

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES D'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALES EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE
.....



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION AND EDUCATIVE
ENGINEERING
.....

**ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL ET NIVEAU
D'EFFICACITÉ DE L'INSTITUTEUR
CONTRACTUALISÉ EN MILIEU RURAL :
CAS DU CAMEROUN**

Thèse présentée à la soutenance publique en vue de l'obtention du titre de

Docteur/Ph.D en Sciences de l'Éducation

Option Management de l'Education, spécialité Inspection de la Vie Scolaire

Par

Henri NGUELÉ NGUELÉ
Master en Sciences de l'Éducation

Sous la Direction du

Pr. Pierre FONKOUA
Professeur des universités



Année Académique : 2019/2020

Avertissement

L'Unité de recherche et de formation doctorales en Sciences de l'éducation et de l'ingénierie éducative, le Centre de recherche et de formation doctorales en Sciences humaines, sociales et éducatives ainsi que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à l'auteur.

Sommaire

Avertissement.....	i
Sommaire	ii
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Listes des figures et graphiques.....	xiii
Liste des sigles et abréviations.....	xviii
Résumé.....	xxii
Abstract	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	12
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	14
1.1. Contexte de l'étude.....	14
1.2. Formulation du problème de l'étude.....	21
1.3. Problème spécifique de l'étude.....	34
1.4. Justification de l'étude.....	38
1.5. Question principale de recherche.....	45
1.6. Hypothèses de l'étude.....	60
1.7. Objectifs de recherche.....	61
1.8. Intérêt de l'étude.....	63
1.9. Limites de l'étude.....	66
1.10. Type d'étude.....	67

CHAPITRE 2. RECENSION DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE.....	69
2.1. Revue de la littérature.....	70
2.2. Phénoménologie de la condition de travail.....	96
2.3. Concept de qualité au sein de l'éducation.....	119
2.4. Education et croissance économique.....	137
2.5. Qualité de l'enseignement et amélioration des acquis des élèves.....	139
2.6. Facteurs de qualité en éducation.....	140
2.7. Styles de prise de décision participative.....	150
2.8. leadership pédagogique.....	157
2.9. Culture scolaire.....	159
2.10. Contexte culturel et stratégies d'implication.....	161
2.11. Motivation webérienne dans la motivation au travail.....	162
2.12. Vision de Taylor sur la motivation et l'efficacité.....	164
2.13. Quelques auteurs contemporains des organisations.....	166
2.14. Clarification notionnelle.....	167
CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	186
3.1. Théorie.....	188
3.2. Approche de l'identité professionnelle.....	208
3.3. Théorie des caractéristiques des tâches.....	214
3.4. Théorie de l'apprentissage contextualisé.....	218
3.5. La théorie des champs de Kurt Lewin.....	221
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, OPÉRATOIRE ET ANALYTIQUE DE L'ÉTUDE.....	226

CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	228
4.1. Méthodologie: essai de définition d'une démarche.....	229
4.2. Repositionnement de la question de recherche.....	232
4.3. Description des hypothèses de l'étude.....	232
4.4. Type de recherche.....	242
4.5. Population et échantillon de l'étude.....	242
4.6. Echantillonnage et échantillon.....	244
4.7. Instrument de collecte des données.....	247
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS.....	254
5.1. Présentation des résultats.....	254
5.2. Analyse des résultats.....	323
5.3. Récapitulation des hypothèses.....	333
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS.....	333
6.1. Recadrage théorique de l'étude.....	333
6.2. Interprétations analytiques.....	335
6.3. Discussion des résultats.....	345
6.4. Recommandations.....	347
6.5. Difficultés rencontrées.....	353
6.6. Perspectives de recherche.....	354
CONCLUSION GÉNÉRALE	356
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	360
ANNEXES	390
TABLE DES MATIÈRES	391

À
Mon épouse et nos enfants

Remerciements

La présente thèse n'est pas le fruit des efforts individuels. Elle est la concrétisation d'une mobilisation de plusieurs volontés contributives pour l'acquisition et la production du savoir. Au moment où nous achevons cette thèse, nous saisissons cette occasion en vue d'exprimer notre sincère gratitude à certaines personnalités et personnes dont les contributions se sont avérées capitales pour son accomplissement.

- Nous pensons en priorité à notre illustre encadreur, le Professeur Pierre FONKOUA, qui a dirigé les présents travaux avec objectivité et rigueur méthodiques. Nous lui disons notre entière reconnaissance pour ses enseignements, ses pertinentes observations et sa disponibilité, qui restent inestimables quant à l'enrichissement de cette recherche.
- Notre reconnaissance va spécialement à l'endroit du Professeur TANYI Maureen EBANGA, Chef de Département de Curricula et Évaluation, pour ses encouragements, sa patience et son accompagnement intellectuel tout au long de notre formation doctorale.
- Nos remerciements vont très respectueusement à tout le corps professoral du Centre de recherche et de formation doctorales en sciences humaines, sociales et éducatives.
- Nous tenons également à exprimer notre gratitude aux Professeurs Vandelin NGBWA et Evelyne AMANA, qui ont bien voulu nous faire part de leurs remarques sur le document préliminaire.

Toutes ces personnalités sus évoquées auront affiné notre esprit heuristique dans le vaste domaine des sciences de l'éducation, pendant nos moments de lassitude et d'égarement. Nous leur devons une grande part de notre expérience professionnelle.

- Nous nous en voudrions d'oublier nos condisciples et camarades de l'Unité de recherche et de formation doctorales en sciences de l'éducation et ingénierie éducative, avec lesquels les séances de travail et les échanges s'avèrent aujourd'hui fructueux et bénéfiques. Nous leur réservons une infinie gratitude.
- Nous remercions bien affectueusement nos frères et sœurs biologiques pour leurs soutiens financier, affectif et moral au moment où nous étions en passe de céder à l'abandon.
- Enfin, nous n'aurons de cesse d'exprimer nos vibrants remerciements, avec une émotion certaine, à vous tous qui, très nombreux, professeurs, collègues, famille et amis, avez apporté vos contributions à la concrétisation de ce travail de recherche. Votre présence et votre patience nous honorent.

Liste des tableaux

Tableau 1: De la régionalisation démographique du Cameroun	20
Tableau 2 : Plan factoriel de nos hypothèses d'étude.....	238
Tableau 3 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, modalités et indicateurs	239
Tableau 4 : Représentation du personnel par Âge, sexe, langue d'enseignement, niveau académique et Région d'enseignement.....	242
Tableau 5 : Représentation du personnel par Âge, sexe, langue d'enseignement, niveau académique et Région d'enseignement.....	245
Tableau 11 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du sexe	254
Tableau 12 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la langue d'enseignement.....	255
Tableau 13 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du niveau académique le plus élevé	256
Tableau 14 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'âge.....	257
Tableau 15: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la région d'enseignement	258
Tableau 16 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de la connaissance de l'existence d'un cadre juridique entourant des dispositifs du recrutement des enseignants contractualisés.....	259
Tableau 17 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'insistance sur les conditions du travail du personnel enseignant des dispositions juridiques du recrutement des enseignants contractualisés	260
Tableau 18 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'insistance des dispositions juridiques sur le lieu d'affectation du personnel recruté.....	261
Tableau 19 : Distribution des sujets recrutés en fonction de leur avis sur l'épanouissement professionnel des jeunes recrutés par le cadre juridique réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés.....	262
Tableau 20 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur jugement sur le dispositif social en vigueur	263
Tableau 21 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'application du dispositif réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés	264
Tableau 22 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur changement de grade d'ici quelques années	265

Tableau 40 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la grande latitude qu'ils disposent dans leur méthode de travail	283
Tableau 41: Distribution des sujets enquêtés en fonction l'appréciation de leurs relations avec leurs hiérarchies	284
Tableau 42 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'harmonie qui règne dans leurs établissements	285
Tableau 43 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des types existants entre les parents et eux.....	286
Tableau 44: Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations existants entre les enseignants et leur statut	287
Tableau 45 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leurs vues sur la mutation de ces enseignants après 5ans au poste	288
Tableau 46 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l'optimisation de l'action.....	289
Tableau 47: Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la capacité de remise en question.....	290
Tableau 48 : Distribution des sujets enquêtés en fonction en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant le partage de l'information et/ou des décisions	291
Tableau 49 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la décision d'intervention	292
Tableau 50: Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la réflexion et le jugement	293
Tableau 51 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l'attention et/ou l'observation.....	294
Tableau 52 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la volonté de l'action	295
Tableau 53: Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'éloignement des innovations pédagogiques à cause de l'affectation en milieu rural	296
Tableau 54: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la disposition par l'établissement d'une connexion internet de haut débit	297
Tableau 55: Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un centre multimédia au sein de l'établissement	298

Tableau 56: Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un cadre de dialogue social au sein de l'école	299
Tableau 57: Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence de l'énergie électrique au sein de l'école.....	300
Tableau 58: Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur les maladies causées par le lieu du travail	301
Tableau 59 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'appréciation de l'affectation dans cette école.....	302
Tableau 60 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des ressenti des sentiments vis-à-vis du lieu d'affectation	303
Tableau 61: Distribution des sujets enquêtés en fonction des moyens d'accès à l'école	304
Tableau 62 : Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction de la situation de l'école	305
Tableau 63 : Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction des fréquences de nuisance sonore	306
Tableau 64: Distribution des sujets enquêtés en fonction de principal matériau de construction des murs de l'école.....	307
Tableau 65 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction de la toiture de l'école	308
Tableau 66 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du principal matériau du sol de l'école	309
Tableau 67 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la satisfaction de la condition socioprofessionnelle actuelle	310
Tableau 68: Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'avis qu'affectent les relations avec l'administration	311
Tableau 69 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'influence de la profession par les relations avec les parents d'élèves.	312
Tableau 70 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la mesure après l'interrogation des élèves.....	313
Tableau 71: Distribution des sujets enquêtés en fonction des appréciations sur la qualité du travail des élèves	314
Tableau 72 : Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction des mentions revenant le plus dans les bulletins	315

Tableau 73: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la méthodologie d'évaluation des élèves.....	316
Tableau 74 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du niveau général des élèves.....	317
Tableau 75 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du nombre de préparation journalière	318
Tableau 76: Distribution des sujets enquêtés en fonction du rythme de préparation	319
Tableau 77 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du taux de préparation des leçons ..	320
Tableau 78: Distribution des sujets enquêtés en fonction du rythme d'évaluation	321
Tableau 79 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du taux de couverture des programmes	322
Tableau 80: Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation.....	324
Tableau 81: Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation.....	327
Tableau 82 : Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation.....	330

Listes des figures et graphiques

Figure 1 : Le modèle des caractéristiques des tâches :	216
Figure 2 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du sexe	255
Figure 3: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la langue d'enseignement.....	255
Figure 4 : Tuyaux d'orgue représentation graphique les sujets enquêtés en fonction du niveau académique	256
Figure 5 : Diagramme représentation les sujets enquêtés en fonction de l'âge	257
Figure 6 :Tuyaux d'orgue représentant les sujets enquêtés en fonction de leur milieu d'enseignement.....	258
Figure 7 :Bandes représentant les sujets enquêtés en fonction de leur connaissance du cadre juridique entourant les dispositifs de recrutement des enseignants contractualisés	259
Figure 8 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'insistance sur les dispositions de travail du personnel enseignant, des dispositions juridiques du recrutement des enseignants contractualisés	260
Figure 9 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'insistance des dispositions juridiques sur le lien d'affectation du personnel recruté	261
Figure 10 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'épanouissement professionnel des jeunes recrutés par le cadre juridique réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés	262
Figure 11 :Représentation graphique de sujets en fonction de leur jugement sur ce dispositif de protection sociale	263
Figure 12 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'application du dispositif réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés	264
Figure 13 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur changement de grade d'ici quelques années.....	265
Figure 14 :Anneaux représentation les sujets enquêtés en fonction de leur sentiment sur une nouvelle journée de classe	266
Figure 15 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur sentiment de domination à la fin d'une journée de classe	267

Figure 16 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'origine d'attribution des sentiments de perturbations.....	268
Figure 17 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur jugement sur la durée de la journée du travail	269
Figure 18 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du désir que présente leur statut professionnel.....	270
Figure 19 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des catégories de leur collègue sur leur efficacité pédagogique	271
Figure 20 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'absence au sein de leur école, du pouvoir syndical.....	272
Figure 21 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'absence des libertés syndicales	273
Figure 22 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'injustice que représente l'impossibilité de grève	274
Figure 23: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur fréquence d'absentéisme par semaine	275
Figure 24: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur mutation depuis leur recrutement	276
Figure 25: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'absence de mutation liée au lieu d'affectation	277
Figure 26: Représentation des sujets enquêtés en fonction du mode de gestion managériale de la direction au sein de l'école	278
Figure 27 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des décisions du chef d'établissement accordant l'autonomie dans l'exercice de leur fonction.....	279
Figure 28 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la confiance du chef d'établissement placée en ses collaborateurs	280
Figure 29 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la consultation du chef d'établissement pour la prise de décision	281
Figure 30 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la possibilité du chef d'établissement à favoriser aux collaborateurs, l'éclosion de leurs idées et même leur créativité	282
Figure 31 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de la grande latitude qu'ils disposent dans leur méthode de travail.....	283

Figure 32 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'appréciation de leurs relations avec leurs hiérarchies.....	284
Figure 33: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'harmonie qui règne dans leur établissement.....	285
Figure 34 : Représentation enquêtés en fonction du type de relation existant entre les parents et eux	286
Figure 35 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations existant entre les enseignants de leur statut	287
Figure 36 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur la mutation de ces enseignants après 5ans au poste	288
Figure 37 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l'optimisation de l'action.....	289
Figure 38 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la capacité de remise en question	290
Figure 39: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant le partage de l'information et/ou des décisions	291
Figure 40 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la décision d'intervention	292
Figure 41 : Représentation des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la réflexion et le jugement.....	293
Figure 42: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducatives favorisant l'attention et/ou l'observation	294
Figure 43 : Représentation graphique des sujets en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la volonté de l'action.....	295
Figure 44: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'éloignement des innovations pédagogiques grâce l'affectation en milieu rural	296
Figure 45 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la disposition par l'établissement d'une connexion internet à haut débit	297
Figure 46: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un centre multimédia au sein de l'école	298
Figure 47 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un cadre de dialogue social au sein de l'école	299

Figure 48 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l’existence de l’énergie électrique au sein de l’école	300
Figure 49: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur les maladies causées par le lieu de travail.....	301
Figure 50 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l’appréciation de l’affectation dans leur école.....	302
Figure 51 :Représentation des sujets enquêtés en fonction du sentiment vis-à-vis de leur lieu d’affectation.....	303
Figure 52 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des moyens d’accès à l’école	304
Figure 53 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la situation de leur école.....	305
Figure 54 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des fréquences de nuisances sonores	306
Figure 55 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction des murs de l’école	307
Figure 56 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction de la toiture de l’école.....	308
Figure 57: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau du sol de l’école.....	309
Figure 58 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la satisfaction de la condition socioprofessionnelle actuelle.....	310
Figure 59 :Représentation des sujets enquêtés en fonction des avis que les relations avec les administrations affectent le travail	311
Figure 60 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l’influence de la profession par les relations avec les parents d’élèves	312
Figure 61 : Représentation graphique des sujets enquêtes en fonction de la mesure après l’interrogation des élèves.....	313
Figure 62 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des appréciations sur la qualité du travail des élèves.....	314
Figure 63 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des mentions revenant le plus dans les bulletins.....	315
Figure 64 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la méthode d’évaluation des élèves.....	316

Figure 65 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du niveau général des élèves	317
Figure 66 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du nombre de préparation journalière.....	318
Figure 67:Représentation des sujets enquêtés en fonction du rythme de préparations	319
Figure 68 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du taux de préparations des leçons.....	320
Figure 69: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du rythme d'évaluation	321
Figure 70: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du taux de couverture des programmes	322

Liste des sigles et abréviations

ADEA :	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFD :	Agence Française de Développement
AID :	Association Internationale de Développement
AFIDES :	Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
BAC :	Baccalauréat
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BIT :	Bureau International du Travail
BM :	Banque Mondiale
DEA :	Diplôme d'Etudes Approfondies
DRH :	Direction des Ressources Humaines
CAPIEMP :	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire.
CAPIET :	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Technique
C2D :	Contrat de Désendettement et de Développement
CEEAC :	Communauté Economique des États de l'Afrique Centrale
CIDE :	Consortium International de Développement en Evaluation
CIEP :	Centre International des Etudes Pédagogiques
COMNAT :	Commission Nationale (de l'Unesco)

CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSRP :	Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté
DSSE :	Document de la Stratégie du Secteur de l'Education
ENIEG :	École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIR :	École Normale d'Instituteurs à Vocation Rurale
EPT:	Éducation Pour Tous
FPHN:	Forum Politique de Haut Niveau
FSLC:	First School Leaving Certificate
GCE-A Level:	General certificate of education-advanced level
GCE-O Level:	General Certificate of Education-Ordinary Level
Ha :	Hypothèse alternative
HG :	Hypothèse Générale
Ho :	Hypothèse nulle
HR :	Hypothèse de Recherche
IAEB :	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IAEG :	Instituteur Adjoint de l'Enseignement Général.
IC :	Instituteur Contractuel ou Contractualisé
IE :	International de l'Education
IEG :	Instituteur de l'Enseignement Général

IFADEM: Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres

IFT: Initiative Fast Track

IIPE : Institut de Planification de l'Education

IPAR : Institut Pédagogique Appliqué à Vocation Rurale

IPEG : Instituteur Principal de l'Enseignement Général.

IMOA-EPT : Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous

INS : Institut National de la Statistique

JICA : Agence Japonaise de Coopération Internationale

LMD : Licence-Master-Doctorat

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale

MINESEC : Ministre des Enseignements Secondaires

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

ODD : Objectifs de Développement Durable

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

OIT : Organisation Internationale du Travail

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONU : Organisation des Nations Unies

PAN-EPT: Plan d'Action National de l'Éducation Pour Tous

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs la CONFEMEN

PPTE :	Pays Pauvres Très Endettés
RESEN:	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
SSE :	Stratégie Sectorielle de l'Education
UNESCO:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
VD:	Variable Dépendante
VI:	Variable Indépendante
VIH/SIDA :	Virus de l'Immunodéficience Humaine/Syndrome d'Immuno Déficience Acquise
CRFD-SHSE:	Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives.
URFD-SCEDIE:	Unité de Recherche et de Formation Doctorales en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative.
SPSS :	Statistical Package of Social Sciences.
P.I.B:	Produit Intérieur Brut.
PENI :	Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs.
PLET :	Professeur des Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel.
PLEG :	Professeur des Lycées d'Enseignement Général.
PAENI :	Professeur Adjoint des Écoles Normales d'Instituteurs.
PPIC:	Public Policy Institute of California
WB:	World Bank
WEF:	World Education Forum

Résumé

L'étude intitulée *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'Instituteur contractué en milieu rural : Cas du Cameroun*, porte sur la problématique de la crise d'efficacité des enseignants contractualisés en contexte rural. Elle décrypte comment le problème se pose et se vit. Cette problématique influence sensiblement le contenu éducationnel, voire les compétences et les résultats des acteurs aux activités pédagogiques. Ce travail évoque à cet effet la question des ressources humaines, la perception de celles-ci dans leur milieu de travail, d'où une exploration systématique de la psychologie de travail afin d'évaluer le niveau d'efficacité des contractualisés.

Cette thèse, dans une démarche hypothético-déductive, explique la corrélation entre les dynamiques des facteurs de l'environnement de travail et le potentiel d'efficacité de l'instituteur contractué. L'analyse reste fondée sur la question principale suivante qui en constitue le fil conducteur : **La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte-t-elle le potentiel d'efficacité professionnelle de l'instituteur contractué en milieu rural au Cameroun?**

Pour répondre à cette question, l'étude de type explicatif s'appuie sur les paradigmes élaborés par les théories d'autodétermination de Decy et Ryan, la théorie de la justice organisationnelle et de l'équité d'Adams. Ces approches théoriques expliquent la motivation au travail non sans interroger la théorie du champ de Lewin.

Le postulat général déduit de ce cadre théorique est la suivante : **la dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractué dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.** Les facteurs environnementaux retenus pour définir les trois hypothèses opérationnelles sont le cadre réglementaire de travail, le climat psychosocial de travail et l'environnement physique de travail.

La quête de solutions éventuelles au problème soulevé s'est déployée sur la base d'une investigation au moyen d'un questionnaire. 6500 instituteurs contractualisés y ont participé. Ceux-ci ont été sélectionnés à travers l'échantillonnage probabiliste proportionnel. La statistique descriptive et inférentielle à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson a permis d'éprouver les hypothèses qui ont été toutes confirmées.

Les résultats obtenus relèvent la nécessité de la régulation stratégique et de la structuration systémique de l'environnement de travail, ceci en vue d'une meilleure fonctionnalité du système scolaire dans le sens d'accroître le potentiel d'efficacité des Instituteurs contractualisés en contexte rural. Cette thèse vient de le démontrer au Cameroun.

Au-delà des recommandations formulées à l'endroit des pouvoirs publics et de la communauté sociétale, cette étude montre à suffisance que l'efficacité éducative en contexte de ruralité requiert un solide investissement sur le capital humain. Cette masse critique des enseignants nécessite, dans le management éducationnel, la prise en compte de l'écosystème et de l'écologie pédagogiques au sein de l'environnement de travail scolaire.

Mots clés : Environnement de travail-efficacité-instituteur contractué-milieu rural

Abstract

The study entitled *Work environment and efficiency level of contractualised teacher of primary schools in rural context: the case of Cameroon* focuses on the lack of efficiency of contractualised teachers in rural milieu in Cameroon. It works out how the problem is handled and how it is experienced. This problematic significantly influences the educational continuum, indeed the competences and results of pedagogic activities doers. Moreover, this work brings up the issue of human resources and their perception within the work environment, hence a systematic exploration of the educational psychology which must be taken into account by the various school managers so as to assess the leverage level of contract teachers working in rural areas.

This survey analyses the correlation between the dynamics of work environment factors and the efficiency potential of the contractualised teacher. This analysis remains based on the following main question which stands as its major thread: **do the dynamics of work environment factors impact the professional potential efficiency of the contractualised teacher in rural areas in Cameroon?**

The survey shed lights on this question drawing on the explanatory paradigms developed byDecy and Ryan's theories of self-determination, the theories of organizational justice and fairness. All these theoretical approaches account for motivation at work, not without questioning Lewin's field theory.

We handed over a questionnaire to 6 500 contractualised teachers in the aim to investigate on possible solutions to the problem raised. These have been selected through stratified proportional random sampling. Pearson's correlation coefficient was used to test hypotheses which were all confirmed.

The achieved results point to the need for strategic regulation and systematic structuring of the work environment. This aims to improve the functionality of the school system in order to increase the efficiency potential of contractualised teachers in rural Cameroon.

Similar points to ponder are proposed in relation to the teacher's personality, perception and feeling of personal effectiveness. It will be a question of measuring their influence on the efficiency level of the teacher in various teaching situations.

Keywords: work environment – efficiency – contact teacher – rural environment

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le développement sociétal appelle à concevoir l'éducation comme un besoin d'humanisation. Pour une régénération radicale et profonde du genre humain et au regard des mutations et progrès du monde, il apparaît que rien de ce qui est humain n'échappe plus désormais à l'éducation. Celle-ci constitue, surtout dans les pays en développement, en Afrique Subsaharienne, la première source de croissance. Elle est le moteur de tout développement humain aux plans social, culturel, économique, intellectuel et technoscientifique et reste au cœur du Programme du développement durable à l'horizon 2030. De 1990 à Jomtien jusqu'en 2000 à Dakar, période à laquelle les Objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont été arrêtés, le Cameroun, ayant considéré l'éducation comme sa première ressource de développement, l'a érigée au rang des grandes priorités nationales. Des progrès remarquables ont été accomplis au niveau national, dans le secteur de l'éducation. Toutefois ces objectifs n'ont pas été réalisés à l'horizon fixé en 2015. Aussi, cette étude reste-t-elle essentielle au succès de l'ensemble des Objectifs de développement durable (ODD).

Pour réaliser ces vastes projets de développement, l'État du Cameroun a besoin de se doter d'un capital humain en personnel enseignant performant et compétent. C'est la raison pour laquelle cette recherche se fixe pour ambition de rendre compréhensible la complexité de l'efficacité du comportement humain dans le management stratégique du système scolaire camerounais. Une ambition et un pari puisque cette étude entreprend précisément d'étudier l'efficacité des enseignants contractuels en contexte rural dans le cas spécifique du Cameroun.

