation générale de la décentralisation destinée au financement partiel de la décentralisation.
- (2) La loi de finances fixe chaque année sur proposition du gouvernement, la fraction des recettes de l'Etat affectée à la dotation générale de la décentralisation visée à l'alinéa (1) ci-dessus.

Article 24 :

- (1) Les charges correspondant à l'exercice des compétences transférées font l'objet d'une évaluation préalable au transfert desdites compétences.
- (2) Toute charge nouvelle incombant aux collectivités territoriales en raison de la modification par l'Etat, par voie réglementaire, des règles relatives à l'exercice des compétences transférées doit être compensée par versement approprié à la dotation générale de la décentralisation prévue à l'article 23 ou par d'autres ressources fiscales, suivant des modalités définies par la loi.
- (3) L'acte réglementaire visé à l'alinéa (2) doit en faire mention. Dans les cas où l'insuffisance des ressources financières des collectivités territoriales risque de compromettre la réalisation ou l'exécution des missions de service public, l'Etat peut intervenir par l'octroi de dotations spéciales aux collectivités territoriales concernées.

Article 25 :

- (1) Les charges financières résultant, pour chaque région ou commune, des transferts de compétences, font l'objet d'une attribution par l'Etat de ressources d'un montant au moins équivalent aux dites charges.
- (2) Les ressources attribuées sont au moins équivalentes aux dépenses effectuées par l'Etat, pendant l'exercice budgétaire précédant, immédiatement la date du transfert de compétences.

Article 26 : Les autorités déconcentrées de l'Etat, dont les moyens matériels et humains placés sous l'autorité du représentant de l'Etat sont mis en tant que de besoin à la disposition des collectivités territoriales pour exercer leurs nouvelles compétences, reçoivent une part des ressources visées à l'article 25 (2).

Article 27 : A chaque étape du transfert de compétences, le montant des dépenses résultant des accroissements et diminutions de charges est constaté pour les collectivités territoriales et pour l'Etat par arrêté conjoint des ministres chargés des Collectivités territoriales et des Finances.

Article 28 : Le Juge des Comptes juge l'ensemble des comptes des comptables publics des collectivités territoriales, ainsi que les comptes des personnes qu'il a déclarées comptables de fait.

TITRE III

DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

CHAPITRE I

DE L'ORGANISATION

Article 9 :

- (1) Les collectivités territoriales disposent d'un organe délibérant élu.
- (2) L'organe délibérant visé à l'alinéa (1) élit en son sein un exécutif.
- (3) Le régime de l'élection des membres de l'organe délibérant et des autorités de l'exécutif est fixé par la loi.

Article 30 : Les collectivités territoriales disposent de budgets, ressources, patrimoine, domaines public et privé ainsi que d'un personnel propres.

Article 31 : Les collectivités territoriales disposent de services propres et bénéficient, en tant que de besoin, du concours des services déconcentrés de l'Etat.

Article 32 : Les domaines public et privé d'une collectivité territoriale se composent de biens meubles et immeubles acquis à titre onéreux ou gratuit.

Article 33 : Les services publics locaux des collectivités territoriales peuvent être exploités en régie, par voie de concession ou d'affermage.

Article 34 : Les collectivités territoriales peuvent créer des établissements ou entreprises publics locaux, conformément à la législation en vigueur applicable aux établissements publics, aux entreprises ou aux sociétés à participation publique et aux personnes morales de droit privé bénéficiant du concours financier de la puissance publique.

Article 35 :

- (1) Les collectivités territoriales peuvent, par délibération de leur conseil, soit acquérir des actions ou obligations des sociétés chargées d'exploiter des services locaux, soit recevoir à titre de redevance des actions d'apports ou parts des fondateurs émises par lesdites sociétés, suite à l'approbation préalable de l'autorité de tutelle, suivant la participation maximale fixée à l'article 65.
- (2) Dans ce cas, les statuts des sociétés visées à l'alinéa (1) doivent stipuler en faveur de la collectivité territoriale concernée:
 - a) lorsqu'elle est actionnaire, l'attribution statutaire en dehors de l'assemblée générale d'un ou de plusieurs représentant(s) au conseil d'administration ;
 - b) lorsqu'elle est obligataire, le droit de faire défendre ses intérêts auprès de la société par un délégué spécial.
- (3) Les modifications aux statuts d'une telle société sont soumises à l'approbation préalable du représentant de l'Etat, lorsqu'elles intéressent ces collectivités territoriales.

CHAPITRE II

DU FONCTIONNEMENT DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

SECTION I

DES BIENS DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

Article 36 : Le conseil de la collectivité territoriale délibère sur la gestion des biens et sur les opérations immobilières effectuées par la collectivité territoriale concernée.

Article 37 : Les baux, les accords amiables et conventions quelconques ayant pour objet la prise en location ainsi que les acquisitions d'immeubles ou de droits immobiliers sont conclus suivant des modèles types rendus exécutoires par voie réglementaire.

Article 38 : Le prix des acquisitions immobilières effectuées par les collectivités territoriales est payé suivant les modalités fixées par la réglementation en vigueur pour les opérations analogues effectuées par l'Etat.

Article 39 :

- (1) La vente des biens appartenant aux collectivités territoriales est assujettie aux mêmes règles que celles des biens appartenant à l'Etat.
- (2) Le produit de ladite vente est perçu par le receveur de la collectivité territoriale.

Article 40 :

- (1) Les collectivités territoriales peuvent être propriétaires de rentes sur l'Etat, notamment par l'achat de titres, l'emploi de capitaux provenant de remboursements faits par des particuliers, d'aliénation, des sorties d'échanges, de dons et legs.
- (2) Le placement en rentes sur l'Etat s'opère en vertu d'une délibération du conseil de la collectivité territoriale concernée.
- (3) Les capitaux disponibles détenus par le receveur de la collectivité territoriale concernée

Article 41 : Les membres de l'exécutif ainsi que le receveur de la collectivité territoriale ne peuvent, sous quelque forme que ce soit, par eux-mêmes ou par personne interposée, se rendre soumissionnaires ou adjudicataires, sous peine d'annulation par le représentant de l'Etat.

Article 42 : Les contrats de droit privé des collectivités territoriales sont passés conformément au droit commun.

SECTION III

DES DONES ET LEGS AUX COLLECTIVITES TERRITORIALES

Article 43 :

- (1) Les délibérations du conseil de la collectivité territoriale ayant pour l'objet d'acceptation des dons et legs, lorsqu'il y a des charges ou conditions, ne sont exécutoires qu'après avis conforme du ministre chargé des Collectivités territoriales.
- (2) S'il y a réclamation des prétendants à la succession, quelles que soient la quotité et la nature de la donation ou du legs, l'autorisation d'acceptation ne peut être accordée que par arrêté du ministre visé à l'alinéa (1).

Article 44 :

- (1) L'exécutif communal ou régional peut, à titre conservatoire, accepter les dons ou legs et former avant l'autorisation, toute demande en délivrance.
- (2) L'arrêté prévu à l'article 43 (2) ou la délibération du conseil qui interviennent ultérieurement, ont effet à compter du jour de cette acceptation.

- (3) L'acceptation doit être faite sans retard et autant que possible dans l'acte même qui constitue la donation. Dans le cas contraire, elle a lieu par un acte séparé, également authentique, et doit être notifiée au donateur, conformément aux dispositions de la législation en vigueur fixant les obligations civiles et commerciales.

Article 45 :

- (1) Les collectivités territoriales ou les regroupements de collectivités territoriales acceptent librement les dons ou legs qui leur sont faits sans charge, condition, ni affectation immobilière.
- (2) Dans tous les cas où les dons et legs donnent lieu à des réclamations des familles, l'autorisation de les accepter est donnée par arrêté, conformément aux dispositions de l'article 43 (2).
- (3) Lorsque le produit de la libéralité ne permet plus d'assurer des charges, un arrêté du ministre chargé des Collectivités territoriales peut autoriser la Collectivité territoriale concernée à affecter ce produit à un autre objet conforme aux intentions du donateur ou du testateur. A défaut, les héritiers peuvent revendiquer la restitution de la libéralité. En aucun cas, les membres de l'exécutif de la Collectivité territoriale ne peuvent se porter acquéreurs de la libéralité.

SECTION IV

**DES BIENS ET DROITS INDIVIS ENTRE PLUSIEURS
COLLECTIVITES TERRITORIALES**

Article 46 :

- (1) Lorsque plusieurs Collectivités territoriales possèdent des biens ou des droits indivis, un arrêté du Ministre chargé des Collectivités territoriales crée une commission composée de délégués des conseils des Collectivités territoriales intéressées.
- (2) Chacun des conseils élit en son sein: au scrutin secret, le nombre de délégués fixé par l'arrêté de création visé à l'alinéa (1)
- (3) Les délibérations sont soumises à toutes les règles établies pour les délibérations des conseils des Collectivités territoriales

Article 47 :

- (1) Les attributions de la commission et de son président comprennent l'administration des biens et droits indivis et l'exécution des travaux qui s'y attachent. Ces attributions sont les mêmes que celles des conseils des collectivités territoriales et de leurs organes exécutifs en pareille matière.
- (2) Nonobstant les dispositions de l'alinéa (1), les ventes, échanges, partages, acquisitions ou transactions demeurent réservés aux conseils qui peuvent autoriser le président de la commission à passer les actes qui y sont relatifs.

SECTION V

DES TRAVAUX DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

Article 48 : Toute construction nouvelle ou reconstruction pour le compte de la collectivité territoriale ne peut être faite que sur la production de plans et devis mis à la disposition du conseil de la collectivité territoriale concernée.

SECTION VI

DES ACTIONS EN JUSTICE

Article 49 :

- (1) Le maire ou le président du conseil régional représente la collectivité territoriale en justice.
- (2) Il peut prendre ou faire prendre tous actes conservatoires ou interruptifs de déchéances.

Article 50 :

- (1) Le conseil de la collectivité territoriale délibère sur les actions à tenter ou à soutenir au nom de la collectivité territoriale.
- (2) Il peut toutefois, en début d'exercice budgétaire, mandater le maire ou le président du conseil régional à l'effet de défendre les intérêts de la collectivité territoriale concernée en toutes matières.

Article 51 : Les recours dirigés contre les collectivités territoriales obéissent aux règles du contentieux administratif, ou du contentieux de droit Commun, suivant le cas.

SECTION VII

DU FONCTIONNEMENT DES SERVICES LOCAUX

Article 52 :

- (1) Les services publics locaux gérés en régie fonctionnent conformément au droit commun applicable aux services publics de l'Etat revêtant un caractère similaire.
- (2) Toutefois, des services d'intérêt public à caractère industriel et commercial peuvent être exploités en régie par les collectivités territoriales, lorsque l'intérêt public l'exige, et notamment en cas de carence ou d'insuffisance de l'initiative privée.

Article 53 : Les conseils des collectivités territoriales arrêtent la liste et les dispositions qui doivent figurer dans le règlement intérieur des services qu'ils se proposent d'exploiter sous forme de régie locale à caractère industriel et commercial, ci-après désignée "Les Régies".

Article 54 :

- 1) Lorsque plusieurs collectivités territoriales sont intéressées par le fonctionnement d'une régie, celle-ci peut être exploitée :
 - a) Soit sous la direction d'une collectivité territoriale vis-à-vis des autres collectivités territoriales, comme mandataire ;
 - b) Soit sous la direction d'un regroupement formé par les collectivités territoriales intéressées.
- (2) Au cas où le regroupement est constitué exclusivement en vue de l'exploitation d'un service industriel ou commercial, les collectivités territoriales peuvent demander que l'administration de l'organisation ainsi créée se confonde avec celle de la régie. Dans ce cas, l'acte fondateur du regroupement est modifié dans les conditions fixées par les dispositions de la présente loi.

Article 55 :

- (1) Un décret d'application de la présente loi détermine parmi les services susceptibles d'être assurés en régie par les collectivités territoriales, ceux qui sont soumis au contrôle technique de l'Etat.
- (2) Les règlements intérieurs types des services visés à l'alinéa (1) sont approuvés par voie réglementaire.
- (3) Les actes réglementaires d'approbation précisent les mesures à prendre lorsque le fonctionnement d'une régie n'est pas en état d'assurer le service dont elle est chargée.

Article 56 : Sous réserve de dispositions contraires prévues par la législation en vigueur, les contrats portant concession de services publics locaux à caractère industriel et commercial sont approuvés par le "ministre chargé des Collectivités territoriales, suivant des modalités fixées par un décret d'application de la présente loi.

Article 57 : Dans les contrats portant concession des services publics, les collectivités territoriales ne peuvent insérer de clause par laquelle le concessionnaire prend à sa charge l'exécution des travaux étrangers à l'objet de sa concession.

Article 58 : Les contrats de travaux publics conclus par les collectivités territoriales ne peuvent prévoir de clause portant affermage d'une recette publique, à l'exception des recettes issues de l'exploitation de l'ouvrage qui fait l'objet du contrat.

Article 59 : Les entreprises exploitant des services publics en régie Intéressée sont soumises, pour tout ce qui concerne l'exploitation et les travaux de premier établissement qu'elles peuvent être amenées à faire pour le compte de l'autorité concédante, à toutes mesures de contrôle et à la production de toutes les justifications conformément à la réglementation en vigueur.

Article 60 : Les regroupements de collectivités territoriales peuvent, par voie de concession, exploiter des services présentant un intérêt pour chacune des collectivités territoriales concernées.

Article 61 :

- (1) Toute collectivité territoriale ayant concédé ou affermé un service public ou d'intérêt public, peut procéder à la révision ou à la résiliation du contrat de concession ou d'affermage, lorsque le déficit du concessionnaire, dû à des circonstances économiques ou techniques indépendantes de sa volonté, revêt un caractère durable ne permet plus audit service de fonctionner normalement.
- (2) Les dispositions de l'alinéa (1) sont applicables, mutatis, mutandis, au concessionnaire ou exploitant.
- (3) La collectivité territoriale intéressée doit, soit supprimer le service dont il s'agit, soit le réorganiser suivant les modalités plus économiques.

SECTION VIII

DE LA CREATION DES ETABLISSEMENTS PUBLICS ADMINISTRATIFS ET SOCIÉTÉS À CAPITAL PUBLIC LOCAUX ET DE LA PRISE DES PARTICIPATIONS AU SEIN DES ENTITES PUBLIQUES, PARAPUBLIQUES ET PRIVEES

Article 62 :

- (1) Les titres acquis par les collectivités territoriales dans le cadre de la création ou de la participation à des sociétés à participation publique ou à des entreprises privées doivent être émis sous forme nominative ou représentés par des certificats nominatifs.
- (2) Ils sont acquis sur le fondement d'une délibération du conseil de la collectivité territoriale concernée et conservés par le receveur de la collectivité territoriale, même au cas où ils sont affectés à la garantie de la gestion du conseil d'administration.

Article 63 :

- (1) Les titres affectés à la garantie de la gestion du conseil d'administration sont inaliénables.
- (2) L'aliénation des titres visés à l'article 62 (1) ne peut avoir lieu qu'en vertu d'une délibération approuvée dans les mêmes conditions que la décision d'acquiescer.

Article 64 :

- (1) La responsabilité civile afférente aux actes accomplis en tant qu'administrateur de la société, par le représentant d'une collectivité territoriale au conseil d'administration de la société dont elle est actionnaire incombe à la collectivité territoriale, sous réserve d'une action récursoire contre l'intéressé.
- (2) L'action récursoire prévue à l'alinéa (1) ne peut intervenir qu'en cas de faute personnelle ou de faute lourde portant atteinte aux intérêts de la collectivité territoriale concernée.

Article 65 : La participation des collectivités territoriales ou du regroupement desdites collectivités territoriales ne peut excéder trente trois pour cent (33 %) du capital social des entreprises ou organismes visés à la présente section.

TITRE IV **DE LA TUTELLE SUR LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES**

Article 66 :

- (1) L'Etat assure la tutelle sur les collectivités territoriales, conformément aux dispositions de la présente loi.

- (2) Les pouvoirs de tutelle de l'Etat sur les collectivités territoriales sont exercés, sous l'autorité du président de la République, par le ministre chargé des Collectivités territoriales et par le représentant de l'Etat dans la collectivité territoriale.

Article 67 :

- (1) Le gouverneur est le délégué de l'Etat dans la région. A ce titre, il a la charge des intérêts nationaux, du contrôle administratif, du respect des lois et règlements et du maintien de l'ordre public; il supervise et coordonne sous l'autorité du gouvernement, les services des administrations civiles de l'Etat dans la région.
- (2) Le préfet assure la tutelle de l'Etat sur la commune.
- (3) Le gouverneur et le préfet sont les représentants du président de la République dans leur circonscription administrative.
- (4) Ils représentent également le gouvernement et chacun des ministres et ont autorité sur les services déconcentrés de l'Etat dans leur circonscription, sous réserve des exceptions limitativement énumérées par décret du président de la République.
- (5) Le gouverneur et le préfet sont seuls habilités à s'exprimer au nom de l'Etat devant les conseils des collectivités territoriales de leur circonscription.

Ils peuvent toutefois, en cas d'empêchement dûment motivé auprès du ministre chargé des Collectivités territoriales, délégués à cet effet un fonctionnaire des services du gouverneur ou de la préfecture, suivant l'ordre protocolaire fixé par la réglementation en vigueur.

Article 68 :

- (1) Les actes pris par les collectivités territoriales sont transmis au représentant de l'Etat auprès de la collectivité territoriale concernée, lequel en délivre aussitôt accusé de réception.
- (2) La preuve de la réception des actes par le représentant de l'Etat visé à l'alinéa (1) peut être apportée par tout moyen.
- (3) Les actes visés à l'alinéa (1) sont exécutoires de plein droit quinze (15) jours après la délivrance de l'accusé de réception, et après leur publication ou leur notification aux intéressés. Ce délai de quinze (15) jours peut être réduit par le représentant de l'Etat.
- (4) Nonobstant les dispositions des alinéas (1) et (2), le représentant de l'Etat peut, dans le délai de quinze (15) jours à compter de la date de réception, demander une seconde lecture de(s) l'acte(s) concerné(s). La demande correspondante revêt un caractère suspensif, aussi bien pour l'exécution de l'acte que pour la computation des délais applicables en cas de procédure contentieuse, conformément à la législation en vigueur.

Article 69 : Les décisions réglementaires et individuelles prises par le président du conseil régional ou le maire dans le cadre de l'exercice de leurs pouvoirs de police, les actes de gestion quotidienne sont exécutoires de plein droit dès qu'il est procédé à leur publication ou notification aux intéressés. Ces décisions font l'objet de transmission au représentant de l'Etat.

Article 70 :

- (1) Par dérogation aux dispositions des articles 68 et 69, demeurent soumis à l'approbation préalable du représentant de l'Etat, les actes pris dans les domaines suivants, outre des dispositions spécifiques de la présente loi :
- les budgets initiaux, annexes, les comptes hors budget et les autorisations spéciales de dépenses ;
 - les emprunts et garanties d'emprunts ;
 - les conventions de coopération internationale ;
 - les affaires domaniales ;
 - les garanties et prises de participation ;

- les conventions relatives à l'exécution ou au contrôle des marchés publics, sous réserve des seuils de compétence prévus par la réglementation en vigueur ;
 - les délégations de services publics au-delà du mandat en cours du conseil municipal ;
 - les recrutements de certains personnels, suivant des modalités fixées par voie réglementaire.
- (2) Les plans régionaux et communaux de développement et les plans régionaux d'aménagement du territoire sont élaborés en tenant compte, autant que possible, des plans de développement et d'aménagement nationaux.
- Ils sont, en conséquence, soumis préalablement à leur adoption au visa du représentant de l'Etat.
- (3) Les délibérations et décisions prises en application des dispositions de l'alinéa (1) sont transmises au représentant de l'Etat, suivant les modalités prévues à l'article 68 (1). L'approbation dudit représentant est réputée tacite lorsqu'elle n'a pas été notifiée à la collectivité territoriale concernée, dans un délai maximal de trente (30) jours à compter de la date de l'accusé de réception, par tout moyen laissant trace écrite.
- (4) Le délai prévu à l'alinéa (3) peut être réduit par le représentant de l'Etat, à la demande du président du conseil régional ou du maire. Cette demande revêt un caractère suspensif, aussi bien pour l'exécution de l'acte que pour la computation des délais applicables en cas de procédure contentieuse, conformément à la législation en vigueur.

Article 71 :

- (1) Le représentant de l'Etat porte à la connaissance du président du conseil régional ou du maire, par tout moyen laissant trace écrite, des illégalités relevées à l'encontre de l'acte ou des actes qui lui sont communiqués.
- (2) Le représentant de l'Etat défère à la juridiction administrative compétente les actes prévus aux articles 68 et 69 qu'il estime entachés d'illégalité, dans un délai maximal d'un mois à compter de la date de leur réception.
- (3) La juridiction administrative saisie est tenue de rendre sa décision dans un délai maximal d'un mois (4) Nonobstant les dispositions de l'alinéa (2), le représentant de l'Etat peut annuler les actes des collectivités territoriales manifestement illégaux, notamment en cas d'emprise ou de voie de fait, à charge pour la collectivité territoriale concernée d'en saisir la juridiction administrative compétente.

Article 72 :

- (1) Le représentant de l'Etat peut assortir son recours d'une demande de sursis à exécution. Il est fait droit à cette demande lorsque l'un des moyens invoqués dans la requête paraît, en l'état de l'instruction, sérieux et de nature à justifier l'annulation de l'acte attaqué.
- (2) Lorsque l'acte attaqué est de nature à compromettre l'exercice d'une liberté publique ou individuelle, le président de la juridiction administrative saisie ou un de ses membres, délégué à cet effet, prononce le sursis dans un délai maximal de quarante huit (48) heures.
- (3) La juridiction administrative peut, sur sa propre initiative, prononcer le sursis à exécution pour tout marché public que lui transmet le représentant de l'Etat aux fins d'annulation.

Article 73 :

- (1) Le président du conseil régional ou le maire peut déférer à la juridiction administrative compétente, pour excès de pouvoir, la décision de refus d'approbation du représentant de l'Etat prise dans le cadre des dispositions de l'article 70 (1), suivant la procédure prévue par la législation en vigueur.
- (2) L'annulation de la décision de refus d'approbation par la juridiction administrative saisie équivaut à une approbation, dès notification de la décision à la collectivité territoriale.

Article 74 : Toute personne physique ou morale justifiant d'un intérêt pour agir peut contester, devant le juge administratif compétent, un acte visé aux articles 68, 69 et 70, suivant les modalités prévues par la législation régissant la procédure contentieuse, à compter de la date à laquelle l'acte incriminé est devenu exécutoire.

Article 75 :

- (1) Tout acte à portée générale d'une collectivité territoriale devenu exécutoire ainsi que toute demande du représentant de l'Etat se rapportant à un tel acte et revêtant un caractère suspensif doit faire l'objet d'une large publicité, notamment par voie d'affichage, au siège de la collectivité territoriale et des services de la circonscription administrative concernée.
- (2) La procédure prévue à l'alinéa (1) s'effectue par voie de notification, lorsqu'il s'agit d'un acte individuel.

Article 76 : Toute demande d'annulation d'un acte d'une collectivité territoriale adressée au représentant de l'Etat par toute personne intéressée, antérieurement à la date à compter de laquelle un tel acte revêt un caractère exécutoire, demeure sans incidence sur le déroulement de la procédure contentieuse.

Article 77 :

- (1) Sur demande :
 - a) le président du conseil régional ou le maire reçoit du représentant de l'Etat les informations nécessaires à l'exercice de ses attributions ;
 - b) le représentant de l'Etat reçoit du président du conseil régional ou du maire des informations nécessaires à l'exercice de ses attributions.
- (2) Le président du conseil régional ou le maire informe son conseil du contenu de tout courrier que le représentant de l'Etat souhaite porter à sa connaissance.

TITRE V

DES ORGANES DE SUIVI

Article 78 :

- (1) Il est créé un conseil national de la décentralisation dont l'organisation et le fonctionnement sont fixés par décret du président de la République.
- (2) Le conseil national de la décentralisation est chargé du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la décentralisation.

Article 79 : Il est créé un comité interministériel des services locaux, dont l'organisation et le fonctionnement sont fixés par un décret d'application de la présente loi.

TITRE VI

DISPOSITIONS DIVERSES, TRANSITOIRES ET FINALES

Article 80 :

- (1) En attendant que les collectivités territoriales possèdent des ressources propres, les services ou parties des services déconcentrés de l'Etat, concernés par le transfert des compétences, seront progressivement transférés aux collectivités territoriales sur recommandation du conseil national de la décentralisation.
- (2) Avant le transfert effectif des services prévu à l'alinéa 1 ci-dessus, les conditions d'utilisation de chaque service de l'Etat par les collectivités territoriales sont déterminées par les conventions passées entre le représentant de l'Etat et le président du conseil régional ou le maire, suivant des modèles fixés par voie réglementaire.

Le président du conseil régional ou le maire donne, dans le cadre des conventions visées au paragraphe précédent, toutes instructions nécessaires à l'exécution des tâches qu'il confie aux dits services. Il contrôle l'exécution desdites tâches.

Article 81 : Les cahiers des charges types et les règlements types concernant les services publics locaux sont rendus exécutoires par voie réglementaire.

Article 82 : Dans un délai maximal d'un an à compter de la date de publication des actes réglementaires prévus à l'article 55, les contrats de concession et les règlements de régie en vigueur doivent être révisés, lorsque les conditions d'exploitation en cours s'avèrent plus onéreuses ou plus désavantageuses pour les collectivités territoriales ou les usages que celles résultant de l'application des dispositions prévues dans les cahiers des charges types et/ou règlements types.

Article 83 : En cas de désaccord entre la collectivité territoriale concernée et le concessionnaire ou le régisseur, le ministre chargé des collectivités territoriales statue sur la révision ou les conditions de résiliation du contrat.

Article 84 :

(1) Il ne peut être dérogé aux cahiers des charges types et aux règlements types que par arrêté du ministre intéressé et dans le cas de circonstances particulières avérées.

(2) L'arrêté visé à l'alinéa (1) est pris sur proposition du ministre chargé des Collectivités territoriales.

Article 85 : Les collectivités territoriales peuvent coopérer avec des collectivités territoriales des pays étrangers, sur approbation du ministre chargé des Collectivités territoriales, suivant des modalités prévues par un décret d'application de la présente loi.

Article 86 : D'autres lois fixent, notamment :

- les règles applicables aux régions ;
- les règles applicables aux communes ;
- le régime financier des collectivités territoriales ;
- les conditions d'élection des conseillers régionaux.

Article 87 : En vue d'assurer le développement harmonieux de toutes les collectivités territoriales sur la base de la solidarité nationale, des potentialités régionales et de l'équilibre inter-régional, un (des) organisme(s) sera (seront) créé(s), en tant que de besoin, par décret du Président de la République.

Article 88 : Sont abrogées et remplacées par celles de la présente loi, les dispositions correspondantes de la loi n° 74/23 du 5 décembre 1974 portant organisation communale, ensemble ses modificatifs subséquents, et de la loi n° 87/015 du 15 juillet 1987 portant création des communautés urbaines, sous réserve de la promulgation des textes particuliers prévus aux articles 86 et 87.

Article 89 : La présente loi sera enregistrée et publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 22 juillet 2004

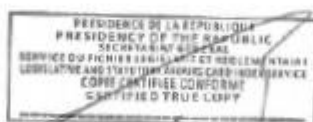
Le Président de la République

(e) Paul Biya

Annexe S : Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code générale des collectivités territoriales décentralisées. (Extraits de la loi)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX – TRAVAIL – PATRIE



LOI N° 2019/024 DU 24 DEC 2019
PORTANT CODE GENERAL DES COLLECTIVITES TERRITORIALES
DECENTRALISEES

*Le Parlement a délibéré et adopté, le Président
de la République promulgue la loi dont la teneur
suit :*

LIVRE PRELIMINAIRE

ARTICLE 1^{er}.- (1) La présente loi porte Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées, ci-après désignées « les Collectivités Territoriales ».

(2) Elle définit :

- le cadre juridique général de la décentralisation territoriale ;
- le statut des élus locaux ;
- les règles d'organisation et de fonctionnement des Collectivités Territoriales ;
- le régime spécifique applicable à certaines Collectivités Territoriales ;
- le régime financier des Collectivités Territoriales.

ARTICLE 2.- (1) Les Collectivités Territoriales de la République sont les Régions et les Communes.

(2) Elles exercent leurs activités dans le respect de l'unité nationale, de l'intégrité du territoire et de la primauté de l'Etat.

(3) Les Collectivités Territoriales sont d'égale dignité. Aucune collectivité territoriale ne peut établir ou exercer de tutelle sur une autre.

(4) Tout autre type de Collectivité Territoriale est créé par la loi.

ARTICLE 3.- (1) Les Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest bénéficient d'un statut spécial fondé sur leur spécificité linguistique et leur héritage historique.

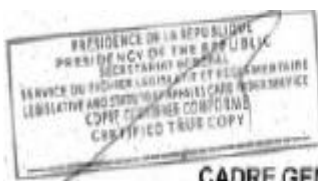
(2) Le statut spécial visé à l'alinéa 1 ci-dessus se traduit, au plan de la décentralisation, par des spécificités dans l'organisation et le fonctionnement de ces deux Régions.

(3) Le statut spécial se traduit également par le respect des particularités du système éducatif anglophone, et la prise en compte de spécificités du système judiciaire anglo-saxon basé sur la Common Law.