Parler de l'environnement de travail dans le champ des sciences de l'éducation revient à analyser le contexte dans lequel le travail de l'enseignant est exercé et qui donne sa couleur. L'environnement de travail peut impacter considérablement sur la façon dont le travailleur ou l'enseignant vit son travail. Il peut influencer sur sa productivité, sa motivation, son plaisir à travailler, sa confiance en soi, son énergie voire son engagement productif ou participatif à fond, son envie de se donner corps et âme. Dans cette analyse, même si elle n'est pas exhaustive, il est admis de distinguer trois composantes d'environnement de travail :

- **Le cadre de travail** qui délimite et caractérise l'espace de travail : confortable, ergonomique, propre, sûr, calme ou vivant, accessible, temps et coût du transport ;

- **Les conditions de travail** qui déterminent la charge du travail en termes d'horaire de flexibilité de l'aménagement du temps de travail, un des facteurs clés du bien-être au travail. Elles s'intéressent aussi au rythme de travail, à la pression, au télétravail et à la souplesse dans les horaires ;
- **Le capital humain** qui aborde les relations humaines, aspect moins rationnel de l'environnement de travail. Il considère que l'ambiance et les relations entre collègues constituent le premier critère de qualité de vie au travail. Ici plusieurs aspects entrent en compte : la culture de l'entreprise scolaire globale, les relations avec les équipes de collègues et le management (Malakoff- Mederic, 2017).

Les apprenants se transforment et se façonnent à travers des interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques (Dent-Read et Zukow Goldring, 1997).

Pour aller en profondeur, au plan socioéconomique, la demande sociale d'éducation correspond à la demande de places dans le système éducatif. Cette demande émane des individus ou des familles. De même, la demande économique d'éducation est celle qui correspond à la demande de main d'œuvre qualifiée exprimée par le système productif.

Cette situation remet en cause le système actuel qui ne satisfait plus ses deux clients principaux à savoir : les familles et les entreprises. L'urgence est donc de remettre l'école au goût de ses clients : des hommes qui s'accomplissent à travers l'accès à la connaissance et les entreprises qui se développent par le biais d'une main d'œuvre formée à leur goût

Au plan pédagogique, au post-primaire, les effectifs évoluent de 13 000 élèves en 1990-1991 à 17 000 élèves en 2000-2001. Comme l'idée était de privilégier le niveau secondaire diplômant, entre 1990-1991 et 1995-1996 les effectifs ont connu une diminution notable (de 13 000 à 8 000 élèves). Ce niveau d'enseignement reste quasiment sous le contrôle du secteur public.

Selon le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation (2006), la population scolarisable au Cameroun (4-24 ans) devrait s'accroître fortement d'ici à 2015, passant de 8,5 millions en 2004 à près de 11 millions (soit une augmentation de plus d'un tiers), créant ainsi une forte demande scolaire.

L'enseignant contractualisé constitue la cheville ouvrière du système éducatif Camerounais. Étant à la base de l'éducation, il reste le catalyseur de toutes les énergies, le déclencheur et le réceptacle de toutes les réformes et innovations possibles dans le système éducatif. Dès lors, nous sommes fondés de nous intéresser à l'environnement de travail de l'instituteur contractualisé en rapport avec l'efficacité de ses pratiques pédagogiques et les performances de ses élèves.

La pertinente corrélation entre les conditions de travail et l'éducation de qualité à laquelle nous avons abouti justifie à suffisance cette déclaration du Directeur Général de l'UNESCO :

Les enseignants sont au cœur du processus d'apprentissage, je n'aurai pas à vous convaincre...en résumé, ils ont une mission tout à fait spéciale et unique... la capacité des systèmes éducatifs à répondre efficacement aux besoins des apprenants d'aujourd'hui dépend en grande partie des mesures prises dès maintenant pour recruter, former et accompagner les enseignants et pour leur garantir un travail décent

D'emblée nous considérons l'environnement de travail comme source d'enjeux pour les enseignants, comme facteur de rendement et de productivité et aussi comme source de motivation. Pour ainsi dire, le travail intellectuel, tel celui de l'enseignant, ne peut pas se développer de manière efficace sans prendre en compte l'environnement de travail. Tel est le constat de Mvesso (1998) lorsqu'il développe le paradigme fonctionnaliste qui considère l'école comme agence de socialisation :

Tout système éducatif tire son intelligibilité de la communauté sociétale. On entend par communauté sociétale la société globale considérée comme totalité et qui comprend quatre sous-systèmes en interaction : le sous-système biosocial, le sous-système culturel, le sous-système politique et le sous-système économique (Mvesso, 1998 : 14).

L'amélioration de la qualité de l'éducation repose sur l'enseignant. Le contractualisé, selon le principe d'égalité des acquis, est appelé à entraîner un changement dans le processus enseignement/apprentissage. Mais, la question qui se pose est de savoir quel est l'impact de son environnement de travail sur son efficacité en contexte rural ? Qu'est-ce qui peut le motiver pour accroître son efficacité ? Ce sont ces questions majeures qui justifient le choix de ce travail de recherche. Ces observations ont abouti à la question principale suivante : *quels sont les déterminants de l'environnement de travail qui influencent le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en contexte rural au Cameroun ?*

Au le plan stratégique national, en 2009, l'État camerounais élabore le document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE). Ce document de référence vise la revue de la politique de développement multisectoriel jusqu'en 2035. Y sont définies les grandes orientations stratégiques à long terme. Le DCSE se formule ainsi qu'il suit : « le Cameroun : un pays émerge, démocratique, uni dans sa diversité ». Il intègre quatre objectifs généraux à savoir :

- *réduire la pauvreté à un niveau socialement acceptable;*
- *devenir un pays à revenu intermédiaire;*
- *atteindre le stade de Nouveau Pays Industrialisé et;*
- *renforcer l'unité nationale et consolider le processus démocratique (DSCE, 2009, p.50).*

Les stratégies de développement humain du secteur social permettent, non seulement une amélioration des conditions de vie des populations, mais aussi la mise à disposition d'un capital humain solide, capable de soutenir la croissance économique. C'est dire que l'éducation intervient décisivement au niveau de la formation du capital humain :

notamment à travers un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans, et permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035 (DSCE,2009, p.73) .

Sur le plan stratégique international, une action de l'Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), viendra appuyer dès 2014 l'accroissement de cet effectif des enseignants par neuf mille (9000) enseignants jusqu'en 2018. C'est dans le cadre de la mise en œuvre des contrats C2D de l'Éducation de Base et dans la dynamique vouée à l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la gestion du système éducatif à travers des programmes d'universalisation du cycle primaire. Ce deuxième programme de contractualisation lancé en 2014 va s'achever en 2018. Aussi le recrutement spécial vingt-cinq mille (25000) jeunes va-t-il insuffler deux mille sept cent soixante-neuf (2769) instituteurs contractualisés (MINEDUB, DRH, 2018).

Le travail de l'instituteur contractuel dans sa ruralité environnementale refait surface et reste crucial. Après plusieurs réformes du système éducatif, le Cameroun a développé auparavant le paradigme de la ruralisation de l'enseignement primaire. Cette vision était supposée apporter des solutions à un double défi : le phénomène de l'exode rural et

l'adéquation de l'école avec son milieu, précisément le milieu rural. Il fallait orienter l'Enseignement primaire vers la ruralisation dès 1967 avec la création et l'ouverture de l'École normale d'instituteurs à vocation rurale (ENIR) de Yaoundé. Elle est transformée en 1969 en IPAR, Institut Pédagogique Appliqué à vocation Rurale axé vers l'émergence d'un personnel enseignant spécialisé ayant pour mission de contribuer :

à l'amélioration du rendement qualitatif de l'enseignement primaire du Cameroun Oriental, notamment par la formation d'un type nouveau de maîtres, à la fois éducateurs et animateurs, possédant parfaitement les techniques d'action en milieu rural et capables d'adapter leur enseignement aux réalités de notre pays essentiellement agricole (Mukam et al., 1985; p. 25)

Dans cette perspective, nos travaux antérieurs avaient pour centre d'intérêt *conditions de travail des enseignants contractualisés et éducation de qualité au Cameroun*. Cette thématique est suscitée à partir de l'écart observé entre l'éducation de qualité et la réalité scolaire depuis que le processus de la contractualisation a cours dans système éducatif camerounais. Les instituteurs contractualisés, initialement ont pour mission de conduire le Cameroun vers l'universalisation de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Le projet éducatif formulé étant la réalisation de *l'éducation de qualité* selon les termes du Forum mondial de l'éducation tenu en 1990 à Jomtien en Thaïlande. L'analyse de cette étude reste endossée sur la question centrale suivante : Quelle est l'incidence des conditions de travail des enseignants contractualisés sur l'éducation de qualité au Cameroun ? Les résultats obtenus nous ont conforté dans notre postulat de départ à savoir que la dégradation des conditions de travail des enseignants implique la dégradation de la qualité de l'éducation. En effet, le métier de l'enseignant se révèle incompatible avec la prolétarianisation de ce corps d'élite, en dépit de la formation reçue par les acteurs principaux. Ce qui est inquiétant au terme de cette analyse, c'est le fait que la prolétarianisation du corps des enseignants contractualisés est prodromique et aboutit à la décrépitude du système éducatif dans son ensemble. Nous entendons aujourd'hui saisir globalement l'environnement de sous ses divers aspects.

Pour cerner l'influence ambivalente de l'environnement de travail, l'analyse de l'impact environnemental sur l'efficacité de l'enseignant répond à un double objectif : l'évaluation des différents éléments susceptibles d'affecter l'activité de l'enseignant contractuel et l'identification des opportunités ou des menaces environnementales.

Compte tenu de l'importance de ce sujet, la thématique que nous évoquons ici est **l'efficacité professionnelle du personnel enseignant en contexte rural camerounais** avec pour **facteur principal l'environnement de travail**. Il est important parce qu'il parle de l'éducation inscrite dans la loi fondamentale et en suite dans la loi portant orientation de l'Éducation au Cameroun. C'est également un thème pertinent parce qu'il permet d'assurer la relève au Cameroun dans la formation des jeunes au niveau de la base à travers les instituteurs contractuels. Il est original parce qu'il parle d'un secteur très important pour l'éducation d'un enfant, qui dans plusieurs pays membre de l'UNESCO, est obligatoire et gratuit. Ce thème est d'actualité parce que malgré la conjoncture économique que traversent plusieurs pays subsahariens, le recrutement dans ce secteur d'activité se fait de façon périodique et sous forme de contractualisation.

En effet, toute efficacité scolaire nécessite un investissement matériel, financier, intellectuel, cognitif, physique et social. Or l'organisation et la gestion scolaires au Cameroun à nos jours ne sont pas favorables à de tels investissements. Il s'agit en clair de comprendre comment le mécanisme de prise de décision, d'intériorisation de la culture scolaire, d'organisation des apprentissages et de leadership pédagogique contribuent à l'efficacité scolaire du personnel enseignant surtout pour ceux des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun.

Dans le cas de la présente situation, le personnel enseignant en général ou les instituteurs contractuels du milieu rural du Cameroun en particulier doit opérer un choix alternatif : s'impliquer ou pas aux activités pédagogiques pour la recherche ou pas de l'efficacité professionnelle. En choisissant la première option, c'est-à-dire rechercher l'efficacité professionnelle, les instituteurs participent efficacement à la vie de l'école et contribuent à l'atteinte de son objectif qui est de rendre compétent les apprenants. Par contre en adoptant la deuxième option, c'est-à-dire refuser de s'impliquer aux activités d'apprentissages à partir des indicateurs susmentionnés, il contribue à détériorer l'image de l'école tout en empêchant l'atteinte de l'objectif assigné à l'institution scolaire qui est la valorisation de son produit à cause de la méconnaissance de son rôle dans la vie sociale en général et de l'école en particulier.

Certes, cette deuxième option relevée dans les institutions scolaires en général et dans les écoles primaires des zones rurales en particulier à travers plusieurs indicateurs retenus a une corrélation directe avec la manière par laquelle le personnel enseignant se sent

responsable des réussites ou des échecs de leurs structures scolaires aux examens. De même, le personnel contractuel se sent responsable de l'image des structures scolaires perçue de l'extérieur, de l'inspection de la vie scolaire de celles-ci et aussi du ressentiment qu'il a de sa profession. Dans cette perspective, Hackman et Oldham (1980) cité par Paquin (1992 :38) postulent que « *la motivation interne au travail dépend de trois états psychologiques critiques ; la signification du travail, la responsabilité pour les résultats du travail et la connaissance des résultats effectifs des activités du travail*. La façon d'organiser le travail a des effets sur la signification du travail, sur la responsabilité de l'employé et sur sa connaissance des résultats et ces efforts sont reliés à des caractéristiques des tâches qui sont la variété, l'intégrité, l'importance des tâches, l'autonomie et le feed-back du travail. C'est avec raison que Fayol (1906) pense qu'administrer, c'est prévoir, organiser, coordonner et contrôler. Par prévoir, il entend scruter l'avenir et dresser le programme d'action. Par organiser, il entend, constituer le double organisme, matériel et social de l'entreprise. Par commander, il entend faire fonctionner le personnel. Par contrôler, il entend veiller à ce que tout se passe conformément aux règles établies et autres données. Pour compléter ce contenu de la fonction administrative, il précise quatorze principes quand on fait œuvre d'administrateur.

Par ailleurs, la capacité objective à assumer et améliorer le niveau d'implication des individus aux activités d'apprentissage se réfère à la théorie administrative de Fayol et à la théorie des caractéristiques des tâches de Hackman et Oldham. En plus, ils sont habitués aux maux ci-après : inertie, dégageant et laisser faire ... Mais sa récurrence peut les amener à l'intériorisation du comportement, à l'assimilation et l'accommodation bref à l'adaptation d'où une crise d'implication aux activités d'apprentissages et dont la conséquence est la difficulté de gérer l'après (l'intérêt).

Dans cet élan, Brookover et al. (1979) fondent leur analyse sur la perception qu'ont les enseignants de leurs possibilités des succès dans le système, de leurs perceptions des attentes entretenues à leur sujet, des modes d'évaluation de leur rendement scolaire et académique. Ils évoquent aussi des normes de l'école comme système social ainsi que la perception que l'enseignant ont de l'administration.

L'on s'appuie dans le même sens sur l'organisation de la structure. Weber (1971) et Comer (1975) ont utilisé une technique d'observation structurée dans une optique de diagnostic organisationnel de l'école. Pour weber (1971 :26). Un constat se dégage : un bon

environnement de travail par *une bonne structure d'autorité, une bonne définition des objectifs, des relations harmonieuses et le plaisir d'apprendre* joue un rôle déterminant dans l'implication du personnel enseignant dans les activités d'apprentissages et d'enseignement, mesurée par les tests d'accomplissements.

Pour Comer (1975), son étude met l'accent sur des relations interpersonnelles. Celles-ci encouragent le développement social, psychologique et moral des individus ainsi que les relations de support et de coopération. Cet auteur ajoute, un climat social positif a été rapporté par plusieurs observateurs comme étant celui qui présente peu de conflits, des motivations élevées et de bonnes relations interpersonnelles entre les parents, le personnel et les étudiants. Pour lui, l'implication du personnel enseignant dans les activités d'enseignements/apprentissage est fonction du climat social au sein de la structure scolaire, car il détermine les relations interpersonnelles et intrapersonnelles au sein de l'école et prédispose l'individu à une motivation élevée en réduisant les conflits qui peuvent entraver la qualité de la formation.

Dans le même ordre d'idées, Anderson (1982) cité par Yotebeng (2011 :16) rapporte les conclusions des différentes études portant sur l'influence du climat sur l'implication pédagogique du personnel enseignant sur les activités d'apprentissage. Il les classifie en fonction de quatre dimensions du climat : écologie, milieu, système social et culture.

Il appert que les variables écologiques que sont les aspects physiques et matériels, ont des résultats faibles ou inconsistants avec les résultats scolaires, en d'autres termes, la taille de l'école n'est pas significativement liée aux résultats scolaires. Quant au milieu, individus et groupes, les caractéristiques des enseignants (formation scolaire) et celles des écoles (origine éthique, milieu socio-économique) ont assez d'influence sur les résultats scolaires. Par contre le moral des enseignants a une forte corrélation dans leur implication au travail.

Pour la variable système-social, relations entre individus et groupes, la prise de décisions consensuelle dans l'organisation, un bon leadership pédagogique, une bonne communication et une participation déterminent l'implication du personnel enseignant à leurs activités. Dans la variable culture, l'aide accordée aux enseignants, la coopération, les attitudes favorables, les récompenses et les compliments, les normes du groupement sont corrélationnelles à l'implication des enseignants au travail.

Pour Day et al. (2000) dans une étude de cas cité par Tonnang Madio (2014:25) qui porte sur douze établissements scolaires anglais reconnus pour la qualité de leur direction et

de leurs résultats, identifier sept causes de tensions et trois dilemmes pour les chefs d'établissements qui entravent l'implication du personnel dans leurs activités pédagogiques. Ces tensions et ces dilemmes tiennent au fait que leur rôle consiste non seulement à maintenir et à consolider l'acquis, mais aussi à gérer les problèmes que pose la progression de leur établissement. Pour les tensions, il s'agit de l'opposition entre direction et gestion, développement et préservation, transformation interne et transformation externe, autocratie et autonomie d'abord, et puis, temps réservé et tâches professionnelles, valeurs personnelles impératifs institutionnels, et enfin, direction d'un grand ou d'un petit établissement. Les dilemmes se situent entre développement et réduction des effectifs, pouvoir partager et pouvoir solitaire.

Pour Rojot (1999) cité par Mbarra (2008 :26), la crise d'implication du personnel enseignant, et par ricochet de leur efficacité, dans les activités pédagogiques réside dans la problématique de la gestion des ressources humaines et des relations professionnelles. Elle pense que des réponses des entreprises ou changement dans l'environnement se traduisent entre autres par le recours à un management faisant appel à de modes de gestion participatives des salariés, ces modes se regroupent en six formes à savoir :

- la participation aux profits ou plus généralement aux résultats de l'entreprise ;
- la participation à la propriété de l'entreprise ;
- la participation des salariés à la prise de décision de gestion dans l'entreprise ;
- les opérations d'améliorations des conditions de travail et de reconstruction du contenu des emplois et des tâches ;
- l'opération qui cherche à développer l'implication et l'engagement du salarié et à développer son sentiment d'appartenance.

En rapport avec cette thématique de l'implication source d'efficacité, la référence à l'ensemble des postulats ou d'énoncés généraux qui permettent de le décrire, de l'expliquer et de le saisir, Hadji (2012 :145) définit l'implication comme *la capacité, la conviction, les conditions essentielles et le rapport que l'individu entretient avec son travail en le mettant dans l'autorégulation, réalité ou l'idéal du processus enseignement/apprentissage.*

L'environnement fonctionnel de l'école au Cameroun dresse beaucoup d'obstacles et de difficultés en matière d'efficacité du personnel enseignant aux activités pédagogiques en contexte rural. Ceux-ci sont liés à la gestion des objectifs qui créent le plus souvent une

démotivation de la part des individus. S'impliquer, c'est s'engager, c'est adhérer avec conviction en vue de tendre vers l'efficacité. De ce fait, cette étude centrée sur un thème précis. Celui-ci porte sur *l'Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural: cas du Cameroun*. Cette thématique s'intéresse aux mécanismes de gestion mis en place pour créer des conditions de motivation en contexte scolaire et susciter l'engagement productif du personnel enseignant marqué par son efficacité. Elle a pour objet l'analyse et la synthèse des rapports entre le cadre de travail, les conditions de travail, le capital humain et le niveau d'efficacité du personnel enseignant dans les processus pédagogiques. Cette problématique ainsi cernée et établie exige que l'on s'intéresse autant à l'objet de recherche proprement dit qu'à la pertinence de l'efficacité professionnelle.

Ce travail va se déployer sur un espace heuristique à six dimensions regroupées en deux grandes parties intimement liées :

La première partie intitulée cadre conceptuel, théorique et épistémologique, regroupe le premier chapitre qui s'appuie sur la problématique de l'étude. Celle-ci reste orientée successivement sur le contexte de l'étude, la formulation du problème et du problème spécifique, sa justification, l'objectif ainsi que la question principale de l'étude, l'intérêt, les limites et le type de l'étude. Cette partie porte également sur le deuxième chapitre axé sur la revue critique de la littérature basée essentiellement sur les généralités sur l'éducation et le système éducatif camerounais, l'opération contractualisante des personnels enseignants, l'environnement et la ruralité dans le système d'enseignement au Cameroun pour s'ouvrir sur la qualité et l'efficacité professionnelle ainsi que sur la définition notionnelle. Au terme de cette première partie, le troisième chapitre mettra l'accent sur les théories explicatives du sujet. Il insistera sur les approches centrées sur l'autodétermination de Decy et Ryan ; la théorie de la motivation au travail à la lumière des approches de la justice organisationnelle et de l'équité. La théorie du champ de Lewin complètera cet éclairage théorique.

La deuxième partie est une présentation du cadre méthodologique, opératoire et analytique de l'étude. Elle est consacrée à l'examen proprement dit de l'objet de la recherche. Elle comportera le quatrième chapitre. Celui-ci porte sur la méthodologie. Il s'agit d'un chapitre axé sur les méthodes et techniques d'investigations, voire sur la démarche adoptée pour la collecte des données. Le cinquième chapitre quant à lui abordera la présentation et l'analyse des résultats. Le chapitre six enfin se focalisera sur l'interprétation et la discussion des résultats. Il est question ici de définir le sens de la corrélation qui existe entre

l'environnement du travail et l'efficacité de l'instituteur contractualisé du milieu rural au Cameroun. En appendice, il est déroulé quelques recommandations.

PREMIÈRE PARTIE
CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET
ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Le présent travail comporte un plan directeur. Celui-ci vise à le schématiser, le systématiser et le structurer. Celui-ci se présente dans le cadre de la recherche comme une description des méthodes et des étapes de la recherche ou la procédure suivie pour collecter et analyser les données, la taille de l'échantillon de recherche et les participations.

Cette première partie servira principalement à présenter le cadre d'analyse et à établir la problématique et les questions de recherche. Elle aura aussi le mérite de déterminer les théories, les concepts clés et les idées préexistantes en liaison l'environnement de travail et l'efficacité pédagogique de l'enseignant contractualisé à la ruralité.

Cette partie précise et explicite le positionnement épistémologique de cette recherche dans le domaine des sciences de l'éducation en général et dans le chemin du management, c'est-à-dire de la connaissance de l'organisation et de la gestion de l'institution éducative. L'objet de cette recherche s'inscrivant dans un cadre plus vaste, la première partie de ce travail reste circonscrite en trois chapitres; à savoir :

- La problématique de l'étude;
- La revue critique de la littérature scientifique;
- Les théories explicatives du sujet.

CHAPITRE 1.

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans un travail scientifique, cette partie réservée à la problématique désigne un « ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi (Beau, 2001 : 38) ». Mais quelle que soit la problématique soulevée, le processus de recherche se précise comme une construction plus ou moins itérative entre le terrain et la théorie. Pour conférer de la légitimité à une recherche, un travail de flexibilité du chercheur est nécessaire. Celui-ci a besoin de faire un tour d'horizon de questionnement à toutes les étapes de son projet. C'est l'explication de toutes ces différentes étapes qui donne de la valeur et constitue un critère de qualité de la recherche (Charreire et Durieux, 2003).

Ce premier chapitre est essentiel pour la compréhension du problème à étudier. Il est question de le contextualiser, le problématiser et apporter une justification à l'étude, de présenter les objectifs de recherche ainsi que les questions, les intérêts, les limites et le type de l'étude.

1.1. Contexte de l'étude

Dans cette partie réservée au contexte de cette étude, il est question de présenter l'environnement dans lequel il se déploie. Il expose aussi dans ce cadre les conditions et les facteurs explicatifs de cette recherche.

L'éducation est désormais identifiée au devoir d'humanisation des sociétés. Elle finit par pénétrer tous les domaines et toutes les formes de l'activité humaine. La Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et le Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux constituent l'aboutissement d'un vaste processus de consultation systématique.

Les théories de la motivation expliquent et rendent compte du fait que, face à un environnement constant, un organisme ne réagit pas toujours de la même façon. Le comportement de l'homme ne peut s'expliquer totalement par la motivation, mais l'activité

humaine reste sous la détermination de sa personnalité, son rôle social et son environnement immédiat. La motivation constitue ainsi le processus psychologique qui déclenche, oriente et maintient l'efficacité d'un comportement. Pour comprendre aborder le contexte de cette étude, il est pris en considération les dimensions internationale et nationale.

Au niveau international, tenus du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux sont l'expression d'un consensus mondial reflétant une vision élargie de l'éducation fondamentale et la détermination renouvelée d'apporter une réponse effective aux besoins fondamentaux de l'éducation pour tous, enfants, jeunes et adultes dans tous les pays (Haddad, 1990).

Déjà en 1948, les nations du monde affirmaient à travers la Déclaration universelle des droits de l'Homme, que « toute personne a droit à l'éducation ». Aujourd'hui pourtant, malgré de considérables efforts déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, en 1990, la réalité reste celle-ci :

- Plus de 100 millions d'enfants dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire ;
- Plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé ; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensables (Haddad, 1990).

En même temps les communautés font face à des problèmes écrasants. L'on cite notamment le fardeau de la dette, la stagnation et le déclin économique, la rapide croissance démographique, les disparités économiques, la guerre, les conflits civils, la criminalité, la violence, la dégradation de l'environnement et la mortalité infantile. Ces problèmes liés à l'éducation constituent un frein aux efforts déployés pour répondre aux besoins éducatifs de base.

Dans la Déclaration sur l'Éducation Pour Tous, l'article III dispose que « tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. Il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées... (Art .3, 1 et 4) ». Mais l'éducation

fondamentale doit être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non sur le seul fait de s'inscrire, de poursuivre le cycle primaire jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui le sanctionne. Dans ce contexte il est question de prendre en compte l'efficacité dans l'acquisition des connaissances ainsi que les dimensions sociales, culturelles et environnementales du développement humain du personnel enseignant. En fonction des objectifs fixés et des résultats souhaités, les enseignants ont besoin d'une formation initiale appropriée, tout en leur offrant des possibilités de formation continue et d'autres incitations professionnelles liées à l'atteinte desdits objectifs et à l'obtention desdits résultats. Il convient d'adapter dans le même sens les matériels didactiques, les outils pédagogiques, voire les bâtiments et les équipements. Le contexte ainsi mondialement décrit reste particulier dans la région africaine.

Au niveau Africain, à l'aube du 21^e siècle, sous l'égide de l'UNESCO, le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar fut le premier et le plus important événement africain en matière d'éducation. Le Cadre d'action adopté engage les gouvernements à apporter une « éducation de base de qualité pour tous, notamment les filles ». Bien que des progrès notables aient été enregistrés, dans de nombreux pays, l'on relève que, dix ans après, le nombre d'enfants non scolarisés reste en nette progression. Plus de 113 millions d'enfants sont privés d'éducation primaire. En outre l'Afrique est fortement touchée par le problème des incitations des enseignants. Pour Mantseka (2010) *« les systèmes éducatifs jugés trop étatiques montrent que les investissements accordés à des écoles publiques ont entraîné la baisse du niveau général des élèves, l'incompétence des enseignants et l'échec scolaire »* (Mantseka, 2010).

Ibrahima Ba quant à lui soutient que *« 7 pays africains sur 10 souffrent d'un déficit d'enseignants, la région fait face à la plus grande pénurie d'enseignants, représentant deux tiers des nouveaux enseignants nécessaires d'ici à 2030 »* (Ibrahima, 2014). Au Sénégal par exemple, l'un des premiers pays à introduire l'enseignement contractuel comme politique nationale en 1995 après que l'enseignement primaire est déclaré gratuit, il a été constaté un manque d'expérience pratique des enseignants. En 2004, 56 % des enseignants étaient contractuels et payés un tiers de salaire d'un enseignant régulier. Selon les données tirées du Rapport mondial de suivi de l'EPT (2013/2014) le Sénégal ne pouvait pas atteindre l'objectif d'achèvement de l'éducation primaire universelle avant 2070.

Lola estime que « l'excès d'enseignants contractuels est une plaie du système scolaire africain. La multiplication des enseignants contractuels, non fonctionnaires et peu coûteux, affaiblit à terme la qualité des savoirs dispensés dans les écoles primaire et secondaires africaines (Lola, 2009) ».

En Afrique, il convient de rappeler que l'agenda 2030 s'intéresse au chantier inachevé de l'EPT et des OMD relativement à l'éducation. Il s'inspire de la vision humaniste de l'éducation et du développement, reposant sur les principes des droits de l'homme et de la dignité humaine. Il s'agit donc d'un agenda novateur en ce sens qu'il privilégie le renforcement et l'élargissement de l'accès, de l'inclusion, et de l'équité, de la qualité et des résultats d'apprentissage à tous les niveaux dans une approche de l'apprentissage tout au long de la vie (Cadre d'action Éducation, 2030). D'où la nécessité de consacrer des efforts accrus afin d'atteindre en particulier les personnes marginalisées ou en situation de vulnérabilité qui se recrutent en zone rural.

Au niveau sous régional, En 1983 à Libreville au Gabon, fut signé le Traité consacrant la Communauté Économique des États de l'Afrique Centrale (CEEAC). Cette communauté sous régionale dont le texte est de reconnaissance est entré en vigueur en 1984, est constituée de dix États membres à savoir : Angola, Burundi, Cameroun, Congo, Guinée Équatoriale, République Centrafricaine, République Démocratique du Congo, Sao Tomé et Príncipe et Tchad.

La CEEAC couvre une superficie de 6 640 600KM avec une densité moyenne de 20 habitants par kilomètre carré. Son PIB par habitant est en moyenne de 696 dollars et son taux moyen de croissance du PIB est de 4,3 %. La CEEAC, conduisant le processus d'intégration régionale de l'Afrique Centrale sous l'égide de l'Union Africaine, aura élaboré une stratégie régionale pour le développement du secteur de l'éducation qui couvre la période 2008-2013.

Au regard de cette stratégie, il est question de veiller à ce que l'éducation soit d'une qualité suffisante en vue des résultats d'apprentissage pertinents, équitables et efficaces, à tous les niveaux et dans tous contextes, notamment ruraux. Une éducation de qualité nécessite que les apprenants acquièrent des compétences de base essentiellement en lecture, en écriture et en calcul pour pouvoir poursuivre leur apprentissage et avoir des compétences plus approfondies. Un tel processus exige des méthodes d'enseignement et d'apprentissage pertinentes, des contenus qui répondent aux besoins des apprenants encadrés par des

enseignants qualifiés, formés, correctement rémunérés et motivés, appliquant des méthodes pédagogiques adaptées et disposant des technologies de l'information et de la communication (TIC) adéquates. Ce processus exige aussi que soit instauré un environnement éducatif sûr, salubre, sensible aux disparités liées aux sexes et aux contextes, inclusif et doté de ressources adéquates, qui facilite l'apprentissage. Le Cameroun qui fait partie intégrante de la CEEAC présente un contexte spécifique bien qu'ayant des similitudes avec ses pairs.

Au niveau national, le Cameroun est considéré comme une monographie sur laquelle se focalise cette recherche. Afrique en miniature, il sera présenté dans ce contexte, les éléments géographiques, la dynamique institutionnelle et les forces d'innovations dans la noosphère pédagogique camerounaise.

Officiellement dénommé République du Cameroun, le Cameroun est un État d'Afrique, sur le Golfe de Guinée, situé au-dessus de l'équateur. Sa capitale est Yaoundé et ses langues officielles sont le français et l'anglais, héritage colonial. Son drapeau est Vert, Rouge Jaune, à trois bandes verticales d'égales dimensions. Il est frappé d'une étoile d'or au centre de la bande jaune, symbole de l'unité. Mais il convient d'ouvrir en quelques lignes une page d'histoire du Cameroun et de ses grands aspects géographiques.

Historiquement, en 1860, les Britanniques, les Allemands et les missionnaires arrivent et installent les premières factoreries. G. Nachtigal obtient le premier traité de protectorat sur le Cameroun qui devient une colonie allemande en 1884. Entre 1919 et 1922 le Cameroun est divisé en deux zones placées chacune sous mandat français et britannique. En 1960 l'ex-Cameroun français est proclamé indépendant et Ahmadou Ahidjo devient le premier président. La République devient Fédérale en 1961 après le rattachement du sud britannique (le nord étant réuni au Nigéria).

La géographie humaine du Cameroun présente une population totale de 22 254 000 camerounais répartis en 240 ethnies. Cette diversité se traduit par la richesse du patrimoine linguistique, culturelle et artistique du pays. Sa superficie est de 475 442 Km² et sa densité de 42,8 hab. / Km².

Le Cameroun compte six pays voisins avec lesquels il partage de longues frontières. Il s'agit : du Nigéria (1690 km de frontière), du Tchad (1094 km de frontière), de la République Centrafricaine (797 km de frontière), de la République du Congo (523 km de frontière), du

Gabon (298 km de frontière) et de la Guinée Équatoriale (189 km de frontière) (Abou'ou, 2014).

Dans son hydrographie l'on relève les principaux cours d'eau au régime varié qui arrosent le Cameroun dont le bassin se trouve dans l'Adamaoua. Ces cours d'eau sont : la Sanaga (920km, le plus long fleuve), la Bénoué (1400 km le plus important fleuve), la Sangha, le Logone, le Chari, la Boumba, la Ngoko (120 km), le Dja, le Ntem, la Lokoundjé, la Kienké, le Wouri (le Nkam), la Dibamba, le Nyong (800 km), la Lobé, le Mounjo, le Ndé, le Noun, la Mefou, la Makombé, le So'o, le Mbam, le Mbéré, la Kadey, le Djérem, la Vina, la Manyu (600 km), la Lokolé, la Mémé, le Ndian (Kuete, Melingui, Moukam, Nguoghia et Nofiele, 1993).

On distingue trois grands ensembles de relief :

- au centre, du sud-ouest au nord-est, une diagonale de hautes terres culminant au mont Cameroun (4100 m). Sur plus de 1000 km s'alignent à une altitude supérieure à 2000 m, des sommets volcaniques. La chaîne s'achève avec le vaste plateau de l'Adamaoua;
- au sud-est de la diagonale montagneuse s'étale un vaste plateau dominant une plaine littorale étroite;
- au nord de l'Adamaoua, le relief volcanique se retrouve dans les mont Mandara qui dominent les plaines de la Bénoué et du Logone.

Le Cameroun est formé de plaines sur le littoral de hauteurs volcaniques (mont Cameroun), de chaînes massives au centre, de collines et de plateaux aux extrêmes sud et nord.

Quant au climat du Cameroun, il est régi par la température et les précipitations lesquelles varient en fonction de la latitude, de l'altitude, de l'exposition aux vents pluvieux et du mouvement des masses d'air (Kuete, Melingui, Moukam, Nguoghia, et Nofiele, 1993).

Du fait de ses atouts et particularités géographiques naturelles en termes de climat, relief, faune et flore, peuples et traditions, le Cameroun offre des opportunités touristiques attrayantes et exceptionnelles. Il peut s'agir notamment du tourisme balnéaire, du tourisme de safari et de chasse, de l'éco-tourisme, du tourisme culturel et du tourisme de congrès et d'affaires.

Tableau 1: De la régionalisation démographique du Cameroun

N°	REGION	CHEF-LIEU	POPULATION (nbre d'hab.)	SUPERFICIE(km ²)	DENSITE(hab./ km ²)
01	ADAMAOUA	Ngaoundéré	1 080 500	63 701	16,9
02	CENTRE	Yaoundé	3 730 784	68 953	54,1
03	EST	Bertoua	815 472	109 002	7,5
04	EXTREME-NORD	Maroua	3 669 624	34 263	107,1
05	LITTORAL	Douala	3 037 633	20 248	150
06	NORD	Garoua	2 222 161	66 090	33,6
07	NORD-OUEST	Bamenda	1 855 199	17 300	107,2
08	OUEST	Bafoussam	1 834 812	13 892	132
09	SUD	Ebolowa	713 538	47 191	15,1
10	SUD-OUEST	Buéa	1 427 076	25 410	56,1

Source : INS, SG/PR (2010, 2012, 2018)

Le Cameroun est organisé en État unitaire décentralisé, l'administration au niveau local, est constituée de régions, de communes et de villages. La présente étude ne portant pas sur l'administration centrale, s'appesantit sur les zones rurales et sur les acteurs locaux de l'éducation, les conditions d'enseignement/apprentissage dans les salles de classes à partir des fondements institutionnels et légaux

Dans le préambule de la loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972, il précise que « 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 ».

Abordant le milieu de vie du citoyen, le préambule stipule que « toute personne a droit à un environnement sain. La protection de l'environnement est un devoir pour tous. L'État veille à la défense et la promotion de l'environnement ».

Selon cette loi, en son article 10 : « le Président de la République nomme le Premier Ministre et, sur proposition de celui-ci, les autres membres du Gouvernement. Il fixe leurs attributions ; il met fin à leurs fonctions ; il préside les conseils ministériels ».

C'est dans cette dynamique institutionnelle que va intervenir la création du Ministère de l'Éducation de Base dont les missions sont fixées à travers le décret N° 2012/268 du 11 juin 2012, portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base. Celui-ci est placé sous l'autorité d'un ministre. Ce dernier est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de

la politique du Gouvernement en matière de l'éducation de base. L'on peut rappeler ici entre autres :

- *de la conception et de la détermination des programmes d'enseignement et du contrôle de leur mise en œuvre;*
- *des études et de la recherche sur les méthodes les plus appropriées pour l'éducation de base;*
- *de la formation morale, civique et intellectuelle des enfants en âge scolaire, en liaison avec le ministère de la Jeunesse et de l'éducation civique. (Décret N0 2012/268, p.1)*

Des forces pédagogiques innovantes ont donné naissance à plusieurs chantiers pédagogiques depuis la période postindépendance. Parmi ces innovations pédagogiques, les plus citées sont:

- précision des méthodes pédagogiques : les méthodes actives;
- intégration de la pensée inférentielle;
- Adoption de la Nouvelle Approche Pédagogique;
- la définition de la Nouvelle Vision d'Évaluation;
- l'élaboration du document de stratégie pour la croissance et l'emploi;
- la définition de la stratégie du secteur de l'éducation;
- les programmes de contractualisation des enseignants.

1.2. Formulation du problème de l'étude

Le phénomène de développement urbain qui concerne désormais toutes les régions du monde a entraîné un renversement du modèle de référence des systèmes éducatifs. Prenant le cas de l'Argentine (Flavia Terigi, 2012) a montré que les politiques éducatives, comme la recherche en éducation, se sont développées principalement en fonction des écoles urbaines, ce qui a entraîné une marginalisation des écoles rurales. En d'autres termes, la spécificité des problèmes qui se posent dans les écoles rurales n'est que ponctuellement prise en compte et, le plus souvent, pour les rapporter au modèle urbain- comparaisons qui sont en général à leur détriment. De cette étude, Terigi révèle d'importantes différences entre ruralité dans la région des Andes et celle de la région agricole et d'élevage, différences certes socioculturelles, mais

qui par ailleurs s'inscrivent dans le quotidien de l'école de manière concrète : différences d'accès physique à l'école, ancienneté de l'offre éducative dans la région (et donc incidence sur le niveau scolaire des parents), économies familiales de subsistances ou liées au salaire horaire et journalier et, avec pour corollaire, apport des enfants à l'économie familiale (Terigi, 2008).

Plusieurs indicateurs à la suite de Nos différentes tournées pédagogiques au cours des années allant de 2010 à 2015 dans les inspections d'Arrondissements de Yaoundé 3 et 2, et des rapports de nos collègues des Arrondissements d'Obala, Nkoteng, Minta...et également des expériences et des témoignages de nos collaborateurs directs de nos structures professionnelles ont permis relever plusieurs indicateurs. Ceux-ci ont donné des précisions sur le taux de présentisme du personnel enseignant. Il tourne autour de 80%, celui de ponctualité est d'environ 69%. Les relations interpersonnelles évoluent de manière dégradante surtout entre l'administration de l'école et le personnel enseignant et rendant difficile l'amélioration de la qualité de la formation à travers l'efficacité interne du système de formation, le taux de couverture des programmes scolaires se situe autour de 75,66%, influençant directement le rendement professionnel à l'examen certificatif CEP/FSLC et Concours d'entrée en 6^e/Common entrance qui est autour de 68,15% et à l'examen de passage à 71,07%.

Dans cette perspective, l'on note de très fortes disparités entre les milieux rural et urbain, 91 % des élèves achèvent l'école primaire dans les zones urbaines. Par contre, dans les zones rurales le taux d'achèvement n'est que de 68 % (CEC, 2014). Pire encore, la quasi-totalité des élèves des milieux nantis achèvent le cycle primaire, seuls 40 % du quintile le plus pauvre des populations y parviennent, Souleymane (CEC, 2014).

Au niveau de l'égalité de genre, d'autres disparités semblent caractériser le système éducatif camerounais. Dans les zones rurales, le taux de scolarisation des filles est de 65% contre 79% pour les garçons.

De même le contexte évolutionnel des commodités prouve-t-il son influence sur l'efficacité professionnelle de l'enseignant. Restent incontournables, les infrastructures sociales de base telles que la disponibilité du branchement électrique de l'adduction d'eau potable et des toilettes dans un établissement scolaire. Ces commodités servent d'indicateur pour évaluer l'environnement de travail. L'on sait néanmoins le rôle qu'elles jouent dans l'enceinte scolaire et dans certains apprentissages. Dans l'enseignement primaire entre 2006

et 2010 le pourcentage des écoles primaires disposant d'un branchement électrique est de 15,16 % à 19,6 %.

Pendant les réunions statutaires dans cet ordre d'enseignement (assemblées générales, conseils de classes...), la participation physique du personnel enseignant se chiffre autour de 75%, cela montre la légèreté avec laquelle ce dernier contribue à l'amélioration de l'efficacité scolaire au sein des institutions scolaires. Malgré la charge du travail donnée le décret N°2000/359 du 5 Décembre 2000 portant statut particulier des corps des fonctionnaires de l'éducation nationale attribuant 14 heures d'enseignement effectif au professeurs de l'enseignement normal plus les heures d'encadrement des stagiaires, 18 heures aux professeurs des lycées 32 heures aux instituteurs et 22 heures aux professeurs des collèges le personnel enseignant ne couvre pas véritablement leurs heures dues même dans certaines écoles ou leur effectif largement est largement en deçà des normes de l'UNESCO, 1 enseignant pour 60 apprenants. Malgré tant cela, le travail se fait avec laxisme et dilettantisme. À titre d'exemple, les pièces périodiques ne se produisent pas à temps réel, les procès-verbaux d'évaluation ainsi que les rapports des réunions statutaire. Cette situation draine des conséquences négatives sur l'efficacité pédagogique aux plans local et national.

Sur le plan national, le projet de l'Éducation de qualité identifie les défis liés au rendement et à la performance de l'enseignant. Ce projet de changement de politique éducative va dans le sens de l'Éducation pour le Développement Durable qui constitue le prisme de l'éducation de qualité (Foaleng, 2014). La réalisation d'une éducation de qualité requiert un environnement décent, attrayant et favorable. Ce qui est rare en zone rurale où l'on relève des conditions défavorables au projet d'enseignement-apprentissage. Il ressort que les écoles des zones suburbaines n'ont pas accès à l'eau, à l'électricité ni au téléphone. Les logements des enseignants sont rares et les infrastructures scolaires de qualité dérisoire lorsqu'elles existent. Dans le même ordre d'idées, s'ajoutent le suivi de la prise en solde et autres prestations salariales, l'indisponibilité des services de santé, le non regroupement familial, l'éloignement des services financiers et la modicité du salaire de base. Il en résulte des taux d'absentéisme non négligeables, qui frisent parfois des abandons et des désertions de postes. Selon Transparency International Cameroon, le degré d'absentéisme des enseignants se situe en moyenne à 15,1% et ce taux varie en fonction du statut des enseignants : 10 % pour les maîtres des parents, 13 % pour les enseignants fonctionnaires et 22,2 % pour les enseignants contractualisés dans la Région du Centre. Il relève que, s'agissant des causes de

l'absentéisme, celles-ci varient selon qu'il est question des influences socioéconomiques, socioculturelles, psychologiques, ou relatives au climat (TIC, 2010).

Tous ces facteurs et éléments environnementaux impactent fortement l'efficacité scolaire. La performance de notre système éducatif en dépend essentiellement, car la théorie de la pratique renseigne que l'environnement de l'apprentissage est lui aussi actif. Les apprenants sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques (Dent-Read et Zukow Goldring, 1997).

Au plan socioéconomique, de manière spécifique la demande sociale d'éducation correspond à la demande de places dans le système éducatif. Cette dernière émane des individus ou des familles. De même, la demande économique d'éducation est celle qui correspond à la demande de main d'œuvre qualifiée exprimée par le système productif.

Les demandes économique et sociale de l'éducation expriment tout à la fois le désir pour la société de bénéficier des produits de l'éducation et la possibilité d'en supporter les coûts. Au Cameroun, la demande d'éducation a connu plusieurs phases : dans la décennie 1960-1970 pour les populations, l'école et l'école seule peut donner accès à cette classe de « CADRES », qui, sans titre académique, ne pourraient bénéficier d'une situation matérielle et d'un rang social relativement confortable.

Cette situation a conduit à un « boom » de la demande sociale d'éducation, reflet du modèle conçu à l'aube des indépendances des pays d'Afrique pour relever le défi du développement. Cette situation est d'ailleurs renforcée par la conférence d'Addis-Abeba en 1961 sur l'éducation en Afrique. Dans sa recommandation relative à l'économie avait posé comme préalable que l'enseignement dans des conditions appropriées doit être un investissement productif qui contribue à la croissance économique.

La tendance croissante de la demande sociale se manifeste particulièrement dans les trois niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Pendant ce temps, les types d'enseignement technique et professionnel demeurent marginaux au profit de l'enseignement général. Cette situation s'explique par la valeur sociale forte accordée à ce type d'enseignement par rapport aux deux précédents.

Du côté de la demande économique, des ajustements se font en milieu professionnel étant donné que la défaillance du système en place n'arrive pas à livrer des produits conformément aux besoins précis des entreprises ou du marché du travail.

À partir du milieu des années 1980, la crise économique s'installe avec des conséquences graves au plan social dont le chômage et le difficile accès aux besoins sociaux de base (éducation, santé, alimentation, protection sociale, etc.). À partir de cet instant, les demandes sociale et économique de l'éducation prennent un coup. La demande sociale quand bien même elle reste en augmentation en valeur absolue, subit des coups en valeur relative. Les familles croient de moins en moins en l'école formelle qui n'a plus les mêmes vertus qu'elle a connues avant l'ajustement. Du côté de la demande économique, il y a également un rejet, car les produits non seulement ne correspondent pas aux besoins, mais leur qualité n'est pas celle souhaitée.

Cette situation remet en cause le système actuel qui ne satisfait plus ses deux clients principaux à savoir : les familles et les entreprises. L'urgence est donc de remettre l'école au goût de ses clients : des hommes qui s'accomplissent à travers l'accès à la connaissance et les entreprises qui se développent par le biais d'une main d'œuvre formée à leur goût

Au plan pédagogique, dans le post-primaire, les effectifs évoluent de 13 000 élèves en 1990-1991 à 17 000 élèves en 2000-2001. Comme l'idée était de privilégier le niveau secondaire diplômant, entre 1990-1991 et 1995-1996 les effectifs ont connu une diminution de façon notable (de 13 000 à 8 000 élèves). Ce niveau d'enseignement est quasiment contrôlé par le secteur public.

Concernant l'enseignement secondaire général, l'évolution est tout à fait comparable entre les deux cycles, les effectifs enregistrés en 2000-2001 dépassant de 67 % ceux observés en 1990-1991. Le taux de croissance moyen s'est établi au rythme de 5,3 % sur la décennie, alors que celui des enfants d'âge correspondant a progressé à un rythme annuel un peu inférieur à 2 %. Le pays a donc augmenté sa couverture scolaire au cours de la période à ces niveaux d'enseignement. En 2003, sur 669 129 élèves, l'enseignement public en encadrait 471 565, soit 70,47% des effectifs contre 29,53 pour le secteur privé.

Dans l'enseignement technique et professionnel de niveau secondaire, les effectifs évoluent à un rythme moyen de croissance d'une part comparable pour ce qui est des deux cycles d'études et d'autre part très proche de celui enregistré dans l'enseignement secondaire

général. Il s'ensuit que la proportion des effectifs scolarisés le technique au sein des effectifs globaux du secondaire a été à peu près constante (autour de 18 %) sur l'ensemble de la décennie. Ici encore, la part belle des effectifs scolarisés revient au public, le secteur privé ne représentant que 38,98% en 2003.

Selon le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation (2006), la population scolarisable au Cameroun (4-24 ans) devrait s'accroître fortement d'ici à 2015, passant de 8,5 millions en 2004 à près de 11 millions (soit une augmentation de plus d'un tiers), créant ainsi une forte demande scolaire. De manière spécifique l'on relève que :

- au niveau du préscolaire (4-5 ans), la population passerait de 1 064 000 en 2004 à 1 220 000 en 2015 ;
- au niveau du primaire (6-11ans/12ans), les estimations montrent que la population passerait de 2 914 800 à 3,5 millions en 2015 ;
- au niveau du premier cycle du secondaire (12-15 ans/13-17 ans), l'on passerait de 1 674 000 en 2004 à 2 234 400 en 2015 ;
- au niveau du second cycle du secondaire (16-18 ans/18-19ans), la population passerait de 1 003 400 à 1 379 600 en 2015 ;
- au niveau du supérieur (19/20 ans- 24 ans), l'on passerait de 1 773 058 en 2004 à 2 437 451 en 2015 (DSSE, 2006).

Compte tenu du fait que la scolarité primaire dure sept ans dans les deux régions anglophones, la population théoriquement scolarisable est supérieure (entre 2,5 et 3 %) aux nombres mentionnés ci-dessus pour 1995 et 2000. Entre 2000 et 2015, le nombre théorique d'enfants à scolariser chaque année pour atteindre la scolarisation universelle devrait passer de 2,5 millions à 3,4 millions, soit, sur la période, une croissance de 34,5 %. En d'autres termes, ceci se traduira par une pression accrue de la demande d'éducation sur le système éducatif.