(4) Des textes particuliers précisent le contenu des spécificités et particularités visées à l'alinéa 3 ci-dessus.

ARTICLE 4.-Des mesures d'incitation fiscales et économiques spéciales peuvent, en tant que de besoin, être accordées à certaines Régions, en fonction de leur contexte, par des textes particuliers.





LIVRE PREMIER **CADRE GENERAL DE LA DECENTRALISATION**

ARTICLE 5.- (1) La décentralisation consiste en un transfert par l'Etat, aux Collectivités Territoriales, de compétences particulières et de moyens appropriés.

(2) Elle constitue l'axe fondamental de promotion du développement, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local.

TITRE I **DE LA LIBRE ADMINISTRATION DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

CHAPITRE I **DU PRINCIPE DE L'ELECTION DES ORGANES** **DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

ARTICLE 6.- (1) Les Collectivités Territoriales s'administrent librement par des organes élus, dans les conditions fixées par la loi.

(2) Les organes délibérants et Exécutifs des Collectivités Territoriales tiennent leurs pouvoirs du suffrage universel.

ARTICLE 7.- Les Collectivités Territoriales peuvent, exceptionnellement, être administrées par des organes non élus notamment en application des dispositions relatives à la constitution d'une délégation spéciale.

CHAPITRE II **DE L'AUTONOMIE ADMINISTRATIVE ET FINANCIERE** **DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

ARTICLE 8.- Les Collectivités Territoriales sont des personnes morales de droit public. Elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts Régionaux et locaux et règlent, par délibérations, les affaires de leur compétence.

SECTION I **DE L'AUTONOMIE ADMINISTRATIVE** **DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

ARTICLE 9.- Les Collectivités Territoriales disposent d'un patrimoine, du personnel, des domaines public et privé et de services propres, distincts de ceux de l'Etat et des autres organismes publics.

ARTICLE 10.- Les Collectivités Territoriales peuvent, dans le cadre de leurs missions, exécuter des projets en partenariat entre elles, avec l'Etat, les établissements publics, les entreprises du secteur public, parapublic et privé, les organisations de la société civile ou des partenaires extérieurs dans les conditions et modalités fixées par les lois et règlements en vigueur.

(2) Dans tous les cas où les dons et legs donnent lieu à des réclamations des familles, l'autorisation de les accepter est donnée par arrêté, conformément aux dispositions de l'article 68 ci-dessus.

ARTICLE 70.- Lorsque le produit de la libéralité ne permet plus d'assurer des charges, un arrêté du Ministre chargé des collectivités territoriales peut autoriser la Collectivité Territoriale concernée à affecter ce produit à un autre objet conforme aux intentions du donateur ou du testateur. A défaut, les héritiers peuvent revendiquer la restitution de la libéralité. En aucun cas, les membres de l'Exécutif de la Collectivité Territoriale ne peuvent se porter acquéreurs de la libéralité.

SECTION VI **DES TRAVAUX DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

ARTICLE 71.- Toute construction nouvelle ou reconstruction pour le compte de la Collectivité Territoriale ne peut être faite que sur la production de plans et devis mis à la disposition de l'organe délibérant de la Collectivité Territoriale concernée.

TITRE V **DE LA TUTELLE ET DE L'APPUI-CONSEIL**

ARTICLE 72.- (1) A travers ses représentants, l'Etat assure la tutelle sur les Collectivités Territoriales par le biais du contrôle de légalité.

(2) Il leur fournit un appui-conseil pour l'exercice efficace des compétences transférées et veille à leur développement harmonieux sur la base de la solidarité nationale, des potentialités Régionales et communales et de l'équilibre InterRégional et Intercommunal.



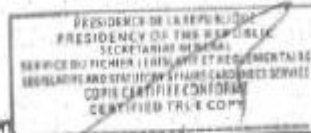
CHAPITRE I **DU CONTRÔLE DE LÉGALITÉ**

SECTION I **DES POUVOIRS DE CONTRÔLE**

ARTICLE 73.- (1) Les pouvoirs de contrôle de l'Etat sur les Collectivités Territoriales et leurs établissements sont exercés, sous l'autorité du Président de la République, par le Ministre chargé des collectivités territoriales et par le représentant de l'Etat dans la Collectivité Territoriale.

(2) Les pouvoirs de contrôle mentionnés à l'alinéa 1 ci-dessus s'exercent à l'exclusion de toute appréciation d'opportunité et sous réserve des cas prévus à l'article 77 ci-dessous.

(3) Dans la Région, le Gouverneur, nommé par décret du Président de la République, est le représentant de l'Etat. A ce titre, il a la charge des intérêts nationaux, du contrôle administratif, du respect des lois et règlements et du maintien de l'ordre public. Il supervise et coordonne, sous l'autorité du Gouvernement, les administrations civiles de l'Etat dans la Région.



(4) Il assure la tutelle de l'Etat sur la Région.

(5) Le Préfet est le représentant de l'Etat dans la Commune. A ce titre, il a la charge des intérêts nationaux, du contrôle administratif, du respect des lois et règlements et du maintien de l'ordre public.

(6) Le Gouverneur et le Préfet, représentants du Président de la République, du Gouvernement et de chacun des Ministres, sont seuls habilités à s'exprimer au nom de l'Etat devant les organes délibérants des Collectivités Territoriales, les Syndicats des Communes et les organes de gestion des établissements des Collectivités Territoriales.

SECTION II **DU MECANISME DE CONTROLE**

ARTICLE 74.- (1) Les actes pris par les Collectivités Territoriales sont transmis au représentant de l'Etat auprès de la Collectivité Territoriale concernée, par courrier recommandé ou par dépôt auprès du service compétent, contre accusé de réception.

(2) La transmission par voie électronique des actes au représentant de l'Etat est admise dans les conditions fixées par la législation et la réglementation en vigueur.

(3) La preuve de la réception des actes par le représentant de l'Etat, peut être apportée par tout moyen.

(4) Les actes mentionnés à l'alinéa 1 ci-dessus sont exécutoires de plein droit, quinze (15) jours après réception, et après leur publication ou leur notification aux intéressés. Ce délai peut être réduit par le représentant de l'Etat.

(5) Nonobstant les dispositions des alinéas 1 et 2 ci-dessus, le représentant de l'Etat peut, dans le délai de quinze (15) jours à compter de la date de réception, demander une seconde lecture de l'acte concerné. La demande correspondante revêt un caractère suspensif, aussi bien pour l'exécution de l'acte que pour la computation des délais applicables en cas de procédure contentieuse, conformément à la législation en vigueur.

ARTICLE 75.- (1) Les décisions réglementaires et individuelles prises par le Chef de l'Exécutif de la Collectivité Territoriale dans le cadre de l'exercice de ses pouvoirs de police, les actes de gestion quotidienne sont exécutoires de plein droit dès qu'il est procédé à leur publication ou notification aux intéressés.

(2) Ces décisions sont transmises au représentant de l'Etat et au responsable local du Ministère chargé des Collectivités Territoriales, dans un délai de quinze (15) jours.

ARTICLE 76.- (1) Par dérogation aux dispositions des articles 74 et 75 ci-dessus, demeurent soumis à l'approbation préalable du représentant de l'Etat et transmis au

responsable local du Ministère chargé des collectivités territoriales, les actes pris dans les domaines suivants :

- les budgets, les comptes et les autorisations spéciales de dépenses ;
- les emprunts et garanties d'emprunts ;
- les conventions de coopération internationale ;
- les affaires domaniales ;
- les délégations de services publics au-delà du mandat en cours de l'organe délibérant de la Collectivité Territoriale ;
- les conventions relatives à l'exécution et au contrôle des marchés publics, sous réserve des seuils de compétence prévus par la réglementation en vigueur ;
- le recrutement du personnel, suivant les modalités fixées par voie réglementaire.

(2) Les plans communaux et régionaux de développement et les plans régionaux d'aménagement du territoire sont élaborés en tenant compte des plans de développement et d'aménagement nationaux. La délibération y relative est par conséquent soumise à l'approbation du représentant de l'Etat.

(3) Les délibérations et les décisions prises en application des dispositions de l'alinéa 1 ci-dessus sont transmises au représentant de l'Etat, suivant les modalités prévues à l'article 74 ci-dessus. L'approbation dudit représentant est réputée acquise lorsqu'elle n'a pas été notifiée à la Collectivité Territoriale concernée, dans un délai maximal de trente (30) jours à compter de la réception desdits actes par tout moyen.

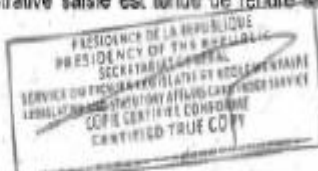
(4) Le délai prévu à l'alinéa 3 ci-dessus peut être réduit par le représentant de l'Etat, à la demande du Chef de l'Exécutif de la Collectivité Territoriale. Cette demande revêt un caractère suspensif, aussi bien pour l'exécution de l'acte que pour la computation des délais applicables en cas de procédure contentieuse, conformément à la législation en vigueur.

SECTION III **DES EFFETS DU CONTROLE**

ARTICLE 77.- (1) Le représentant de l'Etat porte à la connaissance du Chef de l'Exécutif Communal ou Régional, par tout moyen laissant trace écrite, des illégalités relevées à l'encontre de l'acte ou des actes qui lui sont communiqués.

(2) Le représentant de l'Etat défère à la juridiction administrative compétente les actes prévus aux articles 75 et 76 ci-dessus qu'il estime entachés d'illégalité, dans un délai maximal d'un (01) mois à compter de la date de leur réception.

(3) La juridiction administrative saisie est tenue de rendre sa décision dans un délai maximal d'un (01) mois



(4) Nonobstant les dispositions de l'alinéa 2 ci-dessus, le représentant de l'Etat peut annuler les actes des Collectivités Territoriales manifestement illégaux, notamment en cas d'emprise ou de voie de fait, à charge pour la Collectivité Territoriale concernée d'en saisir la juridiction administrative compétente.

ARTICLE 78.- (1) Le représentant de l'Etat peut assortir son recours d'une demande de sursis à exécution. Il est fait droit à cette demande lorsque l'un des moyens invoqués dans la requête paraît, en l'état de l'instruction, sérieux et de nature à justifier l'annulation de l'acte attaqué.

(2) Lorsque l'acte attaqué est de nature à compromettre l'exercice d'une liberté publique ou individuelle, le Président de la juridiction administrative saisie un de ses membres, délégué à cet effet, prononce le sursis dans un délai maximal de quarante-huit (48) heures.

(3) La juridiction administrative peut, sur sa propre initiative, prononcer le sursis à exécution pour tout marché public que lui transmet le représentant de l'Etat aux fins d'annulation.

ARTICLE 79.- (1) Le Chef de l'Exécutif Communal ou Régional peut déférer à la juridiction administrative compétente, pour excès de pouvoir, la décision de refus d'approbation du représentant de l'Etat, suivant la procédure prévue par la législation en vigueur.

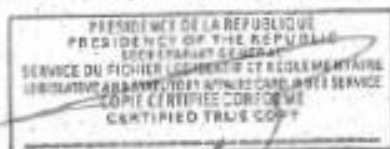
(2) L'annulation de la décision de refus d'approbation par la juridiction administrative saisie équivaut à une approbation, dès notification de la décision à la Collectivité Territoriale.

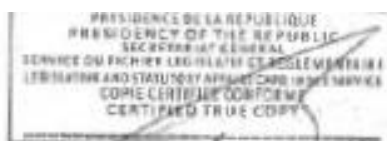
ARTICLE 80.- Toute personne physique ou morale justifiant d'un intérêt pour agir peut contester, devant le juge administratif compétent, un acte mentionné aux articles 74, 75 et 76 ci-dessus, suivant les modalités prévues par la législation régissant la procédure contentieuse, à compter de la date à laquelle l'acte incriminé est devenu exécutoire.

ARTICLE 81.- (1) Tout acte à portée générale d'une Collectivité Territoriale devenu exécutoire, ainsi que toute demande du représentant de l'Etat se rapportant à un tel acte et revêtant un caractère suspensif, doit faire l'objet d'une large publicité, notamment par voie d'affichage, au siège de la Collectivité Territoriale et des services de la circonscription administrative concernée.

(2) La procédure prévue à l'alinéa 1 ci-dessus s'effectue par voie de notification, lorsqu'il s'agit d'un acte individuel.

ARTICLE 82.- Toute demande d'annulation d'un acte d'une Collectivité Territoriale adressée au représentant de l'Etat par toute personne intéressée, antérieurement à la date à compter de laquelle un tel acte revêt un caractère exécutoire, demeure sans incidence sur le déroulement de la procédure contentieuse.





ARTICLE 83.- (1) Sur demande :

- a) le Chef de l'Exécutif Communal ou Régional reçoit du représentant de l'Etat les informations nécessaires à l'exercice de ses attributions ;
- b) le représentant de l'Etat reçoit du Chef de l'Exécutif Régional ou Communal des informations nécessaires à l'exercice de ses attributions.

(2) Le Chef de l'Exécutif Régional ou communal informe l'organe délibérant du contenu de tout courrier que le représentant de l'Etat souhaite porter à sa connaissance.

CHAPITRE II **DE L'APPUI-CONSEIL**

ARTICLE 84.- (1) L'Etat et ses démembrements fournissent un appui-conseil aux Collectivités Territoriales.

(2) L'appui-conseil consiste à fournir des conseils, avis, suggestions et informations aux Collectivités Territoriales dans l'exercice de leurs compétences.

ARTICLE 85.- Les autorités chargées de fournir l'appui-conseil de l'Etat veillent au fonctionnement régulier et au développement harmonieux des Collectivités Territoriales, de leurs établissements, ainsi qu'au rendement, à la bonne administration, à la bonne gestion et à la qualité des services locaux.

ARTICLE 86.- (1) L'appui-conseil est donné à la demande de la Collectivité Territoriale ou suscité par les autorités mentionnées à l'article 73 ci-dessus.

(2) Les avis, conseils et suggestions donnés dans ce cadre ont un caractère consultatif.

TITRE VI **DES ORGANES DE SUIVI**

ARTICLE 87.- Il est créé un Conseil National de la Décentralisation, chargé du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la décentralisation.

ARTICLE 88.- Il est créé un Comité Interministériel des Services Locaux, chargé de la préparation et du suivi des transferts de compétences et des ressources aux Collectivités Territoriales.

ARTICLE 89.- Les modalités d'organisation et de fonctionnement des organes de suivi prévus aux articles 87 et 88 ci-dessus sont fixées par décret du Président de la République.

ARTICLE 90.- Il est créé un Comité National des Finances Locales, chargé notamment de la mobilisation optimale des recettes des Collectivités Territoriales, ainsi que de la bonne gestion des finances locales.