Enfin à l'observation, le ratio du nombre des jeunes d'âge scolaire et de celui des adultes de 15 à 64 ans (ceux sur qui pèse le financement des études des jeunes), on voit que le chiffre (qui résulte des évolutions respectives des deux groupes d'âge) devrait tout d'abord augmenter pour ensuite commencer à se réduire. La baisse n'est certes pas considérable puisqu'entre 2000 et 2015, le gain relatif ne représente que 3 % environ ; cela indique que la pression financière sur les adultes pour la scolarisation des enfants restera vive ; à partir de

2010, cette pression devrait diminuer de façon substantielle. Il convient donc, après avoir situé cette étude dans son contexte, de justifier son choix.

En termes d'objectifs visés, l'objectif du millénaire pour le développement (OMD) numéro deux (2) affirmait la volonté des nations d'« assurer l'éducation primaire pour tous en donnant à tous les enfants les moyens d'achever le cycle d'études primaires ». Un tel objectif épouse indissolublement la politique nationale de l'éducation. Mais actuellement, l'analyse des données factuelles montre que le Cameroun en particulier et la communauté internationale n'ont pas atteint la cible de l'éducation pour tous en 2015 (EPT). La nouvelle stratégie qui est définie en 2013, et court jusqu'en 2020, repose sur une vision holistique et cohérente des politiques du secteur de l'éducation. Elle reste en étroite relation avec l'ambition de faire du Cameroun un pays industrialisé à l'horizon 2026 (Rapport national d'évaluation de l'EPT au Cameroun oct. 2014).

Dans le même ordre d'idées, après l'échec cuisant des OMD en 2015, la même année au niveau international, les ODD sont définis. Le Forum politique de haut niveau pour le développement durable (FPHN) est la plate-forme centrale des Nations Unies pour le suivi et l'examen du développement durable et les ODD. Ceux-ci, soit dix-sept (17) au total, ont été adoptés par l'Assemblée Générale de l'ONU, le 25 septembre 2015 et sont d'essence à transformer le monde. Trois de ces objectifs épousent les contours de la présente étude, relativement à l'éducation de qualité et aux conditions de travail, à savoir : éducation de qualité (ODD 4), travail décent et croissance économique (ODD 8) et inégalités réduites (ODD 10). Ces objectifs prouvent que les conditions et l'environnement de travail constituent des préoccupations majeures internationalement. Le domaine éducationnel et les enseignants font partie de ces préoccupations qui vont dans le sens de l'amélioration de la vie humaine et de la transformation du monde basées sur le travail décent.

Selon la Commission Nationale pour l'UNESCO, la mise en œuvre des différentes stratégies s'appuie sur certains indicateurs majeurs de la qualité de l'enseignement. Celle-ci doit s'améliorer avec la nouvelle cuvée d'enseignants contractuels dont trente-sept mille deux cents (37 200) sont recrutés entre 2007 et 2010. L'on observe une évolution satisfaisante en enseignants qualifiés à l'éducation de base, soit de 53,11% à 67, 01% (COMNAT, 2014). Pour cela, il faut souligner que :

des efforts considérables ont été consentis par les pays de la CEEAC pour réduire le ratio élèves-maître dans le primaire dont la moyenne

régionale est passée de 55 à 44 entre 2000 et 2012, soit une réduction moyenne de la taille des classes de 11 élèves. La réduction de la taille des classes au primaire réside principalement dans la mise en œuvre des politiques de recrutement massif d'enseignants contractuels et l'utilisation d'enseignants volontaires, maîtres de parents, maîtres communautaires dans la plupart des pays. Cependant il faut noter que le problème de formation se pose pour la plupart de ces enseignants et cela a un impact sur la qualité de l'éducation (COMNAT, 2015).

Sur le plan stratégique international, une action de l'Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), viendra appuyer dès 2014 l'accroissement de cet effectif des enseignants par neuf mille (9000) enseignants jusqu'en 2018. C'est dans le cadre de la mise en œuvre des contrats C2D de l'Éducation de Base et dans la dynamique vouée à l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la gestion du système éducatif à travers des programmes d'universalisation du cycle primaire. Ce deuxième programme de contractualisation lancé en 2014 va s'achever en 2018. Aussi le recrutement spécial vingt-cinq mille (25000) jeunes va-t-il insuffler deux mille sept cent soixante-neuf (2769) instituteurs contractualisés (MINEDUB, DRH, 2018).

Le sujet relatif au travail de l'instituteur contractuel dans sa ruralité environnementale refait surface et reste crucial. Après plusieurs réformes du système éducatif, le Cameroun a développé auparavant le paradigme de la ruralisation de l'enseignement primaire. Cette vision était supposée apporter des solutions à un double défi : le phénomène de l'exode rural et l'adéquation de l'école avec son milieu, précisément le milieu rural. Dans cette perspective il fallait orienter l'Enseignement primaire vers la ruralisation dès 1967 avec la création et l'ouverture de l'École normale d'instituteurs à vocation rurale (ENIR) de Yaoundé. Elle est transformée en 1969 en IPAR, Institut pédagogique appliqué à vocation rurale axé vers l'émergence d'un personnel enseignant spécialisé ayant pour mission, comme nous l'avons déjà souligné, de contribuer :

à l'amélioration du rendement qualitatif de l'enseignement primaire du Cameroun Oriental, notamment par la formation d'un type nouveau de maîtres, à la fois éducateurs et animateurs, possédant parfaitement les techniques d'action en milieu rural et capables d'adapter leur enseignement aux réalités de notre pays essentiellement agricole (Mukam et al., 1985; p. 25)

Le Cameroun Occidental ne sera pas en reste. En 1974 un autre institut similaire (IPAR) est créé à Buea au profit du Sous-système anglophone. Preuve que le milieu rural

présente un contexte éducatif spécifique. Cette catégorie d'instituteurs, qualifiés et spécialisés n'existe plus.

Des recherches fondées sur le management des ressources humaines paraissent utiles dans l'entreprise scolaire. Les enseignants contractualisés constituent l'objet de la présente étude menée en milieu rural camerounais, même si les méthodes, les pratiques et les principes pédagogiques peuvent être pratiqués dans tous les milieux socioculturels. Mais il faut y intégrer des réalités de l'environnement pour que les enseignants et les enseignements conservent toute leur efficacité.

Il importe alors aux praticiens (enseignants et superviseurs pédagogiques) de rester conscient des spécificités de l'environnement de travail. Ceci rend possible l'utilisation pertinente de la technicité adéquate dans le respect de l'être humain, la noblesse et l'éthique de la profession enseignante dans l'optique d'atteindre les objectifs de performance pédagogique et de rendre l'apprenant utile au sortir du cycle primaire.

Nos travaux antérieurs avaient pour centre d'intérêt *conditions de travail des enseignants contractualisés et éducation de qualité au Cameroun*. Cette thématique avait été suscitée à partir de l'écart observé entre l'éducation de qualité et la réalité scolaire depuis que le processus de la contractualisation a cours dans système éducatif camerounais. Les instituteurs contractualisés, initialement ont pour mission de conduire le Cameroun vers l'universalisation de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Le projet éducatif formulé étant la réalisation de *l'éducation de qualité* selon les termes du Forum mondial de l'éducation tenu en 1990 à Jomtien en Thaïlande. L'analyse de cette étude reste endossée sur la question centrale suivante : Quelle est l'incidence des conditions de travail des enseignants contractualisés sur l'éducation de qualité au Cameroun ? Les résultats obtenus nous confortent dans notre postulat de départ à savoir que la dégradation des conditions de travail des enseignants implique la dégradation de la qualité de l'éducation. En effet, le métier de l'enseignant se révèle incompatible avec la prolétarianisation de ce corps d'élite, en dépit de la formation reçue par les acteurs principaux. Ce qui est inquiétant au terme de cette analyse, c'est le fait que la prolétarianisation du corps des enseignants contractualisés est prodromique et aboutit à la décrépitude du système éducatif dans son ensemble.

Cerner l'influence ambivalente de l'environnement de travail s'impose dans sa complexité. L'analyse de l'impact environnemental sur l'efficacité de l'enseignant répond à

un double objectif : l'évaluation des différents éléments susceptibles d'affecter l'activité de l'enseignant contractualisé et l'identification des opportunités ou des menaces environnementales.

Compte tenu de ces indices révélateurs d'un contexte scolaire caractérisé essentiellement par l'absence répétée du personnel enseignant au service, du taux de couvertures de programmes inapproprié, de l'inassiduité des enseignants au conseil de classes, de la méconnaissance du rôle et de la place de l'enseignant dans une structure scolaire en particulier et dans la société en général, du rendement professionnel bas dans les différentes classes, du nombre croissant des dossiers médicaux dans l'administration de l'école... renforcés par une inadéquation des relations interpersonnelle et de la maîtrise des réalités locales, l'inefficacité du personnel enseignant se pose avec acuité et surtout en milieu rural.

Ainsi, face aux lenteurs et à l'inertie des pouvoirs publics pour combattre ce fléau qui entrave l'efficacité scolaire dans les institutions d'éducation des initiatives sont prises par des administrations scolaires mais parfois inefficaces. Cela consiste parfois aux regroupements à l'attribution des primes de rendement en fonction de l'action pédagogique de chacun et au niveau de la confiance placée en chacun pour des tâches honorifiques et rémunérées (représenter la hiérarchie à des réunions convocations aux examens...). Cependant au cours de cette initiative le leader scolaire fait face à des situations embarrassante et contradictoire. D'un côté, il veut améliorer la perception que son personnel a de lui tout en cherchant à contenter tout le monde (leader conservateur) et de l'autre, se fier aux critères prédéfinis qui sont surtout subjectifs, c'est-à-dire ne précise pas efficacement les critères appropriés pour l'appréciation (leader conformiste). Alors face à cette situation, une question se pose. Comment devrait se structurer l'environnement de travail de manière à rendre efficace l'instituteur contractuel du milieu rural au Cameroun ?

L'efficacité suppose un engagement, une autodétermination du travailleur. À ce niveau, comment peut-on se rendre efficace quand on sait que le contraire n'a aucun effet sur la carrière professionnelle ? Ce qui est paradoxal est que se sont ceux qui s'impliquent véritablement aux activités pédagogiques qui sont des « laisser pour comptes » dans les promotions, mais sont plus compétents professionnellement. Certes, toute implication aux activités pédagogiques est motivée par la manière d'attribuer les tâches, de les coordonner bref de les superviser. L'efficacité et la compétence constituent un atout stratégique pour l'entreprise scolaire ; l'environnement de travail est un autre atout dans le processus

enseignement-apprentissage. Comment ces deux réalités s'articulent-elles dans le système éducatif ?

La thématique évoquée ici repose sur **l'encadrement professionnel du personnel enseignant** qui est à la base de leur efficacité aux activités pédagogiques. Par ricochet, il évoque le problème **du management de la vie scolaire** et fait appel à l'environnement de travail, à la supervision et aux modes d'accommodation des ressources humaines à la culture scolaire.

En effet, toute efficacité scolaire nécessite un investissement matériel, financier, intellectuel, cognitif, physique et social. Or l'organisation et la gestion scolaires au Cameroun à nos jours ne sont pas favorables à de tels investissements. Pour cela, nous voulons comprendre comment l'environnement du travail interfère dans le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural au Cameroun. Il s'agit en clair de comprendre comment le mécanisme de prise de décision, d'intériorisation de la culture scolaire, d'organisation des apprentissages et de leadership pédagogique contribuent à l'efficacité scolaire du personnel enseignant surtout pour ceux des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun.

L'étude de l'organisation scientifique du travail et de la psychologie du travail et des organisations est donc présentée comme passerelle pour comprendre les attitudes des individus dans les organisations en général et des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun en particulier vis-à-vis de leur niveau d'efficacité professionnel.

En clair, cette étude fait appel à l'encadrement professionnel du personnel enseignant en général et en particulier des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun en vue de leur efficacité professionnelle.

1.3. Problématique spécifique de l'étude

Dans le cas de la présente situation, les personnels enseignants en général ou les instituteurs contractualisés du milieu rural du Cameroun en particulier, font face à une alternative : s'impliquer ou pas aux activités pédagogiques pour la recherche ou pas de l'efficacité professionnelle. En choisissant la première, c'est-à-dire rechercher l'efficacité

professionnelle , ils participent efficacement à la vie de l'école et contribue à l'atteinte de son objectif qui est de rendre compétent les apprenants; par contre en adoptant la deuxième option, c'est-à-dire refuser de s'impliquer aux activités d'apprentissages à partir des indicateurs susmentionnés, il contribue à détériorer l'image de l'école tout en empêchant l'atteinte de l'objectif assigné à l'institution scolaire qui est la valorisation de son produit à cause de la méconnaissance de son rôle dans la vie sociale en général et de l'école en particulier.

Certes, cette deuxième option relevée dans les institutions scolaires en général et dans les écoles primaires des zones rurales en particulier à travers plusieurs indicateurs retenus a une corrélation directe avec la manière par laquelle le personnel enseignant se sent responsable des réussites ou des échecs de leurs structures scolaires aux examens et même à l'image de ces dernières perçue de l'extérieur, de l'inspection de la vie scolaire de celles-ci et aussi du ressentiment, qu'il a de leur profession.

Dans cette perspective, Hackman et Oldham (1980) cité par Paquin (1992 :38) postulent que la *motivation interne au travail dépend de trois états psychologiques critiques ; la signification du travail, la responsabilité pour les résultats du travail et la connaissance des résultats effectifs des activités du travail*. La façon d'organiser le travail a des effets sur la signification du travail, sur la responsabilité de l'employé et sur sa connaissance des résultats et ces efforts sont reliés à des caractéristiques des tâches qui sont la variété, l'intégrité, l'importance des tâches, l'autonomie et le feed-back du travail. C'est avec raison que Fayol (1906) postule qu'administrer, c'est prévoir, organiser, coordonner et contrôler. Par prévoir, il entend scruter l'avenir et dresser le programme d'action. Par organiser, il entend, constituer le double organisme, matériel et social de l'entreprise. Par commander, il entend faire fonctionner le personnel. Par contrôler, il entend veiller à ce que tout se passe conformément aux règles établies et autres données. Pour compléter ce contenu de la fonction administrative, il précise quatorze principes quand on fait œuvre d'administrateur.

Par ailleurs, la capacité objective à assumer et améliorer le niveau d'implication des individus aux activités professionnelles se réfère à la théorie administrative de Fayol et à la théorie des caractéristiques des tâches de Hackman et Oldham ; et en plus, ils sont habitués aux maux ci-après : inertie dégageant, laisser faire ... Mais sa récurrence peut les amener à l'intériorisation du comportement, à l'assimilation et l'accommodation bref à l'adaptation

d'où une crise d'implication aux activités professionnelles ou une inefficacité professionnelle et dont la conséquence est la difficulté de gérer l'après, en terme d'intérêt.

De par sa nature, nombreux sont les auteurs qui assignent à la pertinence de la crise d'implication aux activités pédagogiques ou à l'inefficacité professionnelle des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun, une perception démotivante à la structure d'autorité et une gestion inappropriée des ressources matérielles, financière et humaine dans les institutions scolaires en général et dans les écoles primaires des zones rurales en particulier.

Dans cet élan, Brookover et al. (1979) fondent leur analyse sur la perception qu'on les enseignants de leurs possibilités des succès dans le système, de leurs perceptions des attentes entretenues à leur sujet, des modes d'évaluation de leur rendement scolaire et académique et des normes de l'école comme système social ainsi que leur perception qu'ils ont de l'administration.

Le deuxième s'appuie sur l'organisation de la structure. Weber (1971) et Comer (1975) ont utilisé une technique d'observation structurée dans une optique de diagnostic organisationnel de l'école. Pour weber (1971 :26), l'on constate qu'un bon environnement de travail par *une bonne structure d'autorité, une bonne définition des objectifs, des relations harmonieuses et le plaisir d'apprendre* joue un rôle important dans l'implication du personnel enseignant dans les activités d'apprentissages et d'enseignement, mesurée par les tests d'accomplissements.

Pour Comer (1975), son étude met l'accent sur des relations interpersonnelles qui encouragent le développement social, psychologique et moral des individus ainsi que les relations de support et de coopération. Il ajoute, un climat social positif a été rapporté par plusieurs observateurs comme étant celui qui présente peu de conflits, des motivations élevées et de bonnes relations interpersonnelles entre les parents, le personnel et les étudiants. Pour lui, l'implication du personnel enseignant dans les activités d'enseignements/ apprentissage est fonction du climat social au sein de la structure scolaire car il détermine les relations interpersonnelles et intrapersonnelles au sein de l'école et prédispose l'individu à une motivation élevée et en réduisant les conflits qui peuvent entraver la qualité de la formation.

Dans le même ordre d'idée, Anderson (1982) cité par Yotebeng (2011 :16) rapporte les conclusions des différentes études portant sur l'influence du climat sur l'implication

pédagogique du personnel enseignant sur les activités d'apprentissage en les classifiant en fonction de quatre dimensions du climat (écologie, milieu, système social culture).

Il appert que les variables écologiques (aspects physiques et matériels) ont des résultats faibles ou inconsistants avec les résultats scolaires, en d'autre terme la taille de l'école n'est pas significativement liée aux résultats scolaires. Quant au milieu (individus et groupes), les caractéristiques des enseignants (formation scolaire) et celles des écoles (origine éthique, milieu socio-économique) aient d'influence sur les résultats scolaires. Par contre le moral des enseignants a une forte corrélation dans leur implication au travail.

Pour la variable système-social, les relations entre individus et groupes, la prise de décisions consensuelle dans l'organisation, un bon leadership pédagogique, une bonne communication et une participation sont déterminants à l'implication du personnel enseignant à leurs activités. Dans la variable culture, l'aide accordée aux enseignants, la coopération, les attitudes favorables, les récompenses et les compliments, les normes du groupement sont corrélationnelles à l'implication des enseignants au travail.

Le dernier niveau prend pour source sur les théories des organisations dont des tenants croient que les besoins de l'homme bien qu'irrationnels, ou bien tellement variés et adaptables à des situations spécifiques que la fonction majeure de la direction des ressources humaines est d'être aussi pragmatique que la situation l'exige si les rôles et les missions sont bien organisés, l'implication au travail sera véritable de la part du personnel enseignant. Cette théorie des organisations prend en compte la science du comportement et l'organisation scientifique du travail. Le spécialiste de l'organisation scientifique du travail prétend que l'homme est orienté de façon mécaniste et économique motivé, et que ses besoins sont d'autant mieux satisfaits qu'on adapte l'individu au processus de travail le plus efficace. La direction des ressources humaines doit donc avoir pour objectif d'élaborer le système de stimulation le plus approprié et de concevoir les conditions idéales pour la machine. Le spécialiste de la science du comportement envisage principalement le problème sous l'angle des sentiments collectifs, des attitudes individuelles et du climat social et psychologique de l'organisation. Il croit que de bonnes attitudes vont déboucher sur une structure efficace à partir de l'implication du personnel enseignant aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Pour Day et al. (2000) dans une étude de cas citée par Tonnang Madio (2014 :25) qui porte sur douze établissements scolaires anglais reconnus pour la qualité de leur direction et de leurs résultats, identifier sept causes de tensions et trois dilemmes pour les chefs d'établissements qui entravent l'implication du personnel dans leurs activités pédagogiques. Ces tensions et ces dilemmes tiennent au fait que leur rôle consiste non seulement à maintenir et à consolider l'acquis, mais aussi à gérer les problèmes que pose la progression de leur établissement. Pour les tensions, il s'agit de l'opposition entre direction et gestion, développement et préservation, transformation interne et transformation interne autocratie et autonomie temps réservé et tâches professionnelles, valeurs personnelles impératifs institutionnels et direction d'un grand ou d'un petit établissement. Les dilemmes se situent entre développement et réduction des effectifs, pouvoir partager et pouvoir solitaire. Elle ajoute, l'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques demande aux chefs d'établissements de développer un leadership éthique d'une part et un leadership transformationnel d'autre part, où il va concilier changement permanent et continuité dépendance et indépendance, individualisme et sens de la collectivité ; homogénéité et hétérogénéité (Tonnang Madioidem).

Pour Rojot (1999) cité par Mbarra (2008 :26), la crise d'implication du personnel enseignant dans les activités pédagogiques réside dans la problématique de la gestion des ressources humaines et des relations professionnelles. Elle pense que des réponses des entreprises ou changement dans l'environnement se traduisent entre autre par le recours à un management faisant appel à de modes de gestion participatives des salariés, ces modes de regroupes en six formes :

- la participation aux profits ou plus généralement aux résultats de l'entreprise ;
- la participation à la propriété de l'entreprise ;
- la participation des salariés à la prise de décision de gestion dans l'entreprise ;
- les opérations d'améliorations des conditions de travail et de reconstruction du contenu des emplois et des tâches ;
- l'opération qui cherche à développer l'implication et l'engagement du salarié et à développer son sentiment d'appartenance.

En rapport avec cette thématique de l'implication source d'efficacité, la référence à l'ensemble des postulats ou d'énoncés généraux qui permettent de le décrire, de l'expliquer et de le saisir, Hadji (2012 :145) définit l'implication comme *la capacité, la conviction, les*

conditions essentielles et le rapport que l'individu entretient avec son travail en le mettant dans l'autorégulation, réalité l'idéal du processus enseignement-apprentissage.

Cette problématique ainsi cernée et établie exige que l'on s'intéresse autant à l'objet de recherche proprement dit qu'à la pertinence de l'efficacité professionnelle.

1.4. Justification de l'étude.

L'amélioration de l'efficacité des enseignements et de la qualité de l'éducation est une préoccupation actuelle et constante de la communauté nationale et internationale. C'est dans cette optique que le Cameroun, depuis le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, a entrepris d'importantes réformes. Celles-ci visent à réaliser tous les objectifs de l'EPT, notamment l'expansion de l'accès à l'école, la réduction des disparités et la promotion de l'équité entre les sexes et en fin l'amélioration de la qualité et de la gouvernance éducatives. Un Plan d'Action National de l'EPT (PAN-EPT) fut élaboré dans ce sens en 2002.

Dans cette section, il est présenté le bien-fondé de cette recherche qui, rappelons-le, porte sur la relation entre l'environnement de travail et l'efficacité de l'instituteur. Il est donc mis en exergue les aspects socioéducatif, psychosocial et systémique

Du point de vue socioéducatif, la recherche sur l'efficacité dans l'enseignement est née avec la contestation du constat que l'action des enseignants et des directions d'école importe peu pour comprendre les différences de performance entre les élèves, les classes, et entre les écoles d'un système éducatif donné. Ceci explique son caractère résolument empiriste, écologique mais aussi la dimension politique qui est attachée à ce courant de recherche (Dumay et Dupriez, 2009).

La pénurie d'enseignants dans le cycle primaire s'est construite au fil des ans. Elle est due et s'est accentuée à la faveur des effets de la crise économique et financière de 1985 à 2000. Cette crise a lourdement pesé sur tout le système éducatif avec pour conséquences majeure sur la gestion des ressources humaines. L'on a observé le gel des recrutements dans la Fonction Publique et conséquemment la fermeture des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). À cette crise s'ajoutent deux autres phénomènes non négligeables : le VIH / SIDA et les phénomènes naturels. Près de quatre cent soixante-quinze

(475) enseignants par an décèdent des suites du SIDA et si rien n'est fait, cette moyenne, à l'horizon 2015, va atteindre 1500 par an (MINEDUB, 2013). Ce même bilan fait état de la baisse de l'espérance de vie qui est passée de 62 à 51 ans et de centaines d'enseignants meurent décèdent avant l'âge de départ à la retraite. Le vieillissement des personnels et les départs à la retraite complètent ce tableau. On a atteint le seuil critique dans les années 2002-2003 avec la conjugaison de ces trois phénomènes qui ont eu un impact négatif sur le système éducatif dans son ensemble.

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 place l'éducation au cœur de ses priorités et elle reste essentielle au succès des ODD. Cet important programme, en raison rôle primordial, met en évidence l'éducation comme un objectif à part entière (ODD4). En réalité l'éducation porte le potentiel d'accélérer les progrès vers la réalisation des autres ODD, notamment ceux qui concernent la santé, la croissance et l'emploi, la consommation et la production durable, ainsi que les changements climatiques (éducation post-2015, 2014). Fondée sur la dignité de l'homme au travail, cette recherche s'inspire de la vision humaniste de l'éducation et du développement humain. Elle repose sur les principes de dignité humaine, de la justice sociale et de l'équité, de la paix, de la diversité culturelle, ainsi que de la responsabilité et de l'efficacité de l'enseignant.

La responsabilité de l'enseignant, contractuel dans notre cas, est engagée et entière, dans la mesure où il

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 travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriées. L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions (loi de 98, art. 37).

La problématique de l'éducation en contexte rural est-elle obsolète ? Telle est la question d'entrée qui semble orienter la réflexion sur l'efficacité de l'instituteur contractuel exerçant dans ce milieu. En effet, dans le contexte contemporain de la mondialisation, les représentations habituellement associées au « rural » semblent renvoyer à un passé révolu, archaïque pour certains, nostalgique pour d'autres, où l'école garderait les contours figés d'une image antédiluvienne. Alors que l'Europe recense encore 26% de ruraux, le continent sud-américain (21%), a le plus faible taux de population rurale au monde, avec cependant de grandes disparités entre les pays qui le composent.

En Afrique, les populations rurales représentent entre 63% et 70 % de la population (Banque Mondiale, 2010). Il s'ensuit que de très larges régions restent marquées par un mode de vie rural où les activités agricoles, pastorales ou forestières gardent leur vitalité. Les paysages façonnés par l'évolution des techniques culturelles, l'habitat, la répartition des terres, la vie sociale, reproduisent dans leur extrême diversité l'allégeance de ces populations à la terre, à la forêt, à la rivière et à la montagne. Organisées en ruralités, elles sont assimilées à la tradition, voire à un certain passéisme souvent stigmatisé. Jugées pauvres, sans culture ni raffinement, les ruralités sont volontiers confondues avec le sous-équipement en matière de santé et d'éducation. Il importe de ce fait de cerner, non seulement le concept de ruralité, mais également la réalité du fait éducatif qui s'y attache.

L'obligation des résultats est à l'ordre du jour. Faut-il recruter les enseignants en fonction de leur mérite ? C'est-à-dire en fonction de capacité à faire évoluer les élèves de manière significative, leur contribution à la vie de l'établissement. L'évaluation du chef d'établissement suite à une visite de classe. Cet intérêt pour *l'efficacité enseignante* n'est pas nouveau ; déjà en 1992, l'UNESCO, publiait un rapport rédigé par Anderson intitulé « *Accroître l'efficacité des enseignants* ». Ce rapport de l'UNESCO annonce qu'il est nécessaire d'étudier les performances des enseignants, c'est-à-dire ce que font les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage (Clanet, 2012).

Dans l'ouvrage collectif coordonné par Lessard et Meirieu (2005) les contributeurs montraient à propos de l'activité éducative et enseignante, qu'il s'est prudent de ne pas parler des résultats ni même de moyens, car la connaissance de l'activité enseignante et de la manière d'apprendre est suffisante.

La question de l'efficacité de l'enseignant ne paraît pas simple. Elle pourrait être formulée de la manière suivante : quels sont les dispositifs et pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves et augmentent leur performance dans un contexte d'enseignement ? Les réponses apportées à cette question montrent toutefois la complexité de l'interrogation. D'autres recherches ont été menées dans l'optique d'identifier les facteurs d'efficacité dans l'enseignement. Que l'on songe aux travaux de pédagogie expérimentale, à l'étude de la fonction de production en économie ou encore à l'étude des effets des programmes compensatoires et autres interventions à large échelle sur les systèmes éducatifs.

Comme la majorité des populations pauvres, analphabètes ou sous-scolarisées et sous-alimentées du monde vivent dans les zones considérées comme rurales ou suburbaines, leur accès à une éducation de qualité est un défi d'importance majeure. Le fait d'être privé de possibilités d'apprentissage et de moyens d'enseignement est en même temps cause et conséquence de la pauvreté et du retard des zones rurales. Ce qui permet d'affirmer l'actualité d'une réflexion sur l'éducation qui y est dispensée et justifie une analyse plus approfondie des réalités qui la caractérisent.

Les élèves du cours moyen (CM1/class 5) éprouvent de grandes difficultés en lecture et en Mathématiques. Leur taux de réussite au test de langue est de 23,6 % en français et 23,9 % en anglais. Leurs taux de réussite en Mathématiques restent similaires. De manière générale, 70 à 80% des élèves du primaire n'atteignent pas le seuil *suffisant* de compétences en langue et 50 % ne l'atteignent pas en mathématiques (PASEC, 2014). Ceci pose sans doute la question d'efficacité des enseignements et celle des enseignants.

Au plan pédagogique, l'objectif deux des OMD en vigueur jusqu'en 2015, est spécialement visé. Il s'agit de « l'enseignement primaire universel ». L'évaluation de cet objectif révèle que « les taux de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés et devraient atteindre 93% en 2015 contre 84 % en 1999. Mais avant d'analyser ces valeurs de croissance, il convient de rappeler que le système éducatif a subi de plein fouet les contrecoups des difficultés économiques qu'a connues le pays sur la décennie 1985-1995. Ceci s'est traduit d'abord par une baisse des effectifs scolarisés entre 1985 et 1995, ensuite par une remontée vers la fin des années 90. Toutefois, cette tendance connaît de légères variations lorsque l'on s'intéresse aux niveaux et aux types d'enseignement.

Dans le primaire, l'on dénombrait presque deux millions d'élèves en 1990. Cet effectif a baissé au cours des années 1993-1995 du fait de la crise économique, pour remonter ensuite et atteindre pratiquement 3 millions en 2004 (dont 22 % dans le sous-système anglophone). La situation vécue est essentiellement due à la suppression des frais d'écolage (1 500 FCFA par an et par enfant) à compter de la rentrée scolaire de 2000-2001 dans le secteur primaire public qui détient près de 76,54% des effectifs en 2003.

Du point de vue psychosocial, la gouvernance sectorielle de l'éducation se fonde sur la loi N° 98 / 004 du 14 avril 1998 d'orientation scolaire au Cameroun. Celle-ci intervient à la suite logique des Etats Généraux de l'Education de 1995 dont les recommandations sont

traduites en loi. Cette loi constitue un cadre juridique général qui oriente les différents cycles maternel, primaire, secondaire général et technique ainsi que l'enseignement normal. Dans ce cadre juridique, il est explicitement précisé que :

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, socioculturels, politiques et moraux (art. 4).

L'enseignant va se retrouver au cœur de tout projet social et de toute politique publique. Le développement et l'efficacité de l'éducation reposent sur l'enseignant. Celui-ci joue un rôle fondamental sur la qualité de l'éducation. À ce sujet la loi de l'orientation stipule que :

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 travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. (2) l'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions (art. 37).

Des politiques et des réglementations relatives aux enseignants méritent d'être envisagées afin que les enseignants et des éducateurs autonomisés, convenablement recrutés et rémunérés, bien formés, qualifiés au plan professionnel et motivés soient déployés équitablement et efficacement au sein du système éducatif tout entier ; qu'ils bénéficient du soutien dans le cadre où la gouvernance efficace et effective prévoira des ressources adéquates. Des systèmes et des pratiques d'évaluation de la qualité de l'apprentissage intégrant l'évaluation des intrants, des environnements, des processus et des résultats sont essentiels et méritent d'être améliorés. Ceci dans l'optique d'obtenir des résultats pertinents de l'apprentissage définis pour les domaines cognitifs et non cognitifs.

Comme la majorité des populations pauvres, analphabètes et sous-alimentées du monde vivent dans les zones rurales, leur accès à une éducation de qualité constitue un défi de première importance. Le fait d'être privé de possibilités d'apprentissage est à la fois l'origine et la conséquence de la pauvreté rurale. D'où l'importance d'intégrer des stratégies d'éducation et de formation en vue d'un développement rural durable, grâce à des plans d'action plurisectoriels et interdisciplinaires.

En effet, l'impact de la scolarité sur la sécurité alimentaire, le développement rural durable et la réduction de la pauvreté pour les générations actuelles et à venir dépend non

seulement du nombre d'années passées dans le système scolaire mais aussi de la qualité et de la pertinence de l'éducation reçue. Il reste encore à faire pour relever la qualité et améliorer la pertinence de l'éducation pour les entités vivant en milieu rural. Ces populations ont rarement accès aux supports d'apprentissage. Par ailleurs, la condition et les incitations des enseignants ruraux paraissent défavorables et devaient être améliorées. De même les programmes pédagogiques devaient être revus pour mieux traiter des questions transversales ayant de l'importance pour les moyens de subsistance des ruraux (VIH/sida et autres aspects sanitaires, nutrition, savoirs indigènes, compétences agricoles de base...) ; et que l'appropriation des programmes scolaires par les communautés mériterait d'être confortée.

Plusieurs expériences montrent précisément que les conditions particulières de l'enseignement en milieu rural ont suscité des démarches innovantes transférables à l'ensemble du système éducatif : pédagogie des petits groupes, utilisation des nouvelles technologies, enseignement bilingue, articulation à l'économie locale, mise en réseau des établissements – en un mot « l'invention du faire », pour reprendre l'heureuse expression de Flavia Terigi (2012). Ne peut-on alors reconsidérer la place et le rôle de l'instituteur contractuel, et faire de sa particularité, non pas un motif de stigmatisation, mais un atout de la recherche.

Du point de vue systémique, les recrutements d'enseignants dans la fonction publique camerounaise ont été gelés jusqu'en 2006, en raison des conséquences de la crise financière. Grâce au concours des fonds IMOA-EPT et les contrats de C2D, ces recrutements ont repris en 2007 jusqu'à 2018 avec pour résultat quarante-huit mille neuf cent soixante-neuf (48 969) instituteurs contractualisés alors que le système en manque quarante mille (40 000). Dans l'enseignement primaire la proportion des fonctionnaires est faible : 54,8 % du total sont des enseignants contractuels et des vacataires (2010) et 21,4 % sont des maîtres des parents (JICA, 2012). Cette nouvelle catégorie d'enseignants est déployée à travers tout le pays pour servir dans un environnement de travail pas toujours facile, voire hostile.

Le Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN) a permis l'établissement d'un déficit criard d'enseignants et une mauvaise allocation des enseignants (RESEN, 2003-2005).

Stratégiquement, la situation contextuelle en personnel enseignant pose le problème d'effectif, de qualité et d'environnement, lié aux conditions de travail et à l'efficacité du

produit scolaire. C'est dire que ce contexte incertain est d'abord d'ordre macro-économique. En réalité en 2005 le Cameroun a besoin d'une stratégie sectorielle pour être éligible au financement internationaux (RESEN, 2005). La stratégie sectorielle de l'éducation est alors élaborée et validée en juin 2006, au lendemain de l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE (avril 2006). L'engagement du Cameroun aux objectifs de l'EPT est confirmé. Parmi les OMD deux recommandations clés sont retenues, à savoir : la parité entre les genres et la scolarisation primaire universelle d'ici 2015.

Le déficit en personnel enseignant décrié va faire appel aux partenaires techniques et financiers au développement. Ceux-ci se montrent disposés à accompagner le Cameroun à l'accélération du processus du recrutement des enseignants du cycle primaire en qualité de contractuel de huitième catégorie du code de travail en vigueur. À court de onze mille (11000) enseignants en 1987 le cycle primaire en manque quarante mille (40000) en 1995 lorsque les ENIEG rouvrent leurs portes.

Deux programmes de contractualisation des enseignants vont se dérouler entre 2007 et 2018 avec à terme 48 969 enseignants contractualisés. Ces vastes programmes de contractualisation visent principalement à :

- «réduire l'important déficit en personnel enseignant ;
- réduire l'aléa dans l'allocation des enseignants aux écoles ;
- améliorer la qualité des enseignements ;
- atteindre l'universalisation du cycle primaire pour réaliser en 2015 l'achèvement de six années de scolarisation par chaque camerounais ;
- améliorer le taux d'encadrement pédagogique et la qualité des contenus et outils d'enseignement-apprentissage ;
- réduire les disparités sur la qualité des infrastructures et équipements scolaires entre les zones rurales et les zones urbaines, et à l'intérieur des zones urbaines entre les zones résidentielles et les zones périurbaines (MINEDU, 2014) ».

Au lendemain de cette opération de contractualisation il est intéressant d'interroger les résultats au niveau pédagogique. C'est-à-dire évaluer l'impact et l'efficacité des enseignants contractuels sur les acquis des élèves. Les élèves qui font leur entrée dans le secondaire ont-ils des compétences requises ?

1.5. Question principale de recherche

Aujourd'hui plus que jamais, les réformes des programmes scolaires ont pour objectif de rendre l'enseignement primaire plus pertinent et plus accessible au plus grand nombre d'enfants, surtout, ceux résidents en milieu rural. Ainsi, ont pu voir le jour des programmes d'enseignement bilingue et des programmes d'enseignement en langue nationale uniquement. Les activités manuelles telles que le jardinage ont refait surface dans les écoles rurales. Pour agrémenter tout ceci, le calendrier scolaire et le rythme des enseignements ont été modulés pour les adapter aux réalités du monde paysan.

Certes, l'impact de la scolarité sur la sécurité alimentaire, le développement rural durable et la réduction de la pauvreté pour les générations actuelles et à venir dépend non seulement du nombre d'années passées dans le système scolaire mais aussi de la qualité et de la pertinence de l'éducation reçue. Toutefois la ruralisation des enseignants contractualisés de même que les problèmes liés au métier d'enseignant dans le cadre d'une réforme curriculaire sont de plusieurs ordres. Dans le second cas, force est de souligner que, les informations sur la nécessité de changer les pratiques ainsi que les explications sur l'approche adoptée, notamment l'APC, sont insuffisantes et ne permettent pas aux acteurs de comprendre les biens fondés de la réforme, d'y adhérer et de s'impliquer à toutes les étapes du processus.

Les formations, indispensables à tout changement et particulièrement dans un renouvellement du rôle à jouer, sont insuffisantes, voire inexistantes, expliquant la faiblesse de l'impact de la réforme sur les pratiques enseignantes, y compris les pratiques d'évaluation. Pour les formations mises en place, non seulement il est constaté un manque d'articulation entre la formation initiale et la formation continue, mais ces formations sont souvent incohérentes avec l'approche retenue en raison, notamment, de l'insuffisance de la formation des formateurs et des structures de formation initiale. De plus, les formations en cascade se sont avérées peu efficaces donnant comme résultat la déperdition des principes et pratiques de l'APC.

D'autre part, les moyens logistiques pour l'accompagnement régulier des enseignants contractualisés restent faibles et trop souvent les encadreurs pédagogiques, quand ils sont en nombre suffisant, sont accaparés par d'autres tâches. Or, bien que les politiques de recrutement d'enseignants aient permis de remédier au déficit chronique d'enseignants pour assurer un accès équitable à tous les élèves, celles-ci comportent des insuffisances, dont

l'absence de critères clairs de recrutement, du faible niveau académique de ce nouveau personnel ne pouvant garantir la qualification adéquate. À cela s'ajoute une mauvaise répartition du personnel enseignant, favorisant les centres urbains au détriment des zones rurales ou à caractéristiques difficiles et enclavées. De même, l'inexistence de plans de carrières et les conditions de travail difficiles des enseignants entraînent un manque de motivation et un taux d'absentéisme élevé. De ces observations, naît la question principale de recherche suivante :

La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte-t-elle le l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractuelisé dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants du milieu rural au Cameroun ?

Pour mieux appréhender et étudier cette question principale, il est important d'éclater le facteur principal par l'analyse factorielle en facteurs secondaires qui serviront à la construction des questions de recherche ou questions secondaires.

1.5.1. Analyse factorielle

L'analyse factorielle est une méthode statistique descriptive proposée par Reuchlin (1969 :69). Celui-ci pose un autre type de problème d'échantillonnage qui n'est rien d'autre que l'échantillonnage des variables mais sur un nombre limité. Cette méthode a pour but la décomposition factorielle de la question principale de recherche. Il sera question de présenter les variables pertinentes et impertinentes et justifier l'analyse faite. Les variables jugées pertinentes nous permettront de construire nos questions secondaires au travers du tableau factoriel des questions pertinentes, sélectionnées à partir d'une enquête statistique de Benzecri faite auprès de 30 instituteurs contractuelisés de l'Arrondissement de Mbang dans le département de la Kadey.

1.5.2. Le facteur principal

Le facteur principal de ce sujet de recherche est constitué par les facteurs de l'environnement de travail dont les modalités sont les suivantes :

- **Cadre réglementaire de travail**

Il se situe au niveau des conditions de recrutement, de service et qui englobent les facilités d'accès à l'information, des textes régissant la profession.

À tous les niveaux d'enseignement, la qualité des services offerts souffre d'un certain nombre de problèmes qui se manifestent, pour certains niveaux, avec plus d'acuité dans le secteur public. Ce sont :

- l'insuffisance du personnel enseignant en général.
- l'insuffisance des structures d'accueil ;
- l'insuffisance des commodités élémentaires.

En effet, dans le préscolaire en 2003/2004, le ratio élèves/enseignant est de 20, alors que celui du nombre d'élèves par salle de classe vaut 36. Sur les 2338 écoles maternelles recensées sur le territoire national, 1095 disposent de l'électricité, 1829 des toilettes/latrines, 1160 de clôtures, 594 de bibliothèques avec un total de 151 636 livres. C'est le privé qui présente généralement le plus grand nombre de ces commodités : 3 écoles sur 5 ont de l'électricité (contre une sur 4 au public) ; 8/9 présentent des toilettes/latrines (contre 3/5 dans le public) ; 2/3 possèdent une clôture (contre 2/7 dans le public) ; une école sur quatre dans le privé possède une bibliothèque contre 2 écoles sur 9 dans le public ; et en moyenne les bibliothèques des écoles maternelles privées comptent en leur sein 365 livres contre seulement 60 pour leurs homologues du public.

Dans le primaire en 2003/2004, le ratio élèves/enseignant est de 53 et on y compte 51 élèves par salle de classe. Il s'agit d'une insuffisance en personnel enseignant et en structures d'accueil (les besoins estimés étant de 25000 enseignants et 16000 salles de classe) ; le ratio élève/enseignant étant supérieur à la norme du Fast Track Initiative (FIT).

S'agissant des commodités élémentaires, une école sur 3 dans le privé dispose de l'électricité contre 1/10 au public. Il en est de même pour la clôture. Au niveau des toilettes/latrines le rapport est de 7/10 pour le privé contre 5/10 au public ; de même sur dix (10) écoles primaires privées, deux (2) disposent d'une salle de réunion contre une seule dans le public. Toutefois, sur deux (10) écoles du public comme du privé, deux (2) disposent de bibliothèque, 3 d'armoires à pharmacie et seulement une d'association de parents d'élèves. Par ailleurs, quatre (4) écoles primaires publiques sur dix (10) contre 3/10 dans le privé, disposent d'une infirmerie.

Il serait utile d'appréhender comment les emplois des enseignants recrutés dans l'urgence peuvent évoluer. Ceci avec une interrogation centrale : cette diversification des statuts va-t-elle conduire à des divergences durables dans la structure des systèmes

d'enseignement de base en Afrique ? Ou, à l'inverse, une fois régulé le choc du processus EPT, se produira-t-il une convergence vers des systèmes similaires ?

Au début des années 90, la situation de la scolarisation primaire dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne francophone était particulièrement préoccupante. Des efforts importants devaient donc être réalisés pour accroître significativement la scolarisation primaire, ce qui impliquait le recrutement massif d'enseignants. Toutefois, compte tenu des contraintes budgétaires, les coûts salariaux des enseignants titulaires ne permettaient pas un tel recrutement dans la plupart des pays. Afin d'accroître sensiblement le recrutement d'enseignants, il est devenu nécessaire d'envisager des rémunérations plus faibles et, par conséquent, d'avoir recours à d'autres profils d'enseignants. De nouvelles catégories d'enseignants sont ainsi apparues, soit du fait des communautés (maîtres communautaires ou maîtres de parents), soit du fait de la mise en place de politiques éducatives par les pouvoirs publics (volontaires, contractuels...). Les politiques de recrutement des enseignants contractuels ont connu une nette accélération à la fin des années 90. Dans certains pays, ces nouveaux enseignants tendent désormais à être plus nombreux que les enseignants fonctionnaires.

Les pays qui se sont engagés résolument dans les politiques de recrutement d'enseignants contractuels ont obtenu des résultats appréciables en matière de scolarisation. Cependant, malgré ces succès quantitatifs, la présence massive de ces nouveaux enseignants suscite au sein de la communauté éducative une interrogation quant à leur incidence sur la qualité de l'éducation. Cette interrogation s'explique par le fait que ces maîtres non fonctionnaires possèdent des caractéristiques différentes de leurs collègues. En effet, outre leur statut, tous n'ont pas bénéficié d'une formation professionnelle et, quand ils ont suivi une formation, elle a généralement été de courte durée. De plus, ils ont généralement un niveau de rémunération nettement inférieur à celui des enseignants fonctionnaires. Ces différents éléments ne plaident pas a priori en faveur de ces enseignants.

À travers cette interrogation sur la qualité, on voit bien que la question qui fait jour est en fait celle des profils enseignants qui permettront de réaliser la scolarisation primaire universelle.

Le développement de la scolarisation et la composition du corps enseignant sont deux aspects intimement liés dans beaucoup de pays d'Afrique francophone. En effet, les progrès à

réaliser en matière de scolarisation impliquent nécessairement une forte croissance des effectifs d'enseignants. Nous verrons qu'au début des années 2000, les enseignants non fonctionnaires sont déjà très présents dans les systèmes éducatifs, notamment par le biais d'enseignants rémunérés par les communautés. À travers l'exemple de quelques pays, nous constaterons que cette évolution de la composition du corps enseignant est liée aux rémunérations des enseignants.

À ce sujet, les résultats obtenus lors d'une enquête statistique montrent que sur 30 questionnaires distribués aux instituteurs contractuels, 22 en valeur absolue ont montré que leur efficacité est déterminée par le cadre réglementaire du travail, soit 73,33% en valeur relative.

Ce qui nous fait conclure que le cadre réglementaire du travail est une des conditions sine qua non pour l'efficacité professionnelle, car son absence créera une inefficacité, ce qui montre la pertinence de ce facteur dans l'efficacité de l'instituteur contractuel du milieu rural au Cameroun.

▪ **Climat psychosocial de travail.**

Il traduit la chaleur, le respect et le plaisir dans les relations interpersonnelles. C'est l'attitude, la perception que les membres de l'organisation en général et de l'école en particulier ont des relations entre eux (relations interpersonnelles). C'est l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans une structure scolaire. C'est pour cela que Thiebaud (2005) pense que le climat psychosocial de travail renvoie à la qualité de vie, de communication et rapport perçue entre les individus au sein d'une structure scolaire. Il est évalué à cinq niveaux : entre les apprenants eux-mêmes, entre les enseignants et les apprenants, entre les apprenants et l'administration de l'école, entre l'administration scolaire et les enseignants et enfin, entre l'école et le milieu extérieur (communauté scolaire). L'école étant une organisation, en d'autres termes un lieu où par la division du travail et des fonctions existe une coordination rationnelle des activités des individus en vue d'atteindre un but commun explicite, s'appuie sur un certain nombre de caractéristiques comme la prise de décision, le leadership pédagogique, la culture scolaire, l'apprentissage organisationnel qui intègre chacune à son niveau le climat psychosocial de travail.

Pour la variable système-social, il est pris en compte : les relations entre individus et groupes la prise de décisions consensuelle dans l'organisation un bon leadership pédagogique, une bonne communication et une participation déterminent à l'implication du personnel enseignant à leurs activités. Dans la variable culture, l'aide accordée aux enseignants, la coopération, les attitudes favorables, les récompenses et les compliments, les normes du groupement sont corrélationnelles à l'implication des enseignants au travail.

C'est donc un facteur pertinent pour notre étude parce l'analyse descriptive de l'enquête menée auprès des enseignants montre que 23 enseignants en valeur absolue déclarent que le climat psychosocial de travail à un rapport avec le niveau d'efficacité professionnelle des instituteurs contractuels du milieu rural au Cameroun, soit 76,66% en valeur relative.

- **Récompenses et les sanctions.**

Les enseignants ont recours aux récompenses et aux sanctions pour mieux exercer un contrôle sur les comportements sociaux des élèves en classe ou pour les motiver à travailler davantage lors des activités pédagogiques qui leur sont proposées. Lorsqu'elles sont utilisées pour susciter la motivation à apprendre, les récompenses peuvent prendre la forme de renforcements verbaux (Exemples : les éloges, les approbations, les commentaires) ou objets matériels (Exemples : bourses scolaires, les prix de mérite, les intégrations directes...), ou consister en l'attribution des privilèges (Exemple : dispenses de devoirs ou de leçons ou de cours, temps libres...).

Quant aux sanctions, elles se présentent sous la forme d'absence ou de retrait des récompenses attendues, de réprimandes ou de retenues après les heures de classe. Selon le cas, les notes attribuées pour un travail ou dans un bulletin sont également perçues par certains apprenants comme une récompense ou une sanction.

Des chercheurs sous l'influence du béhaviorisme dans les années 1960 ont montré que le fait de récompenser une personne lorsqu'elle adopte un comportement souhaité l'encourage à le répéter.

Depuis des dizaines d'années, toutes les récompenses liées à l'apprentissage ont été fortement contestées par des chercheurs tels que Lepper et Hodell (1989) et Ryan et Deci

(2000) cité par Viau (ibid). Pour eux, récompenser un élève qui prend plaisir à apprendre transforme sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque.

Nous comprenons donc que récompenser les apprenants pour les motiver à apprendre est un problème, mais dans certains cas, il est important de savoir l'effet de ces récompenses à moyen et à long terme sur la motivation à apprendre.

Les résultats obtenus lors d'une enquête statistique montrent que sur 30 questionnaires distribués aux instituteurs contractuels, 14 en valeur absolue ont montré que leur efficacité est déterminée par les récompenses et des sanctions, soit 46,66% en valeur relative.