ARTICLE 146.- (1) L'élu local est astreint aux obligations de discrétion professionnelle et de réserve. A cet effet, il doit s'abstenir d'utiliser, pour son intérêt personnel ou celui de ses proches, ou de communiquer, les faits et informations dont il a eu connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions.

(2) Il doit, en tout temps, s'abstenir en public de tout acte ou geste, propos ou manifestation susceptibles de jeter du discrédit sur les institutions nationales et sur la Collectivité Territoriale dont il est l'élu.



LIVRETROISIEME
DES REGLES APPLICABLES AUX COMMUNES

TITRE I
DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 147.- La Commune est la Collectivité Territoriale de base. Elle a une mission générale de développement local et d'amélioration du cadre et des conditions de vie de ses habitants.

ARTICLE 148.- (1) La Commune est créée par décret du Président de la République, lequel en fixe la dénomination, le ressort territorial et le chef-lieu.

(2) Le Président de la République peut, par décret, en tant que de besoin, modifier la dénomination, la délimitation géographique et le chef-lieu de la Commune.

(3) Il peut, en outre, prononcer la suppression, par décret, d'une Commune. Le décret qui prononce la suppression décide de son rattachement à une ou plusieurs Communes.

ARTICLE 149.- (1) Les actes portant modification des limites territoriales d'une ou de plusieurs Communes en fixent les modalités, notamment celles liées à la dévolution des biens.

(2) Les actes visés à l'alinéa 1 ci-dessus fixent également les conditions d'attribution, soit à la Commune ou aux Communes de rattachement, soit à l'Etat :

- des terrains ou édifices faisant partie du domaine public ;
- du domaine privé ;
- des libéralités avec charges faites en faveur de la commune supprimée.

ARTICLE 150.- (1) La Commune peut, en plus de ses moyens propres, solliciter le concours de l'Etat, de la population, des organisations de la société civile, d'autres Collectivités Territoriales et des partenaires internationaux, conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.

(2) Le recours aux concours mentionnés à l'alinéa 1 ci-dessus est décidé par délibération du Conseil Municipal concerné, prise au vu du projet de convention y afférent.

ARTICLE 151.- (1) Le Président de la République peut, par décret, décider du regroupement temporaire de certaines Communes, sur proposition du Ministre chargé des collectivités territoriales.

(2) Le regroupement temporaire de Communes peut résulter :

- a. d'un projet de convention identique adopté par délibération par chacun des Conseils Municipaux concernés. Ce projet de convention entre en vigueur suivant la procédure prévue à l'alinéa 1 ci-dessus ;
- b. d'un plan de regroupement élaboré par le Ministre chargé des collectivités territoriales. Dans ce cas, le projet de convention peut, en tant que de besoin, être soumis aux Conseils Municipaux concernés, pour entérinement.

(3) Le décret prononçant le regroupement temporaire de Communes en précise les modalités.

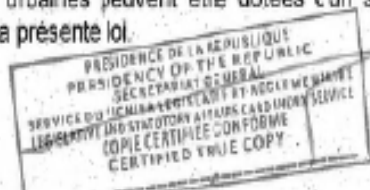
ARTICLE 152.- (1) Les biens appartenant à une Commune rattachée à une autre ou à une portion communale érigée en Commune séparée deviennent la propriété de la Commune de rattachement ou de la nouvelle Commune.

(2) Le décret qui prononce un rattachement ou un éclatement de Communes en détermine toutes les autres modalités, y compris la dévolution des biens.

ARTICLE 153.- En cas de rattachement ou d'éclatement d'une Commune, le décret du Président de la République est pris après avis d'une commission dont la composition est fixée par arrêté du représentant de l'Etat, sur la répartition entre l'Etat et la Commune de rattachement, de l'ensemble des droits et obligations de la commune ou la portion de commune intéressée. La commission comprend des représentants des organes délibérants des Communes concernées.

ARTICLE 154.- En cas de regroupement de Communes, les Conseils et Exécutifs Municipaux des Communes concernées demeurent en fonction jusqu'à l'expiration de leur mandat.

ARTICLE 155.- Certaines agglomérations urbaines peuvent être dotées d'un statut spécial, conformément aux dispositions de la présente loi.



TITRE II
DES COMPÉTENCES TRANSFÉRÉES AUX COMMUNES

CHAPITRE I
DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

SECTION I
DE L'ACTION ECONOMIQUE

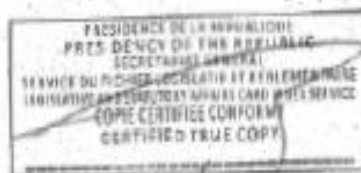
ARTICLE 156.- Les compétences suivantes sont transférées aux Communes :

- la promotion des activités de production agricoles, pastorales, artisanales et piscicoles d'intérêt communal ;
- la mise en valeur et la gestion des sites touristiques communaux ;
- la construction, l'équipement, la gestion et l'entretien des marchés, gares routières et abattoirs ;
- l'organisation d'expositions commerciales locales ;
- l'appui aux microprojets générateurs de revenus et d'emplois ;
- l'exploitation des substances minérales non concessibles.

SECTION II
DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LA GESTION
DES RESSOURCES NATURELLES

ARTICLE 157.- Les compétences suivantes sont transférées aux Communes :

- l'alimentation en eau potable ;
- le nettoyage des rues, chemins et espaces publics communaux ;
- le suivi et le contrôle de gestion des déchets industriels ;
- les opérations de reboisement et la création de bois communaux ;
- la lutte contre l'insalubrité, les pollutions et les nuisances ;
- la protection des ressources en eaux souterraines et superficielles ;
- l'élaboration de plans communaux d'action pour l'environnement ;
- l'élaboration et la mise en œuvre des plans communaux spécifiques de prévention des risques et d'intervention d'urgence en cas de catastrophes ;
- la création, l'entretien et la gestion des espaces verts, parcs et jardins d'intérêt communal ;
- la pré-collecte et la gestion au niveau local des ordures ménagères.



- la création, l'équipement, la gestion et l'entretien des centres de santé à intérêt communal, conformément à la carte sanitaire ;
- le recrutement et la gestion du personnel infirmier et paramédical des centres de santé intégrés et des centres médicaux d'arrondissement ;
- l'assistance aux formations sanitaires et établissements sociaux ;
- le contrôle sanitaire dans les établissements de fabrication, de conditionnement, de stockage, ou de distribution de produits alimentaires, ainsi que des installations de traitement des déchets solides et liquides produits par des particuliers ou des entreprises.

b. en matière d'action sociale :

- la participation à l'entretien et à la gestion, en tant que de besoin, de centres de promotion et de réinsertion sociales ;
- la création, l'entretien et la gestion des cimetières publics ;
- l'organisation et la gestion de secours au profit des nécessiteux.

CHAPITRE III DU DÉVELOPPEMENT EDUCATIF, SPORTIF ET CULTUREL

SECTION I DE L'EDUCATION, DE L'ALPHABETISATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

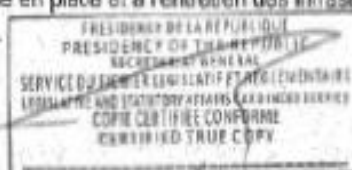
ARTICLE 161.- Les compétences suivantes sont transférées aux Communes :

a. en matière d'éducation :

- la création, conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la Commune ;
- le recrutement et la prise en charge du personnel enseignant et d'appoint desdites écoles ;
- l'acquisition du matériel et des fournitures scolaires ;
- la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'Etat et de la Région par le biais des structures de dialogue et de concertation.

b. en matière d'alphabétisation :

- l'exécution des plans d'élimination de l'analphabétisme, en relation avec l'administration régionale ;
- la participation à la mise en place et à l'entretien des infrastructures et des équipements éducatifs.



c. en matière de formation technique et professionnelle :

- l'élaboration d'un plan prévisionnel local de formation et de recyclage ;
- l'élaboration d'un plan communal d'insertion ou de réinsertion professionnelle ;
- la participation à la mise en place, à l'entretien et à l'administration des centres de formation.

SECTION II **DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DES LOISIRS**

ARTICLE 162.- Les compétences suivantes sont transférées aux Communes :

- la promotion et l'animation des activités sportives et de jeunesse ;
- l'appui aux associations sportives ;
- la création et la gestion des stades municipaux, centres et parcours sportifs, piscines, aires de jeux et arènes ;
- le recensement et la participation à l'équipement des associations sportives ;
- la participation à l'organisation des compétitions ;
- la création et l'exploitation des parcs de loisirs ;
- l'organisation des manifestations socioculturelles à des fins de loisirs.

SECTION III **DE LA CULTURE ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES**

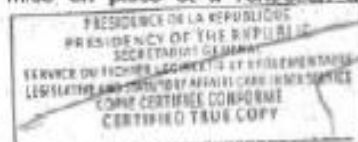
ARTICLE 163.- Les compétences suivantes sont transférées aux Communes :

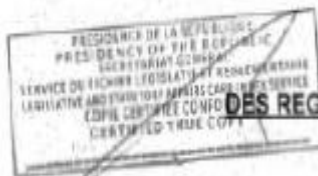
a. en matière de culture :

- l'organisation, au niveau local, de journées culturelles, de manifestations culturelles traditionnelles et de concours littéraires et artistiques ;
- la création et la gestion au niveau local d'orchestres, ensembles lyriques traditionnels, corps et ballets et troupes de théâtre ;
- la création et la gestion de centres socioculturels et de bibliothèques de lecture publique ;
- l'appui aux associations culturelles.

b. en matière de promotion des langues nationales :

- la participation aux programmes Régionaux de promotion des langues nationales ;
- la participation à la mise en place et à l'entretien d'infrastructures et d'équipements.





LIVRE QUATRIEME

DÉS REGLES APPLICABLES AUX REGIONS

TITRE I

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ARTICLE 259.- (1) La Région est une Collectivité Territoriale constituée de plusieurs Départements. Elle couvre le même ressort territorial que la Région, circonscription administrative.

(2) La Région est investie d'une mission générale de progrès économique et social. A ce titre, elle contribue au développement harmonieux, équilibré, solidaire et durable du territoire.

ARTICLE 260.- La création des Régions, la modification de leur dénomination et de leur délimitation s'opèrent conformément aux dispositions de l'article 61 de la Constitution.

ARTICLE 261.- Le chef-lieu de la Région, Collectivité Territoriale, est le chef-lieu de la Région, circonscription administrative.

ARTICLE 262.- Entraînent la rectification des limites ou des chefs-lieux des circonscriptions administratives concernées :

- le rattachement à une Région d'une Commune ou portion de Commune ;
- la modification des limites territoriales des Régions ;
- la désignation d'un nouveau chef-lieu.

ARTICLE 263.- Le rattachement d'une Commune ou portion de Commune à une Région est subordonné à l'avis de l'organe délibérant de la Commune et de l'organe délibérant de la Région intéressés.

ARTICLE 264.- Les modifications des ressorts territoriaux des Régions prennent effet à compter de la date d'ouverture de la première session du Conseil Régional de l'entité nouvellement créée, sous réserve des dispositions contraires du décret de modification. Dans ce dernier cas, le décret prévoit la dissolution du ou des Conseils Régionaux concernés.

ARTICLE 265.- (1) Les actes portant modification des limites territoriales d'une ou de plusieurs Régions en fixent les modalités, notamment celles liées à la dévolution des biens.

(2) Les actes mentionnés à l'alinéa 1 ci-dessus fixent également les conditions d'attribution soit à la Région ou aux Régions de rattachement, soit à l'Etat :

- des terrains ou édifices faisant partie du domaine public ;
- du domaine privé ;
- des libéralités avec charge faites en faveur de la Région supprimée.

ARTICLE 266.- (1) Conformément à la législation en vigueur, la Région peut engager des actions complémentaires à celles de l'Etat.

(2) Elle propose aux Communes de son ressort les mesures visant à favoriser la coordination des actions de développement et des investissements locaux. A cet effet, les Conseillers Régionaux participent, de plein droit, aux travaux du Conseil Municipal de leur Commune de rattachement, avec voix consultative.

TITRE II **DES COMPÉTENCES TRANSFÉRÉES AUX RÉGIONS**

CHAPITRE I **DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE**

SECTION I **DE L'ACTION ÉCONOMIQUE**

ARTICLE 267.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

- la promotion des petites et moyennes entreprises ;
- l'organisation de foires et salons ;
- la promotion de l'artisanat ;
- la promotion des activités agricoles, pastorales et piscicoles ;
- l'encouragement à la création de regroupements Régionaux pour les opérateurs économiques ;
- l'appui aux microprojets générateurs de revenus et d'emplois ;
- la promotion du tourisme.

SECTION II **DE LA GESTION DE L'ENVIRONNEMENT** **ET DES RESSOURCES NATURELLES**

ARTICLE 268.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

- la gestion, la protection et l'entretien des zones protégées et des sites naturels relevant de la compétence de la Région ;
- la mise en défens et autres mesures locales de protection de la nature ;
- la gestion des eaux d'intérêt Régional ;
- la création de bois, forêts et zones protégées d'intérêt Régional suivant un plan dûment approuvé par le représentant de l'Etat ;
- la réalisation de pare-feu et la mise à feu précoce, dans le cadre de la lutte contre les feux de brousse ;
- la gestion des parcs naturels Régionaux, suivant un plan soumis à l'approbation du représentant de l'Etat ;

- l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des plans ou schémas Régionaux d'action pour l'environnement ;
- l'élaboration et la mise en œuvre de plans Régionaux spécifiques de prévention des risques et d'intervention d'urgence.

SECTION III
DE LA PLANIFICATION, DE L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE,
DES TRAVAUX PUBLICS, DE L'URBANISME ET DE L'HABITAT

ARTICLE 269.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

- l'élaboration et l'exécution des plans Régionaux de développement ;
- la passation, en relation avec l'Etat, de contrats-plans pour la réalisation d'objectifs de développement ;
- la participation à l'organisation et à la gestion des transports publics interurbains ;
- la coordination des actions de développement ;
- l'élaboration conformément au plan national, du schéma Régional d'aménagement du territoire ;
- la participation à l'élaboration des documents de planification urbaine et des schémas directeurs des Collectivités Territoriales ;
- la réhabilitation et l'entretien des routes départementales et Régionales ;
- le soutien à l'action des Communes en matière d'urbanisme et d'habitat.

CHAPITRE II
DU DEVELOPPEMENT SANITAIRE ET SOCIAL

SECTION UNIQUE
DE LA SANTE ET DE L'ACTION SOCIALE

ARTICLE 270.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

- la création, conformément à la carte sanitaire, l'équipement, la gestion et l'entretien des formations sanitaires de la Région ;
- la participation à l'entretien et à la gestion des centres de promotion et/ou de réinsertion sociale ;
- le recrutement et la gestion du personnel infirmier et paramédical des hôpitaux régionaux et de district ;
- l'appui aux formations sanitaires et établissements sociaux ;
- la mise en œuvre des mesures de prévention et d'hygiène ;
- l'organisation et la gestion de l'assistance au profit des nécessiteux ;
- la participation à l'élaboration de la tranche régionale de la carte sanitaire ;



- la participation à l'organisation et à la gestion de l'approvisionnement en médicaments, réactifs et dispositifs essentiels en conformité avec la politique nationale de santé.

CHAPITRE III DU DÉVELOPPEMENT ÉDUCATIF, SPORTIF ET CULTUREL

SECTION I DE L'ÉDUCATION, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

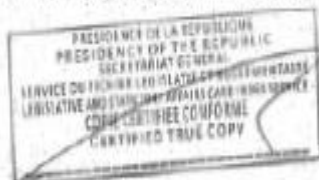
ARTICLE 271.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

a. en matière d'éducation :

- la participation à l'établissement et à la mise en œuvre de la tranche régionale de la carte scolaire nationale ;
- la création, l'équipement, la gestion, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges de la Région ;
- le recrutement et la gestion du personnel enseignant et d'appoint desdits établissements ;
- l'acquisition du matériel et des fournitures scolaires ;
- la répartition, l'allocation de bourses et d'aides scolaires ;
- la participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'Etat, par le biais des structures de dialogue et de concertation ;
- le soutien à l'action des Communes en matière d'enseignement primaire et maternel.

b. en matière d'alphabétisation :

- l'élaboration et l'exécution des plans Régionaux d'élimination de l'analphabétisme ;
- la synthèse annuelle de l'exécution des plans de campagnes d'alphabétisation ;
- le recrutement du personnel chargé de l'alphabétisation ;
- la formation des formateurs ;
- la conception et la production du matériel didactique ;
- la réalisation de la carte de l'alphabétisation ;
- la mise en place d'infrastructures et d'équipements éducatifs ;
- le suivi et l'évaluation des plans d'élimination de l'illettrisme ;



c. en matière de formation professionnelle :

- le recensement exhaustif des métiers régionaux et l'élaboration d'un répertoire des formations professionnelles existantes avec indication des aptitudes requises et des profils de formation ;
- la participation à l'élaboration de la tranche régionale de la carte scolaire se rapportant à l'enseignement technique et à la formation professionnelle ;
- l'élaboration d'un plan prévisionnel de formation ;
- l'entretien et la maintenance des établissements, centres et instituts de formation de la Région ;
- le recrutement et la gestion du personnel d'appoint ;
- la participation à l'acquisition du matériel didactique, notamment les fournitures et matières d'œuvre ;
- la participation à la gestion et à l'administration des centres de formation de l'Etat par le biais des structures de dialogue et de concertation ;
- l'élaboration d'un plan régional d'insertion professionnelle des jeunes ;
- l'aide à l'établissement de contrats de partenariat écoles-entreprises.

SECTION II

DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DES LOISIRS

ARTICLE 272.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

- la délivrance d'autorisations d'ouverture de centres éducatifs, dûment visées par le représentant de l'Etat ;
- l'assistance aux associations sportives régionales ;
- la réalisation, l'administration et la gestion des infrastructures sportives et socio-éducatives à statut régional ;
- l'organisation, l'animation et le développement des activités socio-éducatives ;
- la promotion et la gestion des activités physiques et sportives au niveau régional ;
- la création et l'exploitation des parcs de loisirs d'intérêt régional ;
- l'organisation des manifestations socioculturelles à des fins de loisirs d'intérêt régional.

SECTION III

**DE LA CULTURE ET DE LA PROMOTION
DES LANGUES NATIONALES**



ARTICLE 273.- Les compétences suivantes sont transférées aux Régions :

a. en matière de culture :

- la promotion et le développement des activités culturelles ;

- la participation à la surveillance et au suivi de l'état de conservation des sites et monuments historiques, ainsi qu'à la découverte des vestiges préhistoriques ou historiques ;
- l'organisation de journées culturelles, de manifestations culturelles traditionnelles et de concours littéraires et artistiques ;
- la création et la gestion d'orchestres, d'ensembles lyriques traditionnels, de corps de ballets et de troupes de théâtres d'intérêt régional ;
- la création et la gestion de centres socioculturels et des bibliothèques de lecture publique d'intérêt régional ;
- la collecte et la traduction des éléments de la tradition orale, notamment les contes, mythes et légendes, en vue d'en faciliter la publication ;
- l'assistance aux associations culturelles.

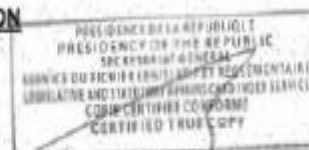
b. en matière de promotion des langues nationales :

- la maîtrise fonctionnelle des langues nationales et la mise au point de la carte linguistique régionale ;
- la participation à la promotion de l'édition en langues nationales ;
- la promotion de la presse parlée et écrite en langues nationales ;
- la mise en place d'infrastructures et d'équipements.

TITRE III
DES ORGANES DE LA RÉGION

ARTICLE 274.- (1) Les organes de la Région sont :

- le Conseil Régional;
- le Président du Conseil Régional.



(2) Le Conseil Régional par ses délibérations, le Président du Conseil Régional par les actes qu'il prend, l'instruction des affaires et l'exécution des délibérations, concourent à l'administration de la Région.

CHAPITRE I
DU CONSEIL REGIONAL

SECTION I
DE LA FORMATION DU CONSEIL REGIONAL

ARTICLE 275.- (1) Le Conseil Régional est l'organe délibérant de la Région.

(2) Il est composé de quatre-vingt-dix (90) Conseillers Régionaux dont le mandat est de cinq (5) ans.

(3) Le Conseil Régional comprend :

(3) Le personnel de l'Etat, ainsi que les biens meubles et immeubles relevant ou appartenant initialement aux services déconcentrés de l'Etat mentionnés à l'alinéa 1 et 2 sont mis à la disposition de la Région, de la Commune ou de la Commune d'Arrondissement selon les cas.

(4) Le personnel visé à l'alinéa 3 ci-dessus reste régit par les statuts qui lui est applicable lors de l'entrée en vigueur de la présente loi.

(5) Un décret du Président de la République détermine les modalités de transfert, d'affectation ou de mise à disposition prévues au présent article, selon que le transfert des compétences est intégral ou partiel.

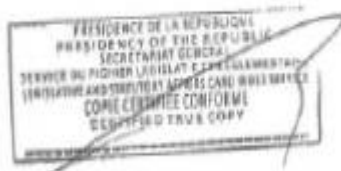
ARTICLE 498.- Avant le transfert effectif des services et la mise en place de la fonction publique locale, les conditions d'utilisation de chaque service de l'Etat par les Collectivités Territoriales, ainsi que les modalités de gestion du personnel obéissent aux mécanismes actuellement en vigueur.

ARTICLE 499.- En cas de silence du Titre V du Livre quatrième, les dispositions communes relatives à l'organisation et au fonctionnement des Régions contenues dans les Titres I à III du même livre s'appliquent.

ARTICLE 500.- Sont abrogées les dispositions antérieures contraires, notamment :

- la loi n° 2004/017 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation ;
- la loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes ;
- la loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux Régions ;
- la loi n° 2009/011 du 10 juillet 2009 portant régime financier des collectivités territoriales décentralisées.

ARTICLE 501.- La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en anglais et français. /-



ANNEXE T : ARTICLE SCIENTIFIQUE

(publié en Mars 2022 dans la Revue DELLA/AFRIQUE – Tome 1)

ACADEMIE AFRICAINE DE RECHERCHE ET D'ETUDES
FRANCOPHONES

LES CAHIERS DE L'ACAREF

ISSN 2790-0371 (Print)
ISSN 2790-038X (Online)

L'ACAREF est un vaste réseau de chercheurs francophones et francophiles né à la suite d'une série de colloques, de séminaires et de journées d'études organisés au Département de français à l'Université du Ghana entre 2015 et 2019 rassemblant chaque année plusieurs nationalités de chercheurs et d'experts autour des questions liées à l'Education, à la pédagogie, aux langues et aux humanités. L'ACAREF est une vitrine des chercheurs francophones et se présente comme un creuset de documentations, de promotion de la recherche et de l'expertise francophones. Elle représente un pont entre les chercheurs de tous les horizons et encourage la collaboration entre chercheurs et Experts africains afin de leur donner plus de visibilité au plan international à travers une large diffusion de leurs travaux de recherches. L'ACAREF est également un lieu où plusieurs réseaux de chercheurs ou revues internationales se croisent. Elle représente en Afrique, l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP, Paris - France). L'ACAREF collabore avec les revues suivantes:

- Les cahiers du CEDIMES, France
- La collection FLE/FLA, Université de Kenyatta, Kenya
- La collection Plurilinguisme, Paris, France

LES CAHIERS DE L'ACAREF

FEV-2022

LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET
LA SOCIÉTÉ AUJOURD'HUI :
QUELS APPORTS?

Sous la direction de
Koffi Ganyo AGBEFLE & Christian TREMBLAY

Linguistique
Lettres modernes
Langues vivantes
Arts
Education

TOME 1

VOL. 4 N° 8- FEVRIER-2022

LES CAHIERS DE L'ACAREF

Vol. 4 N° 8/Février 2022

ISSN 2790- 0371 (Print)

ISSN 2790- 038X (Online)

Tome 1 :

*Linguistique- Lettres modernes- Langues vivantes- Arts-
Education*

LES CAHIERS DE L'ACAREF

Vol. 4 N° 8/Février 2022

TOME 1

Sous la direction de

Koffi Ganyo AGBEFLE & Christian TREMBLAY

LES CAHIERS DE L'ACAREF

**Revue dirigée par L'Académie Africaine de Recherches et d'Etudes
Francophones**



**Toute reproduction interdite
sans l'autorisation de l'éditeur
Copyright, ACAREF-DELLA/EFUA**

Conseil restreint de direction scientifique du Numéro

Christian Tremblay, OEP, Paris France
Marc Richeveaux, CEDIMES, France
Akimon Tchagnaou, Université de Zinder, Niger
Marcel Vahou, Université de Cocody, Côte d'Ivoire
Yelian Constant AGUESSY, Université Parakou, Bénin
Norbert AGOINON, Université Parakou, Bénin

Sous la direction de

Koffi Ganyo AGBEFLE & Christian TREMBLAY

Equipe technique

Marquette et illustration : Koffi AMEWOU

Mise en page : A. D. KPATTI

Comité scientifique international

- AFELI Kossi Antoine, Université de Lomé, Togo
- AGRESTI Giovanni, Université Bordeaux Montaigne, France
- AKASI Clément, University of Howard, USA
- BADASU Cosmas. K., Université de Legon, Ghana,
- BLANCHET Philippe, Université de Rennes 2, France
- DAO Yao, Université de Lyon 2, France
- DEVRIESERE Viviane, Isfec Aquitaine, Bordeaux France
- DOSSOU Paulin Jéstin, Université Parakou, Bénin
- ELHADJI YAWALE MAMAN, Université de Zinder, Niger
- FRATH Pierre, Université de Reims, France
- KOUDJO Bienvenu, Université d'Abomey Calavi, BENIN
- LEMAIRE Eva, Université d'Alberta, Canada
- LEZOU KOFFI Aimée-Danielle, UFHB, Abidjan, Côte d'Ivoire
- MAURER Bruno, Université de Montpellier 3, France
- NAPON Abou, Université de Ouagadougou 1, Burkina Faso
- NUTAKOR Mawushi, Université de Legon, Ghana
- RICHEVEAUX Marc, Institut CEDIMES, France
- SORBA Nicolas, Université de Corse, France
- SOW N'diémé, Université e Ziguinchor, Sénégal
- TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger
- TCHEHOUALI Destiny, Montréal, Canada
- TREMBLAY Christian, OEP, Paris France
- TUBLU Yves, CELHTO UA Niamey, Niger
- VAHOU, K. Marcel, Université FHB, Cocody, Côte d'Ivoire
- YEBOUA Konadio D., ENS UFH Côte d'Ivoire
- YENNAH Robert, Legon University, Ghana

SOMMAIRE

1. LA COARTICULATION EN BOOYĀ_ Aboubakar ALIDOU_ <i>Bénin</i>	12
2. LE DISCOURS ÉROTIQUE DANS <i>POIDS LEGER</i> DE L'ÉCRIVAIN FRANÇAIS OLIVIER ADAM_ Adjé Justin AKA_ <i>Côte d'Ivoire</i>	25
3. HENRI BERGSON : L'OUVERT COMME VISAGE DE LA DIGNITÉ HUMAINE_ Ahissi Thomas Daquin KOUABLAN_ <i>Côte d'Ivoire</i>	40
4. DYNAMIQUE URBAINE ET DISPARITÉS DANS L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA VILLE DE OUAGADOUGOU (BURKINA FASO) _ Boubakar Yaogo RIBAMBA & Dapola Evariste Constant DA_ <i>Burkina Faso</i>	53
5. ÉDUCATION INCLUSIVE : ANALYSE DE L'INTÉGRATION DE DÉFICIENTS VISUELS DANS DES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES NON SPÉCIALISÉES AU SÉNÉGAL_ Cheikh FAM et Al_ <i>Sénégal</i>	70
6. ANALYSE PROSPECTIVE DE LA DÉCENTRALISATION AU CAMEROUN, QUELLES PERSPECTIVES POUR LA GESTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ? _ Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA_ <i>Cameroun</i>	102
7. LES VISAGES DE « SUR » EN LANGUE FRANÇAISES_ Doumpa MIAN-ASMBAYE & Dionnodji TCHAIÑÉ_ <i>Tchad</i>	119
8. ANALYSE SEMIO-DESCRIPTIVE DE L'IDENTITÉ CULTURELLE DES DIALLOBE DANS L'AVENTURE AMBIGUË DE CHEIKH HAMIDOU KANE_ Alidieta DRABO_ <i>Burkina Faso</i>	135
9. ÉTUDE MORPHOSYNTAXIQUE DES CRÉATIONS ET ENRICHISSEMENTS LEXICAUX DANS LE RÈGLEMENT DES CONFLITS FAMILIAUX EN MILIEU AJA : CAS DE AFODOGBE ET SES COROLLAIRES_ Elie YÉBOU_ <i>Bénin</i>	155