Ce qui fait conclure que les récompenses et les sanctions ne doivent pas être une condition sine qua non pour l'efficacité professionnelle, car son absence créera une inefficacité, ce qui révèle l'impertinence de ce facteur dans l'efficacité de l'instituteur contractuel du milieu rural au Cameroun.

▪ **Travail d'appoint**

Dans plusieurs pays à l'instar des pays américains, un grand nombre de jeunes (québécois) occupent deux ou plus emplois rémunérés, ce n'est pas un phénomène nouveau. Dans les pays en voie de développement et principalement dans les pays du tiers monde comme le Cameroun, plusieurs enseignants apprenants principalement ceux du secteur de l'éducation sont obligés de se consacrer à d'autres activités d'appoint (travaux de ménage, motos taxis, répétition ou cours de soutien, call box ...) à cause de la condition de vie du milieu et se trouvent épuisés pendant leur exercice professionnel. Malgré leurs efforts, ils ne sont pas motivés suffisamment pour s'engager à fond dans leur vie professionnelle.

Dans le cadre de cette étude, ce facteur est moins pertinent à cause de la précarité de nos milieux qui ne facilitent pas qu'un grand nombre d'enseignants pour se livrer à une telle activité pour déficit d'employeurs et aussi à cause de la féminisation de ce secteur d'éducation. Les résultats d'une enquête statistique menée auprès de 30 répondants montrent que 12 pensent que leur efficacité professionnelle est fortement influencée par le temps qu'ils accordent au travail d'appoint, soit 40% en valeur relative ; et 18 en pensent autrement soit un pourcentage de 60%. Ce qui montre l'impertinence de ce facteur car les contextes sociaux et culturels dans lesquels sont inscrits ces institutions scolaires diffèrent les uns les autres.

▪ **Style de l'apprenant**

Le style de l'apprenant renvoie au facteur de disposition cognitive. Notons qu'il existe des apprenants auditifs, c'est-à-dire ceux qui ont un potentiel d'écoute plus élevé, des apprenants visuels, ceux qui ont un potentiel de vue plus élevés. Ils ne peuvent apprendre que lorsqu'ils ont vu le déploiement. Il existe également un autre type d'apprenants qui sont à la fois visuels et auditifs. Cette dernière catégorie a une capacité de vue et d'audition considérable.

Viau (1998) estime que l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage, son rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant. Les activités d'apprentissage comprennent des exercices que l'apprenant réalise seul ou en équipe, des lectures, des projets de recherche, des jeux éducatifs, des présentations devant la classe.

Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut le support et les encouragements des enseignants. Ces derniers ont pour devoir de rechercher le style de l'apprenant en présence et d'adapter leur style à celui de ce dernier pour lui favoriser l'apprentissage.

Dans le cadre de ce travail, ce facteur est impertinent à cause de l'impossibilité dans notre contexte d'individualiser le processus enseignant /recherche/apprentissage.

Dans une enquête statistique menée auprès de 30 enseignants, il ressort que 6 apprenants en valeur absolue disent que l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractuel du milieu rural est fortement corrélée par le style de ce dernier, soit 20% en valeur relative, ce qui montre que ce facteur est impertinent.

▪ **Environnement physique de travail.**

Étymologiquement l'environnement vient du préfixe grec « en » dans et du latin « virare », virer, tourner, venant du grec « gynos », cercle, tour.

L'environnement peut donc être conçu comme entourage ou milieu ambiant. Il peut aussi être envisagé comme l'ensemble des éléments physiques, chimiques ou biologiques, naturels et artificiels (Larousse 2015). C'est l'ensemble des éléments qui constituent le voisinage d'un être vivant ou d'un groupe d'origine humaine, animale ou végétale et qui sont susceptibles d'interagir directement ou indirectement. Cet ensemble d'éléments biotiques ou

abiotiques peut se décliner en condition naturelle et culturelle ou sociologique susceptible d'agir sur les êtres humains et les activités humaines.

La notion d'environnement englobe à la fois le milieu cosmique, géographique, physique ainsi que le milieu social avec ses institutions, sa culture et ses valeurs. Cet ensemble constitue un système de forces s'exerçant sur l'individu et auxquelles celui-ci réagit de façon particulière selon ses intérêts et ses capacités. L'environnement et le milieu peuvent se dissoudre l'un dans l'autre (Sillamy, 1980).

Sans toutefois entrer dans les méandres du contexte écologique global, dans ce travail l'accent est mis sur les conceptions sociales, sociologiques, et psycho motivationnelles de l'environnement.

Les facteurs physiques et environnementaux sont généralement ceux liés à l'implantation géographique du poste de travail, (environnement physique et technique) : zones urbaines, zones rurales, zones défavorisées, zones d'insécurité, zones à hauts risques, zones de violences, etc. L'expansion des scolarisations en Afrique concerne maintenant de façon centrale les zones rurales défavorisées. Par exemple, au Burkina Faso, 64,84% des enseignants du primaire servent en zones rurales. (Bendré 2010). Les problèmes d'absences, d'abandons de postes ou de démissions concernent en tout premier lieu ces zones, souvent considérées comme « prioritaires » dans les plans de développement de l'enseignement de base. Les taux de scolarisation y sont généralement les plus bas, par rapport aux moyennes nationales. Il y a plus de demande de constructions de nouvelles écoles dans les provinces dites « prioritaires » qu'ailleurs. Par voie de conséquence, la demande en enseignants y est plus forte que dans les autres régions.

Souvent affectés dans des zones totalement enclavées, les jeunes enseignant (e)s vivent un isolement social, moral et professionnel insupportable, source de démotivation, d'absentéisme et d'abandons de postes. L'enclavement géographique physique s'accompagne souvent d'un enclavement administratif et professionnel. Même pour « toucher » son maigre salaire, l'enseignant doit entreprendre des voyages coûteux et risqués pour se rendre au chef-lieu de la Région ou à la capitale où se trouvent les services financiers et comptables. Ces déplacements constituent aussi des manque-à-gagner sur le temps de travail de l'enseignant et des opportunités d'apprentissage des élèves.

Même aux États-Unis d'Amérique où les problèmes liés à l'isolement physique ne sont pas vécus de la même manière qu'en Afrique, ils constituent néanmoins un facteur de démission, ou d'abandons de postes. En effet, à la question de savoir pourquoi les enseignants fuient les zones rurales, les raisons invoquées invariablement sont : l'isolement social, culturel et professionnel. Murphy et Angelski, (1996/1997), dans un rapport établi à partir d'une étude menée au British Columbia School District arrivent à la conclusion que de nombreux enseignants abandonnent leurs postes à cause de l'isolement géographique, des intempéries, de la distance par rapport aux grands centres commerciaux, de l'éloignement par rapport à la famille. L'isolement physique, social ou psychologique constitue un grand facteur de démotivation, quels que soient les contextes considérés, mais il n'est pas le seul.

Dans le cadre de cette étude, ce facteur est pertinent à cause du niveau de délabrement de nos structures scolaires. Les résultats d'une enquête statistique menée auprès de 30 enseignants montrent que 25 pensent que leur efficacité professionnelle est fortement influencée par l'environnement physique de leur structure scolaire, soit 83,33% en valeur relative ; et 5 en pensent autrement soit un pourcentage de 16,66%. Ce qui montre la pertinence de ce facteur de l'environnement de travail.

1.5.3. Tableau de décomposition factorielle

Facteur principal	Opérationnalisation du facteur principal	Réponses					Pourcentage	Facteurs pertinents	Facteurs impertinents
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours			
			2			5			
Facteurs de l'environnement de travail	1) Le cadre réglementaire de votre structure scolaire favorise-t-il votre efficacité professionnelle?	22/30 réponses positives					73,33%	Cadre réglementaire de travail	---
	2) Le climat psychosocial de travail dans votre école détermine-t-il votre efficacité professionnelle?	23/30 réponses positives					76,66%	Le climat psychosocial de travail	-----
	3) Votre efficacité professionnelle est-elle fonction de l'absence des récompenses et des sanctions ?	14/30 réponses positives					46,66%	----	Les récompenses et les sanctions

	4) Votre efficacité professionnelle est-elle déterminée par le travail d'appoint effectué après les classes ?	12/30 réponses positives	40 %	----	Le travail d'appoint
	5) Les styles de vos apprenants favorisent-ils votre efficacité professionnelle ?	6/30 réponses positives	20 %	----	Le style de l'apprenant
	6) L'environnement physique de travail de votre structure scolaire favorise-il votre efficacité professionnelle ?	25/30 réponses positives	83 ,33%	L'environnement physique de travail	-----

▪ **Décomposition factorielle**

De cette décomposition factorielle, six facteurs sont issus de ce facteur principal :

- le cadre règlementaire du travail
- le climat psychosocial
- les récompenses et les sanctions
- le travail d'appoint
- le style de l'apprenant
- l'environnement physique de travail

À partir de la technique statistique de Benzecri, trois facteurs pertinents sont identifiés à partir d'une enquête statistique faite auprès de 30 instituteurs contractualisés de l'arrondissement de Mbang dans le département de la Kadey, ces derniers permettront la construction des questions secondaires, ce sont :

- le climat psychosocial
- le cadre règlementaire de travail
- l'environnement physique de travail

Certains facteurs sont moins significatifs, c'est-à-dire leurs fréquences relatives sont en dessous de 50%, ce sont donc les facteurs non pertinents. Ce sont :

- les récompenses et les sanctions
- le travail d'appoint
- le style de l'apprenant

Ces facteurs sont non pertinents parce qu'à partir de la statistique descriptive faite après l'enquête, le poids de chacun est moins significatif.

1.5.4. Questions secondaires

Issues de l'analyse factorielle du facteur principal, les questions secondaires sont dotées de critères de clarté, de faisabilité et de pertinence, permettant au chercheur d'établir un projet d'expérimentation. Dans cette étude, nous en avons formulées trois :

Question de recherche 1 :

La vie de travail d'un individu apparaît comme une succession de seuils, d'étapes, de bifurcations dont la carrière marque le cours (Tréanton, 1960). La gestion de carrière des instituteurs contractualisés englobe tous les aspects de l'activité professionnelle de cette catégorie d'enseignants au statut spécial. Il subsiste encore de nombreuses réticences à mettre en œuvre une véritable politique de carrière des contractualisés. Or la gestion des carrières nécessite une standardisation des procédures qui permette une progression régulière et prévisible. Ceci exige des politiques adéquates de développement des compétences et de conservation du capital humain. Il y a ainsi nécessité de valoriser le potentiel des contractualisés et de conserver leur expertise à l'interne (Zongo, 2008). Il est à remarquer que toute politique a objectif ultime de créer un sentiment de reconnaissance et de d'équité parmi les enseignants actuels et futurs. C'est la raison d'être cette première question de recherche :

Uncadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique-t-il le niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé du milieu rural au Cameroun ?

Le cadre réglementaire de travail s'entend comme un ensemble d'indications, de lois, de prescriptions, de règles et règlements, et autres textes de juridiques qui régissent une profession. Ici il englobe la législation et l'administration du travail pour désigner le droit du travail de l'enseignant. Il peut aussi être élaboré sur la base des conventions collectives, des dispositions particulières ou l'initiative de l'autorité administrative ou gouvernementale. On peut trouver des indicateurs tels que : la protection de l'emploi, l'existence du contrat de travail, la durée journalière de travail, le coût du licenciement, la procédure de licenciement, le pouvoir des syndicats ou la liberté de se syndiquer, le droit de grève et la protection sociale. Celle-ci évoque la pension retraite, la protection des personnes vivant avec un handicap, le capital décès, la prise en charge maladie ou du chômage...

Question de recherche 2 :

Question très cruciale et fondamentale dans notre travail. On s'image qu'en zone rurale l'environnement parental joue un rôle décisif dans l'accompagnement de l'apprenant vers la construction de ses compétences. Les incidents inhérents à des conflits entre adultes peuvent cristalliser le savoir-faire et le comportement de l'enseignant. Si l'on part des devoir à faire à domicile, ceux-ci ne permettent-ils pas au quotidien de construire et de renforcer la

relation communicationnelle parent-enseignant ? Et la manière dont les devoirs sont appréhendés ne déterminerait-elle pas la nature du rapport que les familles entretiennent avec l'école. C'est ce que Patrick Rayon (2009) conçoit comme *la boucle pédagogique* du travail des élèves. Il en va de même de la relation transversale et verticale entre l'enseignant et les hiérarchies descendante et ascendante dans la chaîne de supervision pédagogique. Le climat de travail entretenu par la relation parent-enseignant et l'articulation de la chaîne hiérarchique suscite la question de recherche suivante :

Un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative détermine-t-il le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel du milieu rural au Cameroun ?

L'on retient dans le cas du climat psychosocial :

- les exigences au travail telles que la quantité de travail, la pression temporelle, la complexité de conciliation entre travail et vie personnelle ;
- les exigences émotionnelles à savoir l'épuisement émotionnel, les relations avec le public, empathie et souffrance, tension avec le public, le devoir de cacher ses émotions et le stress au travail ;
- l'autonomie et la marche de manœuvre entendues comme autonomie procédurale, autorité décisionnelle ;
- les rapports sociaux, les relations au travail, le soutien social au travail, les récompenses, les violences, les conflits de valeur et l'insécurité d'emploi.

Question de recherche 3 :

La question de commodités sociales nous inspire la crise dans le milieu enseignant envisagée comme crise d'identité et de légitimité. Mais cette dernière crise déborde largement le cadre professionnel. Pour accompagner la construction d'une compétence, l'enseignant a besoin d'un certain confort matériel, d'un environnement matériel attrayant et accueillant et du bien-être social. Il en est de même de l'apprenant, acteur principal de cette entreprise de construction des savoirs. Pour donc analyser l'effet de l'environnement de travail sur les attentes et les performances des enseignants, il s'agit de tenir compte de l'ensemble des choses qui rendent la vie de l'enseignant plus facile, tout ce qui est commode, pratique et adjuvant pour l'action de l'enseignant. Nous voulons faire allusion à l'eau, l'électricité, le téléphone, le logement et les infrastructures scolaires. Le développement des infrastructures de

base participe à la réduction de la pauvreté et lutte contre les exclusions et les inégalités entre zones urbaines et zones rurales. Le rôle capital que joueraient les infrastructures sociales de base dans l'entreprise scolaire justifie la question de recherche suivante :

Un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractuel explique-t-il le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel du milieu rural au Cameroun ?

A ce qui vient d'être cité plus haut, l'on peut ajouter l'ambiance sonore, l'atmosphère, l'ambiance thermique, les vibrations, les conditions d'hygiène et l'esthétique du paysage, de l'architecture, des matériaux et des couleurs.

Le débat en cours sur le système éducatif évoque rarement l'apport du travail de l'enseignant comme s'il s'arrêtait au seuil de la salle de classe, de ce lieu mythique et mystérieux où règnerait la dialectique socratique. C'est-à-dire l'exercice magistral de la parole qui « transmet ».

1.6. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

La définition des hypothèses reste fondée sur la théorie de l'autodétermination, elle-même liée aux théories de la motivation. Celle-ci étant un domaine de recherche prolifique en psychologie de travail. Dans cette étude, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des enseignants. Elle est aussi prise comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les enseignants éprouvent en situation d'enseignement-apprentissage ainsi que dans leurs intentions pédagogiques (Ryan & Déci, 2000). Il existe plusieurs théories permettant de mieux comprendre et de mieux expliquer l'efficacité. Mais celle de l'auto-détermination constitue la matrice théorique de cette étude pour deux raisons. Cette théorie permet d'une part d'intégrer les effets du contexte social sur le développement de l'enseignant vers son efficacité et, d'autre part elle propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions sur le travail de l'enseignant (Ryan & Déci, 1985, 1991).

Pour Grawitz (2000, p. 398) :

« l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci

rassemblés, elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie, Grawitz, 2000, p. 398) ».

Prise dans ce sens, une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après expérimentation, peut être confirmée ou infirmée. Pour cette raison, *l'hypothèse* de l'étude sera opérationnalisée ultérieurement en raison du fait qu'à ce niveau, seul le constat empirique a été problématisé ; il reste à problématiser l'hypothèse théorique après la revue critique de la littérature, l'analyse critique des concepts et les théories explicatives du sujet. Elle est formulée comme suit :

Les facteurs de l'environnement de travail interfèrent dans le niveau d'efficacité professionnelle de l'instituteur contractualisé en milieu rural au Cameroun.

1.7. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de l'efficacité en termes de motivation humaine. Il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de compétence et du besoin d'appartenance sociale. Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle mène à une sensation de bien-être chez l'individu (Déci & Ryan, 1985).

Dans la région Afrique centrale et particulièrement au Cameroun, en dépit des progrès réalisés, le secteur de l'éducation fait face à des défis récurrents de qualité tels que la qualité des infrastructures et équipement, la qualité des enseignants et des enseignements, la qualité des contenus et outils d'enseignement-apprentissage, la qualité de l'encadrement pédagogique et la qualité de la gouvernance décentralisée

L'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est ce que l'on se propose d'atteindre, en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène.

D'après Grawitz (1993, p. 481), préciser l'objectif d'une recherche c'est « déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner les limites à l'enquête ».

L'objectif représente ici le but à atteindre de notre recherche. Il se divise en deux catégories : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.7.1. Objectif principal

Dans le contexte actuel de mondialisation et d'accélération des diverses technologies, la définition de la qualité de l'éducation doit être élargie pour prendre en compte les attentes d'une société en perpétuelle évolution. En effet, pour certains, la qualité se réfère aux résultats obtenus, c'est-à-dire à un niveau satisfaisant d'acquisitions des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, à de faibles disparités des acquis entre les élèves et à des taux d'achèvement du cycle élevés. D'autres, accordent une importance aux moyens mobilisés. À ce titre, une école dite de qualité devrait tenir compte, dans les orientations et les curriculums, du développement de savoir-être et de savoir-faire permanents, dont les compétences citoyennes, l'autonomisation de l'individu ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ces conditions, l'éducation devrait être en mesure de doter chaque individu de compétences lui permettant de participer activement au développement de sa société, et ce, de façon durable.

Cependant, si le concept de compétence a évolué au fil du temps, il demeure centré sur certains principes fondamentaux. Il renvoie à un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ensemble qui se traduit par un comportement observable et mesurable au moment d'effectuer une tâche ou une activité d'apprentissage qui atteint un seuil de performance préétabli. Dans cette perspective, l'éducation pour les populations rurales est indispensable, pour atteindre à la fois les objectifs d'éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui viennent d'être commutés en Objectifs de Développement Durables (ODD du 25 septembre 2015), visent entre autres à « éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde... Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie... garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau... parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et filles... ». Tel est le contexte de l'analyse que nous nous proposons ici de mener, partant du principe que dans le contexte contemporain de la mondialisation, les représentations habituellement associées au « rural » semblent renvoyer à un passé révolu, archaïque pour certains, nostalgique pour d'autres, où l'école garderait les contours figés d'une image d'Épinal. Pourtant, près de la moitié de la population mondiale vit encore dans des zones considérées comme rurales, ce qui permet d'affirmer l'actualité d'une

réflexion sur l'éducation qui y est dispensée et justifie une analyse plus approfondie des réalités qui la caractérisent. Ce travail vise comme objectif d'étudier la corrélation entre la dynamique des facteurs de l'environnement de travail et le potentiel d'efficacité professionnelle de l'instituteur contractuel dans le processus d'acquisition des compétences chez les apprenants en milieu rural au Cameroun.

Dans cette perspective, le cas de l'enseignant contractuel en contexte rural est soumis à l'étude en vue de contribuer à la compréhension des motivations au travail des acteurs locaux de l'Éducation de Base.

1.7.2. Objectifs secondaires

Les objectifs secondaires ont pour rôle d'expliquer en détail les attentes inhérentes à cette recherche. Celle-ci vise spécifiquement à :

Objectif secondaire 1 :

Démontrer qu'un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une insuffisante application des textes existants peut expliquer le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur la qualité de l'éducation primaire en contexte rural.

Objectif secondaire 2 :

Expliquer l'impact d'un climat psychosocial de travail, marqué d'une déconnection des relations hiérarchiques et communautaires, sur l'atteinte efficace des objectifs de l'éducation de qualité dans les écoles primaires en contexte rural.

Objectif secondaire 3 :

Analyser l'influence d'un environnement physique de travail inadéquat, doublé d'une insuffisance de moyens, sur l'efficacité de l'instituteur contractuel dans le processus d'acquisition des compétences chez les apprenants des écoles primaires en contexte rural.

1.8. Intérêt de l'étude

Cette partie aborde le volet important, utile et avantageux de cette étude. Elle présente la quintessence de ce qui constitue le cœur de la recherche. Selon Sillamy (2006, p.145)

l'intérêt est *ce qui importe à un moment donné*. Vue dans cette perspective et reconnaissant son rôle décisif de l'éducation dans un pays et la place déterminante qu'occupe l'enseignant dans un système éducatif, la présente étude revêt un intérêt indéniable sur plusieurs plans.

1.8.1. Au plan thématique et analytique

La décennie de l'Éducation Pour Tous en 1990 connaît des décisions et contingences qui ont accentué l'effondrement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne et, partant, de la situation des enseignants du primaire déjà particulièrement visés et affectés par le gel et la compression des effectifs des fonctionnaires, puis ont suivi les départs normaux et volontaires à la retraite. Cette étude documente le contexte (histoire et expérience) des enseignants au Cameroun et analyse la question de l'environnement de travail des enseignants contractualisés sur leur efficacité au travail dans le contexte rural. Elle suscite, à partir de la planification de l'éducation et de la politique éducative, les questions d'enseignement et d'apprentissage sur la qualité de l'éducation en vue favoriser la relation entre la satisfaction de l'enseignant et la qualité de l'éducation. Cette étude envisage aussi de traiter de l'ergonomie éducative et pédagogique depuis la salle de classe dans le sens de contribuer à l'amélioration des conditions et de l'efficacité au travail.

La pertinence de cette recherche est liée à son fondement théorique. Elle s'appuie sur les théories de la motivation axées sur les différents modèles la théorie de l'autodétermination. Elle s'intéresse également à celle du champ de Lewin et de l'identité professionnelle.

La présente étude ambitionne de ressortir notre modeste plus-value scientifique et s'appuie sur les thèses développées dans le champ du management de l'éducation. Elle met l'accent sur le développement des ressources humaines fondé sur l'efficacité et la performance pédagogiques de l'enseignant.

1.8.2. Au plan social et pratique

Dans un contexte national caractérisé par une situation économique morose, une croissance démographique marquée, notamment dans la tranche de la population jeune, et un environnement international en proie à de profondes mutations scientifiques et technologiques, le secteur éducatif est astreint aujourd'hui à un effort de modernisation. Il n'est plus à observer que l'image sociale des enseignants, singulièrement du niveau primaire,

s'est effondrée et le niveau scolaire des apprenants reste médiocre. L'environnement de travail et les conditions de vie de ces derniers se sont détériorés considérablement, alors qu'ils sont parmi les agents de l'État les plus soumis à une pression quotidienne permanente, voire ceux chez qui l'obligation de résultats est en rapport inverse avec les moyens mis à leur disposition. Les résultats et les produits de leurs activités déterminent le rythme, la qualité et le niveau de développement de la société.

Fortement sollicités pour mettre de la qualité et de l'efficacité dans l'encadrement des apprenants de plus en plus nombreux à l'école, les enseignants souffrent de négligence, d'abandon et d'indifférence en ce qui est de la qualité de leur propre condition. L'on assiste depuis 1997, à une sorte de naufrage programmé d'une profession jadis enviée, moule de la société dont le portrait est plein de défiguration et de reconfiguration, mais dont le nouveau portrait est marqué par beaucoup d'incertitudes. S'il est difficile de dégager un résultat clair de l'effet des enseignants contractualisés sur la qualité de l'éducation, il y a consensus sur le fait que cette politique permet dans chacun des pays d'inscrire à l'école des milliers d'enfants qui auraient pu ne jamais la connaître, conduisant à augmenter ainsi le taux de scolarisation.

Ainsi, devant la nécessité de faire venir à l'instruction de nouvelles populations, ces recrutements d'enseignants sont nécessaires et conduisent à un meilleur accès au service éducatif, la recherche de la qualité de ce service mérite aussi d'être prise en considération par rapport aux canaux usuels de production de l'école. On peut ainsi mettre en avant un résultat des évaluations avec le programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen (PASEC), montrant l'importance relativement plus grande des maîtres contractualisés dans les classes de début de scolarité, c'est-à-dire correspondant aux apprentissages fondamentaux.

Sur les forces et les faiblesses de la pratique professionnelle, l'analyse aboutira non seulement à une prise de conscience collective, mais également à un réajustement des comportements en termes de performance des apprenants et d'efficacité des enseignants. L'étude débouchera sur la rationalisation du management et de l'encadrement des ressources humaines et pédagogiques, ce qui rendra plus efficace le système éducatif et l'éducation de la jeunesse, tant il est vrai que le déficit compétence des enseignants entame l'efficacité du système éducatif, voire paralyse tout le processus de développement sociétal.