10. FIGURE ET FIGURATION DE LA MEMOIRE DANS LE PROCESSUS DE RECONSTRUCTION IDENTITAIRE_ Famara DIEDHIOU_ <i>Sénégal</i>	173
11. LES PREDICATIFS VERBAUX DU KUSAAL_ Houssouyem Appoline BAMBARA_ <i>Burkina Faso</i>	189
12. TYPOLOGIE DU CONFLIT POSTCOLONIAL AFRICAIN DANS ALLAH N'EST PAS OBLIGÉ D'AHMADOU KOUROUMA ET INYENZI OU LES CAFARDS DE SCHOLASTIQUE MUKASONGA_ Martha Chia NGUWAS & Ifeoma Mabel ONYEMELUKWE_ <i>Niger</i>	202
13. MORPHOSYNTAXE DES PROPOSITIONS SUBORDONNEES INFINITIVES DE LA LANGUE FRANÇAISE_ Ivan NGANE_ <i>Cameroun</i>	223
14. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, MOTIVATION ET APPRENTISSAGES EN ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP)_ Jean-Jacques NSOGA MBOM_ <i>Cameroun</i>	238
15. FLUIDITE DANS L'EXPRESSION ORALE : CAS DES ETUDIANTS GERMANISTES DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I_ Kelly NGUEPEGUE CHINDA_ <i>Cameroun</i>	254
16. L'INTERVENTION EDUCATIVE AU CAMEROUN : POUR FAIRE CHEMINER LES APPRENANTS OU LES TRANSFORMER ? _ Marlyse GHOMSI NINKAM_ <i>Cameroun</i>	265
17. LE LANGAGE DU COUPER-DECALER AUX PRISMES DES NORMES LEXICO-SEMANTIQUES : JEUX ET ENJEUX_ Ouattara Bakary KAMAGATE_ <i>Côte d'Ivoire</i>	281
18. JUAN MARSÉ : UN ESCRITOR COMPROMETIDO DENTRO LA LITERATURA ESPAÑOLA DE POSGUERRA_ Oumar MANGANE_ <i>Sénégal</i>	297
19. MODALITES ENONCIATIVES ET TEMPORELLES DANS « ON MURMURE » DU QUOTIDIEN BURKINABE SIDWAYA DE JANVIER- JUIN 2019_ Parfait BABINE_ <i>Burkina Faso</i>	312
20. DEPOETISATION DE L'IMMIGRATION, DERELICTION ET REDUPLICATION DANS LE ROMAN AFRICAIN FRANCOPHONE_ Pierre Olivier EMOUCK_ <i>Cameroun</i>	324

21. ETUDE SYNTAXICO-SEMANTIQUE DES REPRISES ANAPHORIQUES PRONOMINALES DANS L'ETRANGER D'ALBERT CAMUS_ Raicha Stevia TENKE NGATCHA_ Cameroon.....	340
22. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SPÉCIALISÉES POUR L'ENFANT AVEC AUTISME : UNE ÉTUDE AU CENTRE CESAM CRERA_ Salomé Virginie ATANGANA_ Cameroon.....	352
23. L'INITIATION A LA PRISE DE NOTES EN HISTOIRE- GEOGRAPHIE DANS LE CYCLE SECONDAIRE AU SENEGAL_ Sawrou FALL_ Sénégal.....	367
24. UNE PROJECTION DE L'UNICITE DE LA FEMME DANS LE WOMANISME : ETUDE DE LES FEMMES SAVANTES DE MOLIERE_ Eucharua EBELECHUKWU_ Nigeria.....	388
25. L'ART NIETZSCHEËN : DE LA MÉTAPHYSIQUE À LA VOLONTÉ DE PUISSANCE_ Yao Germain YAO_ côte d'ivoire.....	403
26. PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN EDUCATION A LA SEXUALITE AU CAMEROUN : ANALYSE DES IDENTITES PROFESSIONNELLES D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE_ Laoungang Ange MAÏN-NDELANG & André WAMBA_ Cameroon.....	423

ANALYSE PROSPECTIVE DE LA DECENTRALISATION AU CAMEROUN, QUELLES PERSPECTIVES POUR LA GESTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?

Dorine Flora NDOUMBA NDOUMBA

*Doctorante, Université de Yaoundé I, Faculté des sciences de l'éducation
ndorinflora@yahoo.fr*

Félix Nicodème BIKOI,

Professeur des universités

Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK,

Chargé de cours, Université de Yaoundé I, Faculté des sciences de l'éducation

Résumé

Cette contribution porte sur l'opportunité qu'offre la décentralisation au Cameroun dans le secteur éducatif. L'objectif est d'expliquer comment la décentralisation pourrait avoir des répercussions sur la gestion des enseignants pour pallier à l'insuffisance et au défaut de rationalité et d'équité dans la gestion de l'offre d'éducation. A l'annonce de la décentralisation, de nombreux textes ont encadré sur un plan politico juridique la gestion de l'éducation. Pour ce faire, une démarche en trois étapes est adoptée. La première est une présentation du contexte éducatif face au processus de décentralisation. Ensuite, il sera question de faire une analyse critique du code général des collectivités territoriales décentralisées. Et enfin nous analyserons la perception des enseignants sur leur vision de la décentralisation. Le processus de décentralisation, nous permet d'envisager les futurs possibles dans le secteur éducatif par une analyse minutieuse du code général des collectivités territoriales décentralisées qui transfère des compétences aux communes et aux régions en matière d'éducation.

Mots clés : *décentralisation, gestion, enseignants, collectivités territoriales décentralisées*

Abstract

This contribution focus on the decentralization of educative system in Cameroon. The goal of this research is to explain how decentralization can ameliorate the management of human resource in secondary education and to solve an imbalance in the distribution and repartition of the available human resource. Regarding the step-by-step implementation of the decentralization, many texts have framed on a political and legal level, the management of education. For this, it adopts three steps approach. The first is to present educative context in front of decentralization. The second step is devoted to a critical analysis to the general code of decentralization. In third step, we analyze the perception of teachers about their vision

do this decentralization. Decentralization offered some perspectives in this sector for a better management of the education, so literature review and an analysis of the general code of decentralization is necessary.

Keys words: *decentralization, management, teacher, decentralized territorial community*

Introduction

Le contexte de globalisation des politiques éducatives incite les Etats à faire une évaluation de leur système éducatif. Les systèmes éducatifs contemporains sont appelés à satisfaire une demande d'enseignants en nette évolution, puisque de l'autre côté la demande d'éducation augmente d'année en année. Effectivement, le monopole étatique ne permet plus de satisfaire efficacement les besoins exprimés. Il faut faire intervenir d'autres acteurs en dehors du secteur privé. Pour l'accompagner, l'Etat a choisi de transférer des compétences du domaine éducatif à des collectivités publiques à attachement territoriale. Ainsi, en proclamant le Cameroun comme un « état unitaire décentralisé », la constitution de 1996 modifie la forme de l'Etat du Cameroun et implique non seulement une mutation du mode d'organisation institutionnelle de la République mais aussi de la nouvelle gestion publique de l'Etat dans tous les secteurs. La décentralisation consiste en une technique qui permet à des unités territoriales de s'organiser et de se gérer dans une certaine autonomie. Une telle réforme politique et institutionnelle est l'un des acquis majeurs de la politique de libéralisation et de démocratisation de la vie politique engagée par les institutions camerounaises et dont la mise en œuvre a connu une accélération à partir des années 2000 avec la loi d'orientation de la décentralisation de 2004. La décentralisation consiste donc en la cession progressive par l'Etat aux collectivités territoriales décentralisées, de compétences accompagnées de ressources humaines, techniques, matérielles et financières adéquates (Ntinda Ebode : 4). Autrement dit, elle est un processus d'aménagement de l'Etat unitaire à travers le transfert de certaines compétences vers les collectivités territoriales décentralisées que sont les communes et les régions. La formule décentralisatrice mise en œuvre par l'Etat camerounais en 1996, accorde une priorité aux régions dans le traitement du personnel enseignant appelé à exercer au sein des établissements secondaires situés dans la sphère de compétence géographiquement reconnue. On peut donc se

demander quelles sont les perspectives qu'offre la décentralisation en matière de gestion des enseignants du secondaire au Cameroun ?

Problématique

La décentralisation est l'un des processus les plus importants à l'heure actuelle car nécessite un aménagement dans tous les secteurs. Qu'en sera-t-il du secteur de l'éducation où l'adéquation entre l'offre et la demande en éducation fait défaut. Le tableau ci-dessous fait montre de la répartition par région du personnel enseignant. Il ressort de cette synthèse que la fourniture en personnel est plus accentuée dans certaines régions comme le centre au détriment d'autres. La région de l'Adamaoua par exemple, moins fournie en enseignants a à son actif le moins d'établissements scolaires. La région du centre quant à elle a à son actif les $\frac{1}{4}$ de l'effectif total des enseignants fonctionnaires. Cependant la région de l'ouest regorge de plus d'enseignants vacataires soit $\frac{1}{3}$ de l'effectif total bien qu'ayant pourtant un effectif assez important d'enseignants. Il ressort donc de ce tableau un déséquilibre dans la répartition de la ressource humaine enseignante.

Tableau 1: Cartographie des enseignants et des établissements scolaires publics d'enseignement secondaire dans les régions du Cameroun pour le compte de l'année scolaire 2018/2019 au Cameroun

Régions	Effectifs des fonctionnaires (ESG ENSTP)	Effectifs des vacataires du public	Nombre d'établissements scolaires publics (ESG/ENSTP)	Pourcentage de réussite aux examens officiels (Session 2019)
Adamaoua	2 900	87	116	59,69
Centre	14 079	583	492	64,60
Est	3 152	193	159	53,94
Extrême nord	5 036	950	343	46,72
Littoral	7 036	363	197	64,94
Nord	3 673	268	177	49,90

104

Nord-ouest	7 035	14	403	66,29
Ouest	5 497	1657	355	59,60
Sud	3 287	206	191	59,74
Sud-ouest	5 021	02	256	52,15
Total	56 716	4323	2689	

Source : inspiré de l'annuaire statistique 2018/2019 du MINESEC (p.314) et des statistiques des résultats aux examens gérés par l'Office du Baccalauréat du Cameroun, session 2020/2021 (p.217)

Cette disparité nécessite d'une part l'affectation des enseignants dans plus d'un établissement scolaire dans la même zone tel que prescrit par la lettre circulaire n°19113/MINESEC/CAB du 24 JUIN 2013 dont l'objet porte sur la polyvalence des enseignants et d'autre part, l'emploi des enseignants vacataires pour pallier à la carence d'enseignants et renflouer les établissements en personnel en tenant compte non seulement de la demande d'éducation mais aussi des besoins de l'établissement. Toutefois, la gestion du personnel vacataire rend difficile l'activité d'enseignement car ces derniers subsistent au travers des disponibilités financières de l'établissement et particulièrement de l'association des parents d'élèves et enseignants qui ne dispose pas dans toutes les régions des moyens suffisants pour leur prise en compte.

A cet effet, l'émergence des réformes décentralisatrices, est indispensable dans un contexte où dans le cadre des objectifs des ODD, il est recommandé d'assurer une éducation équitable et de qualité pour tous. Il serait donc indispensable que le déploiement des enseignants se fasse dans une dynamique d'équité, d'efficacité ou encore d'efficience indépendamment du territoire d'attache. La décentralisation contribuerait à rationaliser la ressource enseignante sur toute l'étendue du territoire d'où l'intérêt d'approfondir la réflexion sur la décentralisation en matière de gestion du corps enseignant.

Méthodologie

Cette étude repose sur une recherche documentaire permettant de construire des pistes de réflexions sur l'objet de notre recherche à travers l'analyse de la loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code générale des collectivités territoriales décentralisées. Ce texte est un

référentiel de compétences et de ressources transférer par l'Etat aux collectivités territoriales décentralisées. Aussi nous avons fait une enquête auprès de 269 enseignants du secondaire public répartis dans les régions de l'adamaoua, du centre, sud et de l'ouest du Cameroun. Etaient concernées respectivement les villes de Ngaoundéré, Yaoundé, Ebolowa, et Bafoussam, de façon à recueillir la perception de ces derniers et d'envisager une lecture prospective concernant la décentralisation de la gestion des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. Analyse des données s'est faite avec l'aide du logiciel SPSS et sur la base du calcul de l'indice de perception des enseignants relativement aux différentes assertions présentées. Le calcul de l'indice de perception s'est fait à partir des scores. Le score est obtenu en affectant à chaque niveau de satisfaction partant du moins satisfaisant (-1) au plus satisfaisant (1), passant par la neutralité. Ainsi pour chaque assertion soumise à l'assentiment de la population, l'indice de perception représente le cumul des scores individuels obtenus pour une même assertion. Ainsi, moins une assertion trouvera l'assentiment de la population plus son indice de perception sera négatif et à contrario, plus une assertion trouvera l'assentiment de la population plus son indice de perception sera positif.

Contexte : L'éducation à l'épreuve de la décentralisation au Cameroun

1. Base normative du secteur de l'éducation au Cameroun

La manifestation de la volonté politique des autorités publiques d'améliorer le système éducatif se traduit par une prise en charge juridico-politique du secteur de l'éducation et de la formation. En effet, dès la loi n°96-06 du 06 janvier 1996 portant révision de la constitution de la République du Cameroun du 2 juin 1972 les principes et les responsabilités de l'Etat se dégagent en matière d'éducation en ses termes « (...) l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat ». Dans la même lancée, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation fait de l'éducation une priorité nationale. Dans les années 2000, le Cameroun après l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique sectorielle de l'éducation calquée sur les orientations du Document de Stratégie pour la Réduction

de la pauvreté (DSRP) choisit de réorienter sa politique aux vues des résultats mitigés qui en découlent. Le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation, montre que le secteur de l'éducation subi l'influence de l'environnement politique, économique, démographique et social. A cet effet, un diagnostic de la situation de l'éducation s'impose et des politiques organisées autour de ces axes stratégiques voient le jour. Le système éducatif camerounais s'inscrit dans une nouvelle ère dans la Stratégie Sectorielle de l'Education, qui découle de la Stratégie de Croissance et d'Emploi, mise sur pied par le Gouvernement mettant en exergue les points forts et les insuffisances du système éducatif camerounais. S'agissant des points forts, on retrouve la volonté politique de développer le secteur de l'éducation et de la formation, la loi n°2004/017 d'orientation de la décentralisation qui transfère des compétences de gestion de l'éducation et de la formation aux collectivités territoriales décentralisées, la présence de personnels enseignants qualifiés et la couverture totale du territoire national par le système d'éducation et de formation, etc. Ainsi, parmi les insuffisances, il ressort quelques disparités en matière de scolarisation selon le genre, la localisation géographique et le revenu ; la persistance des poches de sous scolarisation et les nombreux abandons en cours de cycle.

Ce réaménagement du système éducatif a pour but non seulement d'offrir un enseignement de qualité à travers la maîtrise des effectifs mais aussi d'optimiser au mieux la réussite scolaire au Cameroun. C'est donc à juste titre que la décentralisation de la gestion de l'éducation et de la formation est évoquée. Cette option gouvernementale se meut dans un contexte où les collectivités locales doivent assumer pleinement le développement de l'éducation à la base en vertu des compétences qui leur sont transférées par la loi. Le gouvernement renforcera la dévolution du pouvoir du centre vers les niveaux périphériques, dans le but d'assurer une meilleure prise en compte des besoins d'éducation et de formation telle que spécifié dans les lois de 2004 fixant les règles applicables aux communes et aux régions appuyées par le code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019. La gouvernance du système éducatif marqué aujourd'hui par un contexte en pleine mutation de la déconcentration vers la décentralisation amène le gouvernement à se fixer des objectifs différents : le partage de la gestion des structures d'éducation avec les collectivités territoriales décentralisées, encadrant le bon fonctionnement du système (DSSEF : 68). Dans cette même

perspective, le Cameroun élabore la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 dans lequel il fait état de sa volonté à améliorer la gestion de la ressource humaine de l'Etat dont les enseignants font partie.

2. Analyse du code général des collectivités territoriales décentralisées de 2019

Après une brève application de la politique de décentralisation issue de la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996, et formalisé par les lois de 2004, il convient de faire le bilan.

2.1 Les correctifs apportés aux lois de 2004

Les correctifs dont il s'agit seront limités aux aspects touchant à la gestion du personnel ; ils sont majoritairement le résultat de la grande assise de 2019, ficelée comme une tentative de résolution de la crise anglophone. Cette crise a pris forme suite aux revendications corporatistes d'avocats et d'enseignants à la fin de l'année 2016 autour de deux enjeux structurants que sont : la préservation d'une identité anglophone spécifique et une meilleure expression de ladite identité dans l'espace politique national (Noah Edzambi, 2020 : 297). C'est dans un tel contexte, qu'a pris corps l'initiative du chef de l'Etat de convoquer le Grand Dialogue National en octobre 2019.

De manière concrète, le premier correctif est d'ordre pratique, concerne la mise en place effective des régions. La première difficulté à la participation des régions au mécanisme de gestion du personnel enseignant était l'inexistence de celles-ci. Partant de ce constat, l'effectivité de la mise en place effective des régions en 2020 viendra donc corriger cet écueil.

En second lieu, l'attention est portée sur l'article 18 du code de 2019 qui modifie la version de l'article 12 alinéa 2 de la loi portant orientation de la décentralisation de 2004. Dans la version initiale, « Les compétences transférées aux collectivités territoriales par l'Etat ne sont pas exclusives. Elles sont exercées de manière concurrente par l'Etat et celles-ci, dans les conditions et modalités prévues par la loi » d'après Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation ; et donc l'Etat et les collectivités pouvaient gérer concurremment le personnel enseignant décentralisé au regard de cette disposition. La nouvelle formule de 2019

éclairci toute zone d'ombre en disposant que « Les collectivités territoriales exercent, à titre exclusif, les compétences transférées par l'État » (alinéa 1^{er} de l'article 18).

Troisièmement, l'État n'interviendra que par dérogation et de manière facultative. C'est du moins ce que renseigne l'alinéa 2 du même article 18, selon lequel « Par dérogation à l'alinéa 1 ci-dessus, les compétences transférées peuvent être exercées par l'État ». Cet alinéa confirme déjà celui qui le précède, mais ajoute un plus en limitant le domaine et le temps d'intervention de l'État. En plus des correctifs apportés par le code de 2019 le législateur souhaite réduire l'intervention de l'État dans la gestion des affaires locales par l'entremise des innovations visibles dans ce code.

2.2 Les innovations recensées

Les innovations en question consistent en de nouvelles formules que le législateur a tenu à apporter à la version de la décentralisation précédemment appliquée. Le fait notable se trouve dans la Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code générale des collectivités territoriales, qui dispose en son article 3 que « Les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest bénéficient d'un statut spécial fondé sur leur spécificité linguistique et leur héritage historique » sachant que la zone anglophone du pays, prosaïquement appelée NOSO (Nord-Ouest et Sud-Ouest), a connu une trajectoire historique coloniale différente de celle de la partie francophone. Le démarquage s'est réalisé en 1916 après la perte de ses territoires par l'Empire allemand à cause de sa défaite lors de la Première guerre mondiale. En conséquence les mécanismes de gestion du personnel enseignants différaient dans les deux blocs linguistiques du pays.

Par ailleurs, il faut également classer dans le panier des innovations, la création explicite d'une fonction publique locale. Cette nouveauté est perçue dans l'article 22 de cette loi, dont l'alinéa 3 dispose que « L'État met en place une fonction publique locale dont le statut est fixé par un décret du président de la République ». Désormais, il sera mis sur pieds une fonction publique locale ayant pour référence le Statut générale de la fonction publique. Du côté francophone, en dehors des correctifs dont il bénéficie, il n'y a pas grand-chose à observer du côté des nouveautés. Seules les innovations concrètes allant dans le sens d'un changement en profondeur du pilotage des systèmes éducatifs, qu'imposent les exigences

de responsabilisation individuelle et collective des acteurs éducatifs sont observables.

2.3 Le management décentralisé du personnel enseignant

En délocalisant le centre de traitement, le niveau de gouvernance du personnel enseignant, la décentralisation fait apparaître de nouveaux mécanismes.

2.3.1 Le rôle prioritaire des entités décentralisées

La migration d'un format étatisé de gestion du personnel éducatif vers un mode de gestion plus décentralisé de l'État était soutenue par certains principes à base démocratique. Ainsi, à côté des arguments généraux et plus techniques, on peut retenir comme autre argument la nécessité de faire participer les populations sur le plan local au financement et à la gestion de l'enseignement dans leur localité. Cette participation serait en apparence le garant d'une plus grande stabilité et d'une bonne utilisation des ressources humaine locale ou vivant sur le territoire concerné. La mise en œuvre de cette technique de gestion décentralisée, doit conduire à un gain de stabilité attendue, parce que les aléas du système politique auraient moins d'impacts sur ce système de gestion locale. Au niveau régional, il y aurait une transparence accrue, car le contrôle pourrait se faire à deux niveaux. Au niveau local, la charge du contrôle reviendrait aux autorités décentralisées qui représentent le premier échelon de cette structure. L'État ne pourra intervenir que si et seulement si, la situation ne s'améliore pas suite à une mise en demeure dument constatée. En plus du contrôle, La région est appelée à créer, équiper, gérer et entretenir les lycées et collèges publics et aussi à recruter du personnel pour ces établissements scolaires. L'article 271 (a) de la loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées met en évidence les compétences à transférer aux régions à savoir la gestion des lycées et collèges de la région, le recrutement et la gestion du personnel enseignant, la participation à l'administration et à la gestion des lycées et collèges par le biais des structures de concertation. Pour ainsi dire, il est conféré à la région un droit d'ingérence dans la gestion des établissements scolaires et la gestion du personnel. Cette prérogative leur permet, d'opérer des actions en amont avant l'enclenchement la procédure d'affectation des nouveaux enseignants en participant à la gestion prévisionnelle de l'offre d'éducation sur leur

territoire. A ce titre, ils peuvent soumettre l'état des besoins de la région, étant membre de la communauté éducative tel que le prévoit l'article 33 de la loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Après déploiement des enseignants par le ministère en charge de l'enseignement secondaire, un réaménagement peut se faire en participant au recrutement du personnel vacataire qui d'une manière ou d'une autre est une solution palliative au déficit d'enseignants dans certains établissements scolaires. De plus, aux termes de l'article 22 alinéa 1 de ce code, « Les collectivités territoriales recrutent et gèrent librement le personnel nécessaire l'accomplissement de leurs missions ». La seule exigence à laquelle elles doivent se conformer est le respect de la législation et de la réglementation en vigueur. Le Cameroun n'est pas le premier État à mettre sur pied un tel mécanisme. C'est donc de bon droit et par juste opportunité que l'État a opté pour un accroissement du rôle des régions dans la pratique de la gestion du personnel. L'évolution probable de l'intégration des régions à la gestion des enseignants conduira à découvrir le nouveau visage de la gouvernance en milieu scolaire, l'éducation et la formation étant du domaine réservé aux régions. On pourra convenir de ce que le penchant territorial de la décentralisation se définit non pas seulement comme une modalité administrative, mais également une modalité de gestion (Kendjen De Kendjen, 2013 : 211) mettant le local au centre et l'État à l'arrière-plan.

2.3.2 Le rôle secondaire des administrations étatiques : contrôle de tutelle, appui-conseil et l'action directe

La nouvelle politique de gestion du personnel enseignant au Cameroun impose à l'État et ses représentants d'occuper une place secondaire dans le processus managérial. Dans cette optique, l'État peut cumulativement ou alternativement occuper trois postures. Il peut exercer un contrôle sur la gestion effectuée par les régions, ensuite il peut être un appui-conseil pour celles-ci et, enfin il peut agir directement.

Dans la première posture et en application du contrôle de tutelle que le législateur a reconnu à l'État central, l'État peut intervenir par l'entremise de ses représentants que sont le gouverneur et le préfet. Si à ce niveau la situation n'arrive pas à être réglée, les autorités centrales peuvent être appelées à intervenir en respectant la sphère de compétence de chacun. Alors, le Ministère des Enseignements secondaires assurant une sorte de tutelle éducative sur les régions, peut exercer un contrôle sur leur

territoire. A ce titre, ils peuvent soumettre l'état des besoins de la région, étant membre de la communauté éducative tel que le prévoit l'article 33 de la loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Après déploiement des enseignants par le ministère en charge de l'enseignement secondaire, un réaménagement peut se faire en participant au recrutement du personnel vacataire qui d'une manière ou d'une autre est une solution palliative au déficit d'enseignants dans certains établissements scolaires. De plus, aux termes de l'article 22 alinéa 1 de ce code, « Les collectivités territoriales recrutent et gèrent librement le personnel nécessaire à l'accomplissement de leurs missions ». La seule exigence à laquelle elles doivent se conformer est le respect de la législation et de la réglementation en vigueur. Le Cameroun n'est pas le premier État à mettre sur pied un tel mécanisme. C'est donc de bon droit et par juste opportunité que l'État a opté pour un accroissement du rôle des régions dans la pratique de la gestion du personnel. L'évolution probable de l'intégration des régions à la gestion des enseignants conduira à découvrir le nouveau visage de la gouvernance en milieu scolaire, l'éducation et la formation étant du domaine réservé aux régions. On pourra convenir de ce que le penchant territorial de la décentralisation se définit non pas seulement comme une modalité administrative, mais également une modalité de gestion (Kendjen De Kendjen, 2013 : 211) mettant le local au centre et l'État à l'arrière-plan.

2.3.2 Le rôle secondaire des administrations étatiques : contrôle de tutelle, appui-conseil et l'action directe

La nouvelle politique de gestion du personnel enseignant au Cameroun impose à l'État et ses représentants d'occuper une place secondaire dans le processus managérial. Dans cette optique, l'État peut cumulativement ou alternativement occuper trois postures. Il peut exercer un contrôle sur la gestion effectuée par les régions, ensuite il peut être un appui-conseil pour celles-ci et, enfin il peut agir directement.

Dans la première posture et en application du contrôle de tutelle que le législateur a reconnu à l'État central, l'État peut intervenir par l'entremise de ses représentants que sont le gouverneur et le préfet. Si à ce niveau la situation n'arrive pas à être réglée, les autorités centrales peuvent être appelées à intervenir en respectant la sphère de compétence de chacun. Alors, le Ministère des Enseignements secondaires assurant une sorte de tutelle éducative sur les régions, peut exercer un contrôle sur leur

stratégie de gestion du personnel lorsque le besoin se fait sentir. À son niveau, le Premier ministre assurant l'effectivité du transfèrement des compétences et des ressources, étant le garant de la mise en œuvre de la politique éducative de l'État que défend son Gouvernement, peut également intervenir. En haut lieu, le chef de l'État, arbitre national, pilier des institutions et propriétaire de la grande politique nationale peut agir en dernier recours dans le contrôle des collectivités territoriales.

À propos de la seconde posture d'intervention de l'État, celle dans laquelle il assure l'appui-conseil aux collectivités territoriales décentralisées, le texte de 2019 est assez édifiant sur la question. À la lecture de son article 84 alinéa 1^{er}, on peut lire l'énoncé suivant : « L'État et ses démembrements fournissent un appui-conseil aux Collectivités Territoriales ». Ainsi, les régions peuvent bénéficier en cas de besoin de l'appui des structures centrales et déconcentrées de l'État si elles rencontrent des problèmes dans la mise en œuvre de leur politique de gestion du personnel. En question le contenu de cette assistance de l'État fournit par l'alinéa 2, on retient que l'appui-conseil dont il s'agit consiste à fournir des conseils, avis, suggestions et informations aux Collectivités Territoriales dans l'exercice de leurs compétences. Mais, ces conseils sont accompagnés de certaines exigences. En effet, il est recommandé aux autorités chargées de fournir assistance de veiller au fonctionnement régulier et au développement harmonieux des Collectivités Territoriales, de leurs établissements, ainsi qu'au rendement, à la bonne administration, à la bonne gestion et à la qualité des services locaux (article 85).

Enfin concernant leur portée, la loi précise que « les avis, conseils et suggestions données dans ce cadre ont un caractère consultatif » (article 86 alinéa 2). En dernier recours, l'État ou ses démembrements peuvent agir directement sur la gestion du personnel enseignant exerçant dans les régions. Grâce à son pouvoir de substitution, conservé à bon gré (Mvogo, 2020 : 17), il lui est reconnu la possibilité d'agir lorsque les régions sont défaillantes et ou si des besoins d'harmonisation se posent (article 18 alinéa 2). Il faut tout de même noter que cette intervention directe est dérogoire au principe de l'exercice exclusif des compétences par les régions.

Résultats : Examen de la perception du corps enseignant relativement aux enjeux de la décentralisation

Les résultats de cette étude consistaient à présenter la perception des enseignants en ce qui concerne leur propre gestion à travers la compréhension qu'ils ont de la décentralisation.

3. Perception du corps enseignant sur la politique éducative

Tableau 1: Avis de la population d'étude relative à la politique d'éducation au Cameroun

Assertion	Indice de Perception (IP)
• La politique de gestion du personnel enseignant est satisfaisante	-306
• Vous comprenez la politique éducative de votre pays en matière de gestion de carrière	-277
• Vous comprenez la politique éducative de votre pays en matière de gestion des ressources humaines	-235
• La gestion des enseignants est un domaine réservé à l'Etat central	-17

Source : enquêtes

L'examen de ce tableau montre que le corps enseignant ne comprend pas et n'est pas satisfait par la politique éducative de leur pays et encore moins par la politique de gestion de carrière. Cette incompréhension vient du fait qu'à priori ladite politique n'apporte pas de solution à certains problèmes qu'ils vivent du fait d'une certaine centralisation de la gestion des enseignants. Toutes ces incompréhensions suscitées justifient l'assentiment des enquêtés.