1.8.3. Au plan stratégique décisionnel

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 met en évidence l'éducation à travers l'ODD4 et ceux qui lui sont connexes concernant la santé, la croissance et l'emploi, la consommation et la production durable, ainsi que les changements climatiques. En réalité, selon la commission nationale de l'UNESCO (2014), l'éducation a le potentiel d'accélérer les progrès vers la réalisation de tous les ODD, elle devrait donc faire partie des stratégies visant à atteindre chacun d'eux. L'ODD4 paraît résumer l'ambition camerounaise en matière de développement. Il est complet, holistique, ambitieux, inspiré et universel, et procède d'une vision de l'éducation selon laquelle celle-ci transforme l'existence des individus, des communautés et des sociétés, ne laissant personnes de côté (COMNAT-UNESCO, 2014).

L'environnement de travail ne va pas sans incidence sur la motivation des enseignants au travail et notamment sur l'efficacité de l'encadrement des élèves à eux confier. Nous voulons à travers cette étude mettre en relief l'importance de la stratégie managériale des instituteurs contractualisés sur la qualité des acquis scolaires. Cette étude contribue à définir des comportements stratégiques en marge des contraintes environnementales et conduit à des prises de décisions fructueuses et efficaces.

Cette recherche aura le mérite de fournir aux responsables de la chaîne de supervision pédagogique des données scientifiques fiables et édifiantes sur le management efficient des ressources humaines, notamment l'exploitation optimale des compétences des instituteurs contractualisés exerçant en zones rurales. Dans la perspective de l'éducation de qualité pour tous, elle aidera à mieux comprendre la place qu'occupent l'environnement de travail et les compétences des enseignants dans un système éducatif. Pour mener à bien cette étude, il importe de clarifier ses limites.

1.9. Limites de l'Étude

Ce travail, loin d'être exhaustif, suit une logique dont les limites se situent à trois niveaux : géographique, temporaire et thématique.

1.9.1. Limite géographique

Cette étude vise un groupe social bien défini : les enseignants contractualisés des écoles primaires du Cameroun qui se chiffrent à environ 50241 de 2007 à 2010 (MINEDUB ,2011). Mais les investigations se feront sur un nombre bien précis suivant le

type d'échantillonnage utilisé à la méthodologie avant de faire les inférences sur la population accessible. Elle avait l'ambition de couvrir toutes les écoles primaires rurales du Cameroun. Mais elle s'est limitée sur quelques régions, départements et arrondissements.

1.9.2. Limite temporelle

La décision créant les centres de recherche et de formation doctorale (CRFD) à l'université de Yaoundé I avec ses unités de recherches et de formations doctorales (URFD) depuis l'année académique 2013/2014 est appréciable. Car elle favorise les recherches scientifiques tout en ancrant résolument l'université camerounaise dans le système LMD (Licence Master Doctorat).

Cette étude, du fait de sa complexité, des contingences sociales et de nos occupations professionnelles, couvre donc les années académiques 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 ; 2017/2018 ; 2018/2019 ; 2019/2020 années réservées à nos recherches au cycle de Doctorat/Ph.D en Curricula et Évaluation, option Management de l'éducation et spécialité Inspection de la vie scolaire.

1.9.3. Limite thématique

L'étude portant sur *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural. Cas du Cameroun* renvoie aux déterminants de contrôle qui entrent dans l'implication professionnelle de l'instituteur contractuel en milieu rural au Cameroun. Elle explorera donc les facteurs suivants : le cadre réglementaire du travail, le climat psychosocial du travail, et l'environnement physique de travail.

1.10. Type d'étude

L'étude portant sur *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural au Cameroun* s'insère dans le domaine vaste des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire, en Curricula et Évaluation, option « Management de l'éducation ». C'est une étude du type quantitatif, descriptif et corrélationnel. Elle est stimulée par l'option décisive de quantifier les faits, les décrire et rétablir le lien de corrélation entre les deux variables pour justifier le modèle théorique existant.

Tableau : Opérationnalisation de la problématique

Contexte	Problème	Objectif général	Question de recherche	Facteurs analytiques		Question de recherche	Type de recherche
- Crise et pénurie des enseignants dans le monde, en Afrique et au Cameroun - Contexte contractualisationnel dans les - Contexte managérial des ressources humaines - Crise de performances des apprenants, des élèves - Crise d'efficacité des instituteurs contractualisés - Renforcement des capacités institutionnelles en vue d'un service éducatif amélioré et pertinent - Contexte de l'éducation de qualité et d'équité - Contexte rural	Crise de l'efficacité des enseignants contractualisés en contexte rural au Cameroun sous l'influence de l'environnement de travail	Etudier la corrélation entre la dynamique des facteurs de l'environnement de travail et le potentiel d'efficacité professionnelle de l'instituteur contractualisé en milieu rural au Cameroun	la dynamique des facteurs de l'environnement de travail impact-elle le potentiel d'efficacité professionnelle de l'instituteur contractualisé en milieu rural au Cameroun	<u>Facteur principal</u> Environnement de travail <u>Facteurs pertinents</u> -cadre réglementaire de travail -climat psychosocial de travail -environnement physique de travail	<u>Objectif secondaire 1</u>Démontrer qu'un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une insuffisante application des textes existants peut expliquer le niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé sur la qualité de l'éducation primaire en contexte rural. <u>Objectif secondaire 2</u> Expliquer l'impact d'un climat psychosocial de travail, marqué d'une déconnection des relations hiérarchiques et communautaires, sur l'atteinte efficace des objectifs de l'éducation de qualité dans les écoles primaires en contexte rural. <u>Objectif secondaire 3</u> Analyser l'influence d'un environnement physique de travail inadéquat, doublé d'une insuffisance de moyens, sur l'efficacité de l'instituteur contractualisé dans le processus d'acquisition des compétences chez les apprenants des écoles primaires en contexte rural.	<u>Question de recherche 1</u> <u>Question de recherche 2</u> <u>Question de recherche 3</u>	

CONCLUSION

Dans le présent chapitre focalisé sur la conceptualisation du problème de recherche de ce travail, l'efficacité professionnelle des instituteurs contractuels en milieu rural s'appuie sur les faits qualificatifs et quantitatifs qui ont permis d'ouvrir la voie aux observations empiriques et ensuite, situer l'étude dans le champ scientifique et enfin trouver un modèle théorique expliquant ce phénomène. Dans cette optique les principaux construits impliqués dans l'étude ont été identifiés. Les questions de recherches ont été également posées, les objectifs, les intérêts et enfin les limites de ce travail ont été posées, sans oublier la justification et la pertinence du sujet, à l'effet de faciliter l'expérimentation proprement dite.

CHAPITRE 2.

RECENSION DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Ce chapitre constitue le socle du support analytique de la littérature existante relative au thème de cette recherche, thème qui s'articule autour de l'environnement de travail et de l'efficacité de l'enseignant en contexte rural camerounais. Pour dire le moins, La revue de la littérature vise à mettre en exergue les contributions des auteurs qui ont traité des thèmes similaires à celui qui est abordé ici. Dès lors elle se pose comme l'état des connaissances, non exhaustif, sur le sujet évoqué. C'est-à-dire, un inventaire des principaux travaux scientifiques consultés et analysés en vue d'envisager des nouvelles orientations. Cette revue de la littérature vise à faciliter l'orientation à donner à ce travail. Cette orientation sera axée vers la détermination des facteurs susceptibles d'améliorer la qualité de l'apprentissage chez les apprenants des écoles primaires camerounaises. La qualité des apprentissages étant prise comme l'aune référentielle du potentiel d'efficacité de l'enseignant. Pour mener à bien cette recherche, la revue de la littérature s'intéresse d'abord aux fondements de l'éducation de façon générale, puis en Afrique subsaharienne et particulièrement au Cameroun.

2.1. Revue de la littérature

2.1.1. Généralités sur l'éducation

Sous ce titre, nous traiterons des fondements de l'éducation, de son objet, de ses objectifs, de ses différents types avant de mettre l'accent sur l'éducation en Afrique en général et au Cameroun en particulier.

2.1.1.1. *Fondements de l'éducation*

Tout récemment Belinga (2019) vient de prouver que les Sciences de l'Éducation ont une « origine kamite », Noirs spirituellement élevés, depuis l'ère pharaonique. Selon cet auteur :

les pédagogues égyptiens noirs avaient élaboré des théories pédagogiques et didactiques pour fonder leur éducation car, pour éduquer les jeunes égyptiens et former les savants occidentaux, les prêtres noirs avaient compris la nécessité de préciser au départ l'ontologie de référence sociale égyptienne, les contenus de formation, les méthodes didactiques et le mode d'évaluation des connaissances dispensées. Ils avaient également perçu l'importance de l'organisation scolaire et l'urgence de la création des écoles supérieures pour former des professionnels dans chaque domaine précis (Belinga, 2019 : 7).

L'histoire remonte les fondements de l'éducation en Égypte et dans la Grèce antiques. Ces deux peuples étaient sujets à un développement rapide dans leur approche pratique et théorique en éducation. Ainsi Socrate (469 -399 av. JC) avait conçu l'éducation dans l'optique de développer la morale au moyen du dialogue. Sans la morale une société va à la dérive. Ce qui lui vaut aujourd'hui d'être le père de la maïeutique. C'est-à-dire « l'art d'accoucher des esprits ». Dans ces deux pays, le rôle de l'enseignant dans le processus d'éducation a aussi pris de la valeur. Les enseignants sont tranquillement devenus, non seulement compétents et spécialisés, mais aussi professionnels. Mais pour Platon (428-384 av. JC) disciple de Socrate : « seul l'État a pour rôle de former le citoyen ». Il fut ici le premier à institutionnaliser l'éducation en créant *l'Académie*. Ce sont les idées philosophiques de Platon qui donnèrent naissance à l'interventionnisme de l'État en éducation. Plus tard, l'éducation pour tous, garçons et filles, fut adoptée. Remarquons déjà que dans les sociétés modernes, l'éducation universelle est une politique tenue en très grande estime.

Chez Aristote (384-322 av. JC) sa conception de l'éducation relève de la formation à la vertu à la vie citoyenne. Dans *Éthique à Nicomaque*, la tâche du pédagogue consiste à former l'Homme comme citoyen responsable et libre. L'éducation hellénistique devient la possession de la culture encyclopédique axée sur la maîtrise des *sept arts libéraux*. Il s'agit de former la jeunesse à la grammaire, la rhétorique, la dialectique, l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie. Il faut souligner qu'à la suite de la victoire de Rome sur la Grèce, l'empereur romain, Charlemagne au VIII^{ème} siècle, remit l'éducation entre les mains de l'Église. Les écoles chrétiennes et le catéchuménat furent créés.

En ce qui concerne le curriculum, l'éducation devint structurée avec un contenu spécifique au fil du développement de l'individu. Par ailleurs, ce n'était pas l'éducation du corps seul, mais aussi de l'esprit. Des sociétés à travers le monde adoptèrent graduellement un

curriculum structuré où les habiletés pratiques et professionnelles côtoyaient les valeurs morales et spirituelles ainsi que la pratique.

2.1.1.2. Éducation durant la Renaissance et la Réforme

Ce fut le retour à l'Humanisme avec Érasme et les autres. L'accent est mis sur l'enseignement de la morale et de l'éducation physique dans le moule de la liberté. Montaigne va proposer *une tête bien faite* face à Rabelais qui préconise *une tête bien pleine*.

La Renaissance (1476-1492) fut ainsi une période célèbre pour le renouveau qu'elle apporta en éducation, dans la culture, les arts, les affaires et dans bien d'autres secteurs. Elle fut caractérisée par une productivité et une créativité inattendues dans les arts et les sciences. S'étendant du 15^e siècle au 16^e siècle, elle eut des influences variables en éducation. Durant cette période, les familles aisées de la bourgeoisie naissante envoyèrent leurs enfants à l'école, ce qui rehaussa le taux d'alphabétisation et de savoir, d'où le terme « Renaissance ». On s'attendait à ce que les enfants parlent, s'habillent et agissent comme les adultes, mais en n'en ayant aucun des droits. Il était même usité pour les parents pauvres de vendre leurs enfants pour obtenir des revenus de subsistance. Donc, cette « renaissance du savoir » avait secrété ses limites et ses contradictions propres.

L'éducation des garçons était également plus complète que celle des filles. Les garçons bénéficiaient souvent comme enseignant d'un précepteur à domicile. L'arithmétique avait une place de choix car, elle menait à la vie des affaires. Mais on apprenait aussi le latin et la philosophie. Les apprenants étaient soumis à un entraînement rude afin de devenir de potentiels guerriers.

La classe supérieure avait accès à l'éducation formelle et la tenait en grande estime, mais ce que l'on en recevait dépendait du sexe et du statut social de l'individu. Cependant, les paysans et les classes inférieures ne recevaient aucune éducation formelle. Comparez cette situation avec celle de la Grèce ou de l'Égypte, comme dans les sociétés africaines traditionnelles, l'on apprenait les métiers en devenant apprentis.

La Renaissance donna plus d'importance à l'éducation classique. Il devint coutume de considérer ceux qui excellaient le mieux dans les études classiques comme étant les plus éduqués. Ceux-ci siégeaient à des postes prestigieux dans les sphères académiques. C'est pour cette raison que plusieurs écoles secondaires classiques furent établies à travers l'Europe.

Le curriculum, qui était principalement religieux, devint de plus en plus séculier. Ce changement réduisit la présence religieuse dans les écoles et, par conséquent, la présence des églises.

La Renaissance conserva cependant certaines des vieilles traditions en éducation, comme le plus grand prestige accordé aux enseignants des écoles secondaires par rapport à ceux des écoles primaires.

Quant à la Réforme, elle fut une période pendant laquelle, durant le 16^e siècle, l'on tenta d'effectuer plusieurs réformes au sein de l'Église. Le noyau de cette réforme consistait en Martin Luther, John Calvin, Huldrych Zwingli et la famille royale d'Angleterre. Le résultat fut un schisme de l'Église en différentes branches : l'Église catholique romaine et différentes confessions protestantes.

La Réforme en éducation a connu des conséquences. On fit la promotion de l'éducation universelle, sans égard pour le sexe, la race ou la classe sociale à l'instar de Platon à son époque. C'est une des manifestations de l'humanisme d'une part, mais également une exigence du protestantisme qui encourage la lecture de la bible. Cette période renversa certains des changements qui eurent lieu durant la Renaissance. Au niveau du curriculum, par exemple, on remplaça la religion au centre, mais sans toutefois enlever l'importance des études classiques. Aussi des écoles financées par les impôts furent-elles établies et des lois sur l'éducation obligatoire adoptées. La campagne visant à promouvoir l'éducation des femmes fut considérée comme un moyen de mettre en pratique l'idée de l'éducation universelle et de hausser le taux d'alphabétisation.

Il y eut cependant très peu de changement pour les femmes pauvres puisque la classe inférieure, qui comprenait la grande majorité des gens, n'avait pas accès à l'éducation. Elles étaient instruites à garder le silence et à obéir aux hommes, et n'apprenaient que les habiletés destinées à en faire de bonnes ménagères.

2.1.1.3. Fondements de l'éducation en Afrique

L'Afrique a été sous le joug colonial des puissances étrangères, surtout européennes, pendant environ soixante-dix ans. Durant cette période, les Britanniques, les Français, les Portugais, les Espagnols, les Allemands, les Italiens et les autres puissances coloniales ont adopté des politiques relatives à l'éducation dans leurs colonies qui comportaient des buts

précis. Cette partie aidera à repérer ces buts et à expliquer la nature des politiques d'éducation en plus de déterminer et d'étudier les impacts tant positifs que négatifs que ces politiques ont eus en Afrique.

- **Contexte de l'éducation coloniale en Afrique**

Les raisons majeures derrière cette situation étaient les intérêts économiques, politiques et sociaux de ces puissances coloniales. L'éducation, qui relève du domaine social, constituait un élément clé des politiques coloniales.

Certains objectifs pourraient être communs aux deux groupes religieux, chrétien et islamique. En effet, les puissances coloniales étaient, de manière générale, partenaires des groupes chrétiens en éducation. Ceci a notamment été le cas en Afrique de l'Est, en Afrique du Sud, en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale où la présence des missionnaires chrétiens fut très importante. Cependant, dans les bastions musulmans en Afrique du Nord et dans certaines parties de l'Afrique de l'Ouest, les colons ont dû être plus prudents, par peur de contrarier les sentiments religieux des sujets. Alors que, les politiques d'éducation dont ils ont fait la promotion dans ces régions visaient leurs intérêts.

Le partenariat entre les deux groupes va presque de soi. Les nations européennes coloniales étaient surtout chrétiennes, le catholicisme ou le protestantisme étant les religions majoritaires de leurs missionnaires.

- **Buts et les objectifs de l'éducation coloniale**

Les pouvoirs coloniaux n'ont pas toujours été en bons termes entre eux car, la colonisation de l'Afrique a été dictée par les rivalités, la peur et les conflits. Ils ont de plus connu des modifications dans leurs systèmes politiques, sociaux et économiques tant dans les colonies que dans leurs pays. Ceci s'est reflété en éducation.

Malgré ces rivalités, leurs politiques d'éducation coloniale partageaient les mêmes visées :

- promouvoir l'alphabétisation des masses ;
- décourager les pratiques et les croyances considérées comme rétrogrades des natifs ;
- former la main-d'œuvre nécessaire à la consolidation de la colonie ;
- former des dirigeants partisans qui protégeraient le pouvoir colonial ;
- endoctriner la population pour s'assurer de leur obéissance et de leur loyauté ;

- entraîner un petit groupe d'artisans, de commis et de fermiers modernes constituant une élite sur laquelle s'appuyer.

Les gouvernements coloniaux n'avaient cependant pas comme objectif d'éduquer les masses ni de former des hommes et des femmes hautement qualifiés. Ils voulaient minimiser les coûts en réduisant le danger d'éveiller le nationalisme parmi les masses. Au Bénin, par exemple, on craignait que les gens éduqués deviennent conscients puis mécontents et refusent de travailler la terre.

Un des objectifs de l'éducation coloniale était donc de diviser et affaiblir ses sujets pour les rendre plus obéissants envers leurs dirigeants, notamment en créant un sentiment d'infériorité chez les peuples colonisés. L'éducation était donc un moyen pour arriver à une fin, c'est-à-dire de promouvoir la domination politique, l'impérialisme économique et la subjugation sociale. Les Britanniques, par exemple, avaient besoin de personnel possédant certaines aptitudes spécialisées, qui auraient pu être formé par le système d'éducation local. Pourtant ce sont des blancs qui occupèrent à ces postes.

• **Caractéristiques principales des politiques éducatives coloniales**

L'on peut remarquer que les caractéristiques des politiques d'éducation coloniale sont étroitement liées à ses buts et ses objectifs. Il faut cependant se rappeler que ces politiques se remarquaient par leur variabilité en fonction de la puissance coloniale et des régimes à la tête des États africains. Ce qui suit est un résumé des principaux points des politiques d'éducation.

- Premièrement, les politiques d'éducation n'étaient initialement pas clairement définies. C'était notamment le cas au début de la colonisation alors que les puissances coloniales étaient toujours occupées à conquérir l'Afrique et à établir la loi et l'ordre.

- Deuxièmement, les gouvernements coloniaux ont brillé par l'encouragement des organisations bénévoles à investir en éducation. Ceci explique pourquoi les missionnaires chrétiens ont été les principaux promoteurs de l'éducation formelle dans plusieurs États africains. Dans les colonies britanniques, par exemple, ceci a pris la forme d'un partenariat entre l'État et l'Église.

C'était pour des raisons similaires que le gouvernement britannique a adopté la politique qui consistait à fournir l'éducation à travers les missions. D'autres groupes se sont également occupés de l'éducation, par exemple les communautés asiatiques (là où il en

existait) et même des communautés indigènes. Ces groupes établissaient des écoles privées qui côtoyaient les écoles publiques et les écoles missionnaires.

Les politiques coloniales accordaient un support financier aux missions. Ce subside servait à financer leurs activités en éducation. Les montants d'argent accordés augmentaient graduellement au fur et à mesure que l'économie coloniale devenait plus vacillante.

De plus, les gouvernements coloniaux dans plusieurs parties d'Afrique faisaient don de terres aux groupes missionnaires, tout en les exemptant de taxes. Ce geste de bonne volonté permit de répondre aux besoins matériels requis pour l'éducation.

- Les politiques coloniales incluaient également la fondation d'écoles et d'institutions, la formation d'enseignants et dans certains cas le paiement de leur salaire. C'était le cas notamment dans les territoires britanniques en Afrique Centrale, de l'Est et de l'Ouest.
- Pour mettre en œuvre leurs politiques en éducation, on établit des lois en éducation dans les colonies. Ces lois avaient pour but de réguler les systèmes d'éducation, d'assurer l'ordre et de standardiser les systèmes d'éducation au niveau des infrastructures, du curriculum, du professionnalisme, etc.
- Des commissions d'éducation voyaient de temps en temps le jour. Elles avaient pour but d'examiner le système d'éducation dans les colonies et de suggérer des moyens pour pallier les principaux problèmes, tel que défini par leur mandat. Un exemple majeur fut la commission Phelps-Stokes envoyée par les Britanniques dans les années 1920.
- Dans les territoires français, il y eut des tentatives d'utiliser l'éducation comme moyen d'assimiler les sujets. Cependant, les politiques d'éducation visaient de manière générale à créer un petit groupe d'élites, et, par conséquent, les écoles construites par les gouvernements coloniaux étaient peu nombreuses.
- Les gouvernements coloniaux imposaient leur propre curriculum aux colonies, et décourageaient l'éducation supérieure aux sujets africains, de peur de créer la méfiance et le nationalisme parmi l'élite des natifs.
- Impact des politiques d'éducation coloniale sur l'Afrique
- Du côté positif, les politiques coloniales ont permis de créer un environnement adéquat à la promotion de l'éducation. Les organisations bénévoles, comme les

missionnaires chrétiens, ont eu une présence très marquée en éducation. Leur influence est ressentie à ce jour à travers les conseils moraux et spirituels qu'ils offrent dans les écoles.

- Les écoles musulmanes ont été tout aussi influentes dans les communautés où elles ont été établies. De même, la participation de groupes privés en éducation a créé des formes d'éducation alternatives qui ont élargi les possibilités dans les différents États africains.
- De lois d'éducation a régulé le processus de création d'écoles, leur mode de fonctionnement, les standards pédagogiques, physiques et ainsi de suite. Ceci a aussi rendu plus facile le financement de l'éducation et la formation de personnel dans les différents domaines de spécialisation. Les hommes et les femmes ainsi formés sont par la suite devenus incontournables dans la gestion de l'éducation et d'autres secteurs clés.
- Du côté négatif, on peut dire que les politiques d'éducation coloniale ont limité la qualité de l'éducation pour les indigènes. La petite quantité d'écoles a créé une classe d'élite qui n'était pas en mesure de répondre au besoin de main-d'œuvre de leur pays. L'éducation des jeunes filles était également négligée, ce qui explique en partie l'inégalité des sexes en éducation dans la majorité des pays africains. De plus, les p
- Des politiques coloniales n'ont pas réussi à créer un curriculum qui répondait aux besoins et aux demandes de la société. Par conséquent, le curriculum dont les États africains ont hérité était généralement peu pertinent, de perspective occidentale et très théorique. C'est pour cette raison que l'éducation professionnelle et pratique était presque inexistante. Le résultat a été que ceux qui sortaient du système d'éducation ne possédaient pas d'aptitude fonctionnelle. Ils optèrent donc pour des emplois en tant que cols blancs et cherchèrent de l'emploi plus qu'ils en créèrent.
- La politique qui consiste à laisser le système d'éducation aux missions a augmenté l'antagonisme religieux et le dénominalisme en éducation. Par conséquent, l'unité de certaines communautés a été compromise dans les régions où différents groupes religieux étaient en rivalité, ceci a par la suite perturbé le tissu social et politique de l'Afrique.

2.1.1.4. *Objet de l'éducation*

L'objet de l'éducation est ce dont il est question dans telle situation éducative particulière, c'est-à-dire ce dont on traite, ce à quoi on a affaire quand on apprend ou que l'on enseigne quelque chose de déterminé.

Certaines théories de l'éducation, surtout lorsqu'elles s'appuient sur la sociologie et sur la psychologie, sont spontanément antiréalistes. Plus exactement, elles ont tendance à réduire les objets de l'éducation soit à des dispositions ou des compétences des élèves, soit à des occasions pour les élèves d'exercer ces dispositions ou ces compétences. A l'inverse, la philosophie de l'éducation, surtout du côté des fanatiques des objets, a une forte tendance à nier l'importance des dispositions et des compétences des élèves au profit de la seule réalité des objets de l'éducation – qu'elle ne considère d'ailleurs plus vraiment comme des objets de l'éducation, puisqu'elle tend à les détacher du processus par lequel les élèves peuvent accéder à eux, et les fétichise en les identifiant aux objets de la science. Un parti rabat les objets de l'éducation du côté des processus d'apprentissage ; un autre parti les rabat du côté des objets de la science. Dans les deux cas, on perd les relations qui lient ces objets à ces deux côtés.