4. Perception du corps enseignant sur les enjeux de la décentralisation

Tableau 2: Avis de la population d'étude sur les potentiels enjeux de la décentralisation en éducation

Assertion	Indice de perception (IP)
• La décentralisation du processus de gestion des enseignants serait plus efficace pour faire équilibrer l'offre et la demande en éducation	299
• La décentralisation pourrait permettre d'améliorer la gestion des enseignants	288
• La décentralisation pourrait permettre d'améliorer la gestion des enseignants	209
• La décentralisation du processus de gestion des enseignants favoriserait l'équité dans la répartition de la ressource enseignante	202

Source : enquêtes

Il ressort de ce tableau de très grands espoirs quant à l'apport de la décentralisation en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant. En effet, L'ensembles des assertions qui présentent la décentralisation comme un outil pouvant influer positivement la gestion des enseignants dans leur globalité ont presque toujours reçu l'assentiment des enquêtés. Ils croient fortement que la décentralisation serait d'une très grande importance dans la remonté de l'information sur les besoins réels au niveau local (IP : 299). En outre, cet outil pourrait améliorer la gestion des enseignants (IP : 288), et favoriserait une certaine équité dans la répartition des enseignants dans les établissements scolaires (IP : 202).

Discussion

Notre analyse a montré qu'effectivement, la gestion actuelle des enseignants doit s'accorder aux réformes décentralisatrices en cours au Cameroun.

5. Au niveau de l'Etat : le recours à la fonction publique locale

Depuis le 31 décembre 2017, la décentralisation plus précisément la décentralisation territoriale subie une accélération considérable. A cet effet, la promulgation du code général des collectivités territoriales décentralisées vient renforcer les avancées en la matière et dispose en son article 22 (3) : « l'Etat met en place une fonction publique locale (...) ». Le code général suscitée donne la perception globale d'un accroissement considérable des activités dans la région. A cet effet, il visualise une certaine embellie portée entre autres par un accroissement considérable de l'activité au niveau local. Cette gestion concernera certainement tous les services des différents ministères pour plus de cohérence dans la gestion des ressources de l'Etat. Le besoin de cohérence globale de la politique d'aménagement du territoire dans un contexte d'efficience dans la gestion des ressources humaines de l'Etat incite donc aussi une modernisation de la gestion du personnel enseignant, personnel de l'Etat. A ce titre, les mouvements d'entrée ou de sortie dans la carrière seraient mieux contrôlés de la base au sommet. Le flux de mouvement du personnel enseignant du MINESEC ne saurait être en marge de ce principe, ce qui donnerait une meilleure lecture des problèmes liés à la région et faciliterait la recherche de solutions propres à la région concernée. Pour ce qui est du suivi de la carrière, la création d'une fonction publique locale crée un raccourci en ce qui concerne le traitement des actes de carrière dans la fonction publique et du ministère de tutelle. Toute vérification du parcours professionnel pourrait se faire sans un recours à l'administration centrale. Pour la réussite de cette gestion, une collaboration saine s'impose entre l'administration centrale et la région.

5.1 Au niveau des collectivités territoriales : entre collaboration et accompagnement

5.1.1 De la collaboration saine avec l'Etat...

L'éducation, en tant que service public national, son organisation et son fonctionnement sont assurés par l'Etat sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales. Ces derniers œuvrent entre autres pour le développement de ce service public. En effet, la décentralisation vient apporter un coup de pouce quant à la reconsidération de la gestion public et plus précisément de la gestion de l'agent public de l'Etat. Bien

résumé plus haut, les textes sur la décentralisation incitent une collaboration franche entre l'Etat et les collectivités territoriales décentralisées que sont les régions. Certes, l'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation mais celui-ci est relayé par les collectivités territoriales décentralisées dont le concours est justifié par le souci de développement de la région et assurer la gouvernance au niveau local.

Confortées dans leur statut de personne morale de droit public, les collectivités territoriales décentralisées ont pour mission le développement éducatif de leur localité si l'on se réfère la loi d'orientation de la décentralisation. C'est dire que, cette mission doit aller en droite ligne avec la politique éducative de l'Etat, ce dernier ayant un droit de contrôle sur les activités de la région. Faut cependant admettre que la région, dans l'objectif de sa mission aura à relayer les informations concernant les localités au niveau central pour que des solutions idoines d'ordre éducatives soient trouvées.

5.1.2 ... Au devoir d'accompagnement des établissements scolaires

L'émergence de la décentralisation, évoquée dans le domaine de l'éducation, ne nous permet pas de négliger le rôle des collectivités territoriales. En effet, la décentralisation bouleverse les fondamentaux requis en éducation du fait du transfert de compétences à elles allouées, ce qui change la perception des politiques d'éducation (DALBERT F. 2008 : 58). En effet, sont offertes aux collectivités territoriales un rôle d'accompagnement des structures scolaires mais aussi d'impulsion de politique éducative au niveau local. Pour les cas spécifiques de la gestion des enseignants, les collectivités territoriales s'impliquent dans la gestion de l'établissement scolaire par le biais des structures de dialogue. A cet effet, il lui est accordé un droit de regard sur les modalités de gestion de toutes les ressources telle la ressource humaine enseignante. Aussi, la décentralisation induit la participation des collectivités territoriales décentralisées au développement de la région. Cette gouvernance locale permettra : la production des services plus en adéquation avec les besoins locaux. La participation des structures décentralisées permettra une meilleure allocation de la ressource humaine éducative.

Conclusion

La présente étude telle que présentée est un dépassement de la forme simpliste d'une analyse des modalités de gestion des ressources humaines enseignantes dans les établissements d'enseignement secondaires. Un accent est mis non seulement sur l'implication des acteurs à chaque niveau de la gouvernance en éducation mais aussi sur le champ de possibilités interprétatives qu'offrent les lois de la décentralisation. La prise en compte et la mise en œuvre effective de la décentralisation dans le domaine de l'éducation, précisément dans l'enseignement secondaire serait dès lors un moyen efficace et incontournable d'améliorer la performance voire la qualité du système éducatif.

Références bibliographiques

Annuaire statistique 2018/2019 du Ministère des Enseignements secondaires

DALBERT F. (2008), Rectorat et décentralisation, l'émergence de nouveaux acteurs sur la scène éducative : le cas du conseil régional, dans Carrefour de l'Education 2008/2 (n°26) p 51-66

Décret n° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique de l'État Modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000

Décret n°2021/742 du 28 décembre 2021 portant organisation-type de l'Administration Régionale Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation

Keudjeu De Keudjeu J. R. (2013) « La décentralisation territoriale à l'épreuve de la distribution juridique de l'espace institutionnel au niveau local au Cameroun ». *Salon*, III(6). 204-244.

La lettre circulaire n°19113/MINESEC/CAB du 24 JUIN 2013 dont l'objet porte sur la polyvalence des enseignants

Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes

Loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.

Loi n° 2004/19 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions.

Loi n° 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code générale des collectivités territoriales décentralisées.

Loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi n°96-06 du 06 janvier 1996 portant révision de la constitution de la République du Cameroun du 2 juin 1972

Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation

Mvogo M. C. (2020). « Une survivance : le pouvoir de substitution en droit de la décentralisation territoriale camerounaise » *Revue Africaine de Droit Public*, IX(18). 5-24.

Noah Edzimbi F. X. (2020) « La gestion de la crise anglophone au Cameroun : Désaffection populaire et renforcement de la démocratie ». *Revue Espace Géographique et Société Marocaine*, (41/42). 291-310.

Ntuda Ebode V. (2020), le Cameroun dans la décentralisation : opportunités et défis, leçon inaugurale, cérémonie de rentrée solennelle de l'Institut Supérieure de technologie de Batchenga,

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
SOMMAIRE	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
SIGLES ET ACRONYMES	IX
RESUME.....	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
I.Contexte de l'étude	1
I.1 Contexte lié à la décentralisation au Cameroun.....	1
I.1.1 Première phase : genèse de la décentralisation au Cameroun.....	1
I.1.2 Deuxième phase: base normative des réformes décentralisatrices (1990-2022)	4
I.2 Bases normatives du secteur de l'éducation au Cameroun	6
I.3 Justification de l'étude	8
II.Problématique de l'étude	9
III.Formulation du problème	10
III.1 Constat.....	10
III.1.1 Disparités éducatives dans l'espace national.....	11
III.1.2 Insuffisances relatives à la qualité du service dans le système éducatif camerounais	12
III.1.3 Disparités dans la gestion des enseignants vacataires	14
III. 2 Problème de l'étude.....	15
IV. Formulation des objectifs de recherche.....	15
V. Formulation des questions de recherche.....	16
VI. Enonciation des hypothèses de recherche	16
VII.Définition des concepts de référence de l'étude	17
VIII.Théorie centrale de l'étude : la théorie des parties prenantes.....	19
IX.Approche méthodologique	19
X.Pertinence et délimitation de la recherche.....	20
X.1 Pertinence de la recherche	20

X.2 Délimitation de la recherche.....	20
XI.Architecture de la thèse	21
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L’ETUDE	23
CHAPITRE I : ETAT DES LIEUX DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE DANS L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	24
I.1 Evolution du ministère en charge de l’enseignement secondaire au Cameroun (1957- 2022).....	24
I.2. Systèmes de gestion des enseignants : deux modèles aux objectifs différents	27
I.3. La centralisation du système éducatif	28
I.3.1. Une politique enseignante centralisée.....	28
I.3.2. Les limites de la centralisation.....	29
I.4. La gestion déconcentrée du système éducatif	31
I.4.1. Les acteurs impliqués dans la gestion déconcentrée du personnel enseignant	31
I.4.2. La déconcentration de la politique enseignante	38
I.4.3. La finalité de la déconcentration de la politique enseignante	44
I.4.4. Les limites de la déconcentration.....	48
I.5. La gestion décentralisée du système éducatif	48
I.5.1. Les types de décentralisation	49
I.5.2. Les degrés de décentralisation en éducation	50
I.5.3. La politique enseignante dans les systèmes décentralisés.....	56
I.5.4. La décentralisation du système éducatif camerounais	59
CHAPITRE II : ANALYSE DE LA POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE DANS L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	69
II.1. Définition des concepts.....	69
II.1.1. Politique enseignante	69
II.1.1.4. Gestion des vacataires.....	76
II.1.2. Décentralisation	77
II.1.3. De la Performance RH à la performance des enseignants	77
II.2. Opérationnalisation de la politique enseignante	80
II.2.1. L’action publique d’éducation.....	80
II.2.2. Gestion prévisionnelle : Le recours à la gestion prévisionnelle du personnel enseignant dans la recherche de la performance.....	86
II.2.3. Gestion de la carrière des personnels relevant du corps de l’éducation nationale.....	93
II.2.4. Les mécanismes de management décentralisé des vacataires	103

II.2.4.2. Le vacataire dans la fonction publique locale.....	104
II.3. Opérationnalisation de la performance des enseignants	105
II.3.1. Implication en éducation.....	105
II.3.2. La satisfaction professionnelle	109
CHAPITRE III : LIEN THEORIQUE ENTRE POLITIQUE ENSEIGNANTE ET PERFORMANCE EN CONTEXTE DE DECENTRALISATION	112
III.1. Revue de la littérature.....	112
III.1.1. Décentralisation dans le secteur de l'éducation	112
III.1.2. Revue de la littérature sur la décentralisation et la politique enseignante.....	117
III.1.3. Revue de la littérature sur la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation.....	121
III.2. Théories explicatives de l'étude	124
III.2.1. Théorie principale de l'étude : Théorie des parties prenantes	124
III.2.2. Théories secondaires de l'étude	131
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	150
CHAPITRE IV : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	151
IV.1. Cadre géographique de l'étude.....	151
IV.1.1. Présentation de la région de l'Adamaoua.....	153
IV.1.2. présentation de la région du centre.....	154
IV.1.3. Présentation de la région de l'Ouest.....	156
IV.1.4. Présentation de la Région du Sud.....	157
IV.2. Rappel de l'objet de l'étude	159
IV.3. Rappel des éléments clés de la problématique de l'étude	160
IV.3.1. Problème de recherche	160
IV.3.2. Objectifs de recherche.....	160
IV.3.3. Questions de recherche	161
IV.3.4. Modèle /design de recherche.....	163
IV.4. Approche méthodologique : paradigme et démarche prospective	163
IV.4.1. Paradigme épistémologique de l'étude	163
IV.4.2. La démarche prospective.....	165
IV.5 Type, démarche et Méthode de recherche.....	170
IV.5.1 Type de recherche	170
IV.5.2. Démarche de recherche	171

IV.5.3. Méthode de recherche : Recherche mixte	171
IV.6. Identification et Opérationnalisation des variables	174
IV.6.1. Identification des variables	174
IV.6.2. Opérationnalisation des variables	175
IV.7. Plan d'échantillonnage	179
IV.7.1. Plan d'échantillonnage qualitatif.....	179
IV.7.2. Plan d'échantillonnage quantitatif.....	181
IV.8. Méthodologie de collecte et de traitement des données.....	185
IV.8.1. Les différentes méthodes de collecte des données	185
V.8.1.1. Les méthodes de collecte des données qualitatives.....	185
IV.8.2. Présentation du niveau de mesure des échelles.....	189
IV.8.3. Les différents outils d'analyse des données	190
IV.9. Structure de la preuve.....	192
IV.11. Devis méthodologique	194
CHAPITRE V : PRESENTATION ET ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS	197
V.1. Présentation et analyse des résultats issus des données quantitatives	197
V.1.1. Identification des répondants.....	197
V.1.2. Variable indépendante : Politique enseignante.....	201
V.1.3. Variable dépendante : Performance.....	212
V.2. Présentation et analyse des résultats issus des données qualitatives	224
V.2.1. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les proviseurs.....	225
V.2.2. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les Sous-DAG.....	239
V.2.3. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les conseillers régionaux .	254
V.2.4. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens avec les vacataires	264
CHAPITRE VI : ANALYSE CONFIRMATOIRE DES RESULTATS	
ET RECOMMANDATIONS	272
VI.1. Interprétation des résultats relatifs à la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation.....	272
VI.1.1. Interprétation des résultats quantitatifs sur la perception du corps enseignant relativement aux enjeux de la décentralisation.....	272
VI.1.2. Interprétation des résultats qualitatifs	277
VI.2. Vérification de la relation entre la politique enseignante et la performance en contexte de décentralisation.....	315

VI.3. Discussion générale sur le modèle de recherche.....	318
VI.4. Recommandations liées à la politique enseignante et performance en contexte de décentralisation.....	321
VI.4.1. Recommandations relatives à l’objectif spécifique 1.....	322
VI.4.2. Recommandations relatives à l’objectif spécifique 2.....	323
VI.4.3. Recommandations relatives à l’objectif spécifique 3.....	324
VI.4.4. Recommandations relatives à l’objectif spécifique 4.....	325
VI.5 Projet d’ingénierie éducative : Proposition de loi portant modalités de gestion et contractualisation des vacataires dans l’enseignement secondaire public au Cameroun.....	326
CONCLUSION GENERALE	332
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	332
INDEX DES NOTIONS	332
INDEX DES AUTEURS.....	332
ANNEXES	332
TABLE DES MATIERES	332