Si on cultive la vertu de modération - en tant qu'elle n'est pas seulement une vertu du caractère, mais aussi une vertu intellectuelle - on accordera une grande portée au constat que les objets de l'éducation sont nécessairement en relation avec des processus d'apprentissage, d'une part, et, d'autre part, avec ce que l'on a appelé par commodité les objets de la science. La question de la réalité de ces objets apparaîtra alors dans toute sa complexité et sa difficulté.

En effet, en raison de cette double référence des objets de l'éducation, la question de leur réalité renvoie à la fois à certains aspects de la question de la réalité des objets de la science et à certains aspects de la question de la nature des processus d'apprentissage. C'est, en somme, une question composite.

On ne peut pas réduire la réalité des objets de l'éducation à une sorte de corollaire pratique de l'enseignement. Cette réduction est tentée chaque fois que l'on prétend que ce dont l'éducation a besoin, ce sont simplement des supports, des occasions, que les objets ne sont rien de plus que cela ; que lorsque l'on croit avoir affaire aux objets, on vise en réalité les compétences (instrumentales) dont ces objets sont des occasions ou des supports d'apprentissage. On ne peut pas non plus réduire cette réalité à une sorte de présupposition pragmatique de l'enseignement. Selon cette autre forme de réduction, si on a affaire à quelque

chose dans l'enseignement, c'est en raison de contraintes internes à l'acte d'enseigner (c'est parce qu'enseigner c'est initier quelqu'un à quelque chose), la réalité des objets est entièrement relative à la dynamique propre de l'enseignement. Dans les deux cas, qu'il s'agisse de la réduction aux supports ou de la réduction aux contraintes internes, la réalité des objets serait entièrement dépendante de la réalité du processus d'éducation et, au fond, elle n'en constituerait qu'une sorte d'effet.

Tout ceci suppose que les objets de l'éducation qui sont proposés à la fréquentation des élèves soient susceptibles de permettre le développement de la sensibilité, c'est-à-dire qu'ils présentent des qualités qui permettent de les apprécier et de les comparer. Si apprécier quelque chose c'est non seulement avoir une préférence, mais être capable de la justifier, cette justification doit puiser dans la considération des qualités de l'objet qui est soumis à l'appréciation. En effet, s'il ne s'agit pas d'une préférence justifiable (ici, ce point mérite quelque insistance, il est question seulement de justifications probables, compatibles avec une discussion ouverte), on confond éducation à la sensibilité et éducation au décret arbitraire.

On gagne quelque chose à considérer qu'une des fins de l'éducation (pour revenir à une question qui avait été écartée en introduction) est le développement de la sensibilité plutôt que le développement de l'esprit critique ou de l'autonomie du jugement. Le développement d'une capacité du jugement critique est une partie nécessaire du développement de la sensibilité, si bien que l'on ne perd rien à parler plutôt de sensibilité ; et on gagne le rappel de la connexion nécessaire avec des objets dotés de qualités appréciables. C'est une question de mots, sans doute. Mais les mots comptent lorsque, pour la plupart, « esprit critique » a fini par signifier la même chose qu'« esprit négateur », et qu'« autonomie » ne se distingue plus d'« arbitraire ».

2.1.1.5. Objectifs de l'éducation

Le droit au savoir est universel, il ouvre sur tous les champs d'activité, il peut passer par toutes les formes d'éducation : ce triple raisonnement subsumait, il y a déjà 15 ans, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous :

Toute personne (enfant, adolescent ou adulte) doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux

(connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. [Les] besoins pourront être satisfaits par l'alphabétisation, par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale (y compris une information en matière de fécondité) et d'autres problèmes de société. (UNESCO, 1990, art.1 et art.5 : 7-10).

Il est question, d'une part des contenus éducatifs fondamentaux qui sont la visée de la formation de base (sciences et technologies, agriculture et alimentation, santé et fécondité...), d'autre part des formes diversifiées d'éducation, une gamme de ressources formelles et *non formelles* qu'il s'agit de combiner au profit de chaque personne et, plus globalement, du progrès de l'humanité.

Depuis leur accession à l'indépendance, les pays africains ont développé leurs systèmes éducatifs en fonction de quelques objectifs fondamentaux, souvent formulés différemment, et qui découlent des buts politiques, économiques, sociaux et Culturels plus généraux énoncés dans leurs plans nationaux. Ces objectifs fondamentaux sont les suivants : démocratisation de l'éducation, épanouissement de l'individu et de la société et promotion de l'identité culturelle.

De plus en plus, les pays africains considèrent que l'éducation a un rôle important à jouer dans l'instauration de la démocratie et tendent à la définir du point de vue de l'individu qu'elle est censée former : un être profondément ancré dans sa culture et son milieu, conscient de ses responsabilités politiques et civiques comme de ses devoirs envers sa famille, et prêt à jouer un rôle utile en tant que producteur et que citoyen dans le développement économique et social de la collectivité.

Les programmes d'enseignement visent à éliminer ou à réduire toutes les formes de disparité et de discrimination entre diverses régions d'un même pays, entre groupes sociaux, entre les hommes et les femmes, entre les villes et les campagnes, de façon à mieux concrétiser le droit à l'éducation.

D'autre part, on admet de plus en plus que l'éducation s'adresse à des êtres humains aux possibilités infiniment variées, infiniment nombreuses et infiniment précieuses et que la société a d'abord pour mission de permettre à ses membres d'exploiter ces possibilités aussi pleinement et harmonieusement que possible. Cette conception ne s'oppose nullement à l'idée que l'individu a le devoir d'assurer son propre développement de façon à être à même de contribuer à celui de la collectivité dans laquelle il vit. Plus une société se développe, plus elle offre à ses membres les conditions et les moyens de leur épanouissement personnel.

En Afrique, cette idée se retrouve dans le rôle assigné à l'éducation par les divers plans de développement adoptés par les États africains depuis leur accession à l'indépendance.

Au début des années 1960, une conception étroitement économiste avait marqué les objectifs assignés au développement de l'éducation. Depuis lors, une vision globale de la nature de l'enfant et du rôle de l'éducation dans son développement a conduit de nombreux pays à considérer que l'éducation doit porter sur tous les aspects du développement de l'enfant (physique, intellectuel, esthétique, social, moral et spirituel) même dans les cas où une place particulièrement importante est accordée à la dimension économique de l'être humain.

Cette vision multidimensionnelle de l'éducation doit également intégrer des aspects culturels pour promouvoir un développement entièrement endogène. Tous les pays jugent certes indispensable de préserver et de développer leur propre culture, mais il est en même temps résolument admis que chacun d'entre eux doit ouvrir sa société à d'autres cultures, puisque tous les êtres humains, où qu'ils soient, ont en commun un patrimoine culturel universel qui prend des formes différentes suivant les pays.

2.1.1.6. *Types de l'éducation*

Les types d'éducation ont une histoire et ne sont pas réinventés tout le temps. C'est la même chose pour les formes d'éducation (Maulini et Montandon, 2005). Maternage, apprentissage sur le tas, compagnonnage, rite initiatique, séminaire, préceptorat, école élémentaire, lycée, académie, formation duale ou camp de rééducation : il y a plus d'une figure, plus d'une façon de former l'être humain et de formaliser l'association (logiquement nécessaire mais socialement contingente) de l'éducateur et de l'éduqué.

Les programmes éducatifs formel et non formel proposés à n'importe quel cycle de la vie d'un individu. Les certifications reconnues par les autorités nationales compétentes pour

l'éducation, quelle que soit la manière dont elles ont été obtenues (achèvement complet d'un programme éducatif formel, programme éducatif non formel ou activité d'apprentissage informelle) sont utilisées afin de mesurer le niveau d'éducation atteint. L'enseignement formel et l'enseignement non formel couvrent un éventail de programmes éducatifs qui sont conçus dans un contexte national, tels que l'enseignement initial, l'enseignement ordinaire, les programmes de seconde chance, les programmes d'alphabétisation, l'éducation des adultes, la formation continue, l'enseignement ouvert et à distance, les apprentissages, l'enseignement technique ou l'enseignement professionnel, la formation ou l'éducation répondant à des besoins spéciaux.

Parler ainsi des types d'éducation n'est pas chose aisée tant les nomenclatures sont multiples et divergentes. Pour tenter de solutionner les formes d'éducation, l'UNESCO 2011 propose une échelle à quatre niveaux d'éléments de définition et trois niveaux de compréhension de leur fonctionnement.

2.1.1.7. Échelles de l'éducation

L'éducation se structure en quatre niveaux : formel, informel, apprentissage informel et apprentissage fortuit ou aléatoire.

- Éducation formelle

L'enseignement formel est défini comme un enseignement institutionnalisé, volontaire, planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel. Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans la portée de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE). On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation

et/ou une interaction entre l'élève et l'enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage.

L'enseignement formel se déroule dans des établissements conçus pour offrir un enseignement à temps plein à des jeunes élèves et à des étudiants dans un système organisé offrant un parcours continu d'enseignement. C'est ce que l'on appelle l'enseignement initial, défini comme un enseignement formel des individus avant leur entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire pendant qu'ils bénéficieront normalement d'un enseignement à temps plein.

L'enseignement formel comprend aussi l'enseignement à tous les groupes d'âge avec un curriculum et des certifications équivalentes à celles de l'enseignement initial. Les programmes qui se déroulent en partie ou intégralement sur le lieu de travail peuvent aussi être considérés comme faisant partie de l'enseignement formel s'ils débouchent sur une certification reconnue par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes. Ces programmes prennent souvent la forme d'une coopération entre les établissements éducatifs et les employeurs (par exemple l'apprentissage).

- Éducation informelle

Comme l'enseignement formel mais contrairement à l'apprentissage informel, fortuit ou aléatoire, l'enseignement non formel se définit comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement. La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire même à aucune certification. Néanmoins, il est possible d'obtenir des certifications formelles reconnues en participant exclusivement à des programmes d'enseignement non formel

spécifiques : cela se produit souvent lorsque le programme non formel vient compléter les compétences obtenues dans un autre contexte.

Selon les spécificités du pays concerné, l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel. Il peut s'agir d'une formation sur le terrain dans l'optique d'améliorer ou d'adapter les certifications et aptitudes existantes, de formations pour les individus sans emploi ou inactifs, ainsi que de parcours éducatifs alternatifs menant dans certains cas vers la formation et l'enseignement formel. Il peut aussi s'agir d'activités d'apprentissage menées dans le but d'un développement personnel, qui peuvent donc ne pas être liées à une activité professionnelle.

L'achèvement complet d'un programme d'enseignement non formel et/ou d'une certification non formelle ne donne normalement pas accès à un niveau supérieur d'enseignement sauf s'ils sont validés de manière appropriée dans le système éducatif formel et reconnus par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation (ou équivalent).

- Apprentissage informel

L'apprentissage informel ou par expérience renvoie aux connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Il se définit à ce titre, comme des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires mais non institutionnalisées. Dès lors, il est moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société.

Tout comme l'enseignement formel et l'enseignement non formel, l'apprentissage informel se distingue de l'apprentissage fortuit ou aléatoire.

- Apprentissage fortuit ou aléatoire

L'apprentissage fortuit ou aléatoire, c'est-à-dire diverses formes d'apprentissage non organisées ou impliquant une communication qui n'est pas conçue pour susciter l'apprentissage. L'apprentissage fortuit ou aléatoire peut être un sous-produit constitué d'activités quotidiennes ou d'autres événements ou de communications non conçus pour être des activités éducatives ou d'apprentissage volontaires. Parmi les exemples, on peut citer l'apprentissage qui peut survenir au cours d'une réunion, ou en écoutant une émission de radio ou lors du visionnement d'une émission de télévision qui n'avaient pas été conçues comme un programme éducatif.

Dans cette classification, il ne s'agit pas de niveler a priori les manières désocialiser, mais d'assumer, premièrement qu'il n'y a pas de formation sans forme, deuxièmement que cela n'exclut pas des effets de formalisme et déformalisation par valorisation d'une configuration donnée (Bourdieu et Passeron, 1970). Il y a donc deux erreurs à éviter : mesurer chaque variante à l'aune d'un modèle arbitrairement survalorisé ; décréter que toutes les pratiques se valent et ne pas voir qu'elles sont hiérarchisées dans et par la société. Le sens commun place l'école tout en haut ou tout en bas d'une échelle verticale.

2.1.1.8. Niveaux de compréhension du fonctionnement des types d'éducation

Trois niveaux permettent de comprendre le fonctionnement des types d'éducation. Nous analyserons ici les différents critères utilisés.

- Le critère du moment de la formation

Dans le modèle de l'UNESCO, il y a quand même une séparation : l'éducation formelle est une « échelle continue d'éducation à temps complet », destinée aux 5-25 ans. L'apprentissage informel ou « par expérience » renvoie à un itinéraire postsecondaire, des « connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement postsecondaire ». Autrement dit : l'informel est le contraire du formel, c'est-à-dire de la formation initiale, à plein temps et en école, des élèves et des étudiants. Il concerne avant tout les adultes, et peut-être les enfants de moins de cinq ans dont il n'est pas ici question.

- Le critère du rapport aux pratiques

Le niveau non formel confirme ce glissement. Entre l'école élémentaire et les expériences de la vie adulte, il y a des formes d'éducation qui « ont lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement » et qui « s'adressent à des personnes de tous âges ». Ce n'est donc pas le moment de la vie qui fait la différence. On peut suivre, jeune ou vieux, un programme d'alphabétisation ou une campagne de prévention à la radio. L'important, c'est le rapport entre le savoir appris et ce qu'il permet de faire et de comprendre dans la vie, le calage ou le décalage entre la ressource de formation et la pratique sociale dont elle pourrait « améliorer la qualité ».

L'éducation non formelle est de « durée diverse » : elle suspend l'action pour passer plus ou moins longtemps, complètement ou non, dans le registre second de la recherche d'un savoir nouveau (Baudouin et Friedrich, 2001 ; Bautier et Rochex, 2004). Elle se rapproche du pôle formel lorsqu'elle propose des modules, des sessions, des programmes circonscrits mais qui mordent sur le reste des activités ; elle s'en éloigne lorsque les apprentissages sont diffus, intégrés dans les situations de travail, de production, de communication.

« Où finit le formel et où commence le non-formel ? » demande Rogers (2004) dans une relecture critique des débats et des travaux publiés ces 40 dernières années. Il insiste sur le critère combiné de la flexibilité de la formation et de la participation des formés. Plus la plasticité est grande, moins le processus est scolarisé, donc formalisé. On tend vers l'éducation informelle lorsqu'on choisit (premier palier) d'entrer ou non dans un « programme d'apprentissage préexistant » ou carrément (second palier) d'« apprendre ce qu'on veut aussi longtemps qu'on le veut en s'arrêtant quand on veut ». Ce qui fait la différence entre les adultes et les enfants, c'est que les premiers sont en général plus libres que les seconds d'amorcer ou d'interrompre une séquence de formation.

- La forme scolaire d'éducation

C'est un système de rapports interdépendants, sous-tendus par un principe d'engendrement (Vincent, 1980). Cette forme est historiquement et culturellement située. Elle se caractérise « par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage,

l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles... » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 39). Le principe d'émergence de la scolarité, c'est la séparation didactique du moment de la formation de celui de la production, séparation, césure ou clôture qu'indique bien l'étymologie du mot : l'école, la formescolaire, la scolarisation ; du grec scholè pour « loisir de l'étude ».

D'un point de vue épistémologique, on peut dire que le format scolaire vient d'abord de la forme des savoirs visés, savoirs scripturaux, élaborés, organisés, préparés, transposés aux fins d'être enseignables mais aussi critiquables et soumis au jugement de la raison (Reboul, 1989 ; Schneuwly, 1995).

Les formes sociales orales impliquent une vie incorporée, à l'état de corps, des « savoirs » qui sont immanents à des situations toujours particulières : les êtres sociaux sont donc plus agis par leurs « savoirs », leurs mythes et leurs rites qu'ils n'en usent consciemment. (...) Dès lors, le processus d'acquisition suppose la mimesis et l'identification au-delà de toute distance réflexive. (...) Dans la mesure où il n'existe aucun lieu séparé d'acquisition d'un savoir séparé, il convient de souligner le fait important que le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. (...) L'ensemble des « savoirs » de ces formations sociales forme une « sagesse du moment », une « science du moment opportun ».

Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre : la formalité des savoirs et les formes de relation sociales au sein desquelles ils sont « transmis » sont profondément liées (Lahire, 1993 : 17-21, 37).

Pour de nombreux sociologues, la forme scolaire est non seulement constitutive d'une forme de vie : elle a tendance à la coloniser progressivement. Du nord au sud, elle serait devenue le mode prépondérant de socialisation, non seulement par l'essaimage et l'allongement des études, mais aussi parce que les sociétés modernes sont « incapables de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994 : 40-41), qu'elles transposent ce modèle dans les pratiques des familles, les stages de formation, les activités périscolaires ou extrascolaires, et jusqu'aux camps de vacances « prisonniers » du projet d'éduquer (Houssaye, 1998). Que des agents ou des pratiques sociales entrent dans l'école, ou que les élèves et leurs maîtres partent en excursion, le mode scolaire reste chaque, parce que la forme est autonome, structurée et structurante, inscrite dans les gestes et les

mentalités. Une société scolarisée finit forcément par s'autonomiser du pouvoir qui l'a engendrée.

Au regard de ce qui précède, on peut conclure que La culture donne forme à la pensée, et ce processus passe par diverses formes d'éducation. Elles peuvent être formelles /où informelles, y compris pour interroger cette opposition. L'on peut également comparer des formes d'apprentissage dans différents champs : langagier, scientifique, normatif et repérer des tensions et des évolutions sur chaque palier de formation : enfance, âge adulte, développement humain. Alors se soulève des questions sur le plan psychologique, sociologique, anthropologique et historique.

En effet, l'accès aux savoirs et à leur hiérarchisation, aux expériences formatrices et à leur validation, aux écoles et aux qualifications est plus que jamais un enjeu pédagogique, mais aussi économique et politique. Étudier les formes d'éducation, c'est problématiser ce que devient l'homme en se formant et en transformant ses modes de socialisation.

2.1.1.9. Éducation en Afrique

Depuis les indépendances, l'éducation a été considérée par tous les États africains comme un investissement permettant de favoriser le développement économique. C'est ainsi qu'ils décidèrent de lui accorder une grande priorité, et s'engagèrent, en 1961, à Addis-Abeba, à œuvrer pour la réalisation de la scolarisation primaire universelle en 1980.

Cette conception africaine est renforcée par le fait que l'éducation qui est l'un des indicateurs majeurs du développement humain est aussi une condition nécessaire et indispensable de la mise en œuvre du développement durable et de l'éradication de la pauvreté. (World Bank et IMF, 2002).

Malheureusement, l'atteinte de l'objectif de la scolarisation primaire universelle en Afrique semble s'éloigner comme un horizon insaisissable, au fur et à mesure que les pays se rapprochent des échéances qu'ils se fixent.

Quelques progrès ont été certes réalisés, mais en 1980, la majorité des États africains étaient encore très loin de l'objectif de scolarisation primaire universelle. Le Burkina Faso par exemple, n'avait réussi à scolariser que seulement 16% des enfants d'âge scolarisable. De nouveaux engagements furent pris à Harare en 1982, mais une décennie passa sans progrès notables.

En 1990 à Jomtien, toute la communauté internationale prit la résolution de réaliser la scolarisation primaire pour tous en 2000. Mais, les engagements pris à Jomtien en 1990 pour la réalisation d'une éducation de base pour tous en 2000 n'ayant pas permis l'atteinte des objectifs fixés, tous les États africains se sont de nouveau engagés à Dakar, en 2000 pour la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2015 avec l'accompagnement de leurs partenaires au développement. La scolarisation primaire universelle apparaît comme le premier défi que les États africains doivent relever en ce début du vingt et unième siècle.

Si la question de la rétention des enseignants à leurs postes dans les systèmes éducatifs en Afrique a fait l'objet de nombreuses rencontres. Les leaders des pays africains étant à la recherche des meilleures stratégies à mettre en œuvre pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants, afin de les motiver davantage et les retenir à leurs postes, notamment dans les zones déshéritées.

Mais s'il s'avère que la pénurie d'enseignants est vécue mondialement par tous les systèmes éducatifs, force est de reconnaître que c'est en Afrique au sud du Sahara que le phénomène est le plus durement ressenti, à tous les niveaux des systèmes éducatifs, (éducation de base, enseignement secondaire, enseignement supérieur et recherche scientifique).

Dans le fond, il y a toujours des considérations socio-économiques en jeu, mais les problèmes ne se posent pas toujours de la même manière pour les pays développés (comme ceux de l'OCDE) et pour les pays en développement comme ceux d'Afrique au Sud du Sahara, d'Amérique Latine ou d'Asie de l'Est. Dans les pays membres de l'OCDE, la pénurie est généralement due à la désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant. On peut tenter d'expliquer cette désaffection par le manque d'attrait de la fonction enseignante, ou les effets de la loi du marché du travail. (Émergence de nouveaux types d'emploi plus rémunérateurs, plus prestigieux, plus « challenging ».)

Par contre, en Afrique au sud du Sahara, le « défi enseignant » est avant tout un défi monétaire. La récession économique des années 1980 à 1990 a frappé de plein fouet les pays africains, ce qui a eu des répercussions dramatiques sur les dépenses d'éducation, sur les taux de scolarisation, sur les recrutements et les rémunérations des enseignants. Des pays comme le Sénégal et le Cameroun ont connu des mouvements de déscolarisation qui ont frappé tous les cycles d'enseignement entre le milieu et la fin des années 1990 (Henaffet Martin 2001).

En même temps, tous les pays africains ont enregistré une baisse drastique de la qualité de l'éducation, comme conséquence des situations économiques et financières insoutenables, entraînant la suppression de milliers de postes d'enseignants dans l'enseignement public. Le défi enseignant en Afrique subsaharienne a une double facette : l'insuffisance numérique d'enseignants à combler et l'exigence de qualité qui requiert que l'on recrute des enseignants de qualité.

La prise en charge des salaires constitue un des problèmes centraux à résoudre, au regard des ressources propres limitées de la plupart des États africains. En effet, la masse salariale des enseignants représente la dépense la plus importante, accaparant parfois jusqu'à plus de 70% du budget des ministères en charge de l'éducation. (Pôle de Dakar 2009)

Avec une moyenne des salaires des enseignants se situant autour de 4,6 x PIB (Amelewonou et al 2004), il est évident que la question de la rémunération des enseignants demeure un défi majeur pour la plupart des pays africains, notamment francophones, où les enseignants continuent de réclamer des hausses de salaires. L'équation à résoudre pour tous les pays demeure : comment augmenter sensiblement les recrutements tout en s'efforçant de contenir la masse salariale ?

Par ailleurs, le problème se posant de manière différente selon les pays, les recherches de solutions doivent prendre en compte la spécificité des situations sur le terrain. On ne devrait donc pas perdre de vue que des solutions adoptées par tel ou tel pays ne sont pas toujours transférables automatiquement, telles quelles, dans d'autres pays.

Dans la plupart des pays qui ont connu, ou connaissent toujours, de graves déficits d'enseignants, il y a eu systématiquement recours au recrutement d'enseignants peu qualifiés pour occuper les salles de classes. Aussi, de très nombreux gouvernements africains, pour faire face à l'urgence et au manque de ressources financières, se sont vus obligés d'expérimenter de nouveaux systèmes de recrutement et de déploiement des enseignants faisant appel à de nouveaux canaux et utilisant de nouveaux concepts comme : « enseignants bénévoles », « enseignants de la communauté », « enseignants volontaires », « enseignants contractuels », etc.

Force est de constater qu'à long terme, ces nouveaux modes de recrutement présentent le risque d'entraîner la dévaluation du statut de la profession enseignante et une grave

détérioration de la qualité de l'éducation dans les décennies à venir (L'internationale de l'Éducation (2003).

En effet, il est important de ne pas sacrifier la qualité de l'éducation sur l'autel de la quantité. En faisant feu de tout bois pour placer des femmes et des hommes, très souvent sans formation professionnelle initiale, dans les écoles et les salles de classes, les responsables des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne donnent parfois l'impression que le plus important est d'avoir des enfants dans une salle de classe et une personne adulte au milieu d'eux pour atteindre les objectifs de l'EPT. Pourtant, en aucun cas, la qualité et la pertinence ne sauraient être perdues de vue dans la quête de l'éducation primaire universelle en Afrique.

Par ailleurs, du point de vue de la valorisation du métier d'enseignant, les pratiques qui consistent à recruter des « enseignants bénévoles, volontaires, ou contractuels ou des enseignants de la communauté », etc., violent les principes établis dans les articles 11 à 14 de la Recommandation conjointe de l'OIT/UNESCO de 1966, concernant la condition du personnel enseignant.

2.1.1.10. Éducation au Cameroun

L'accroissement rapide de la population et de la population scolarisable a longtemps caractérisé le système éducatif camerounais, d'où le phénomène des classes à effectifs pléthoriques. En effet, dans les zones urbaines, semi-urbaines et dans certaines grandes agglomérations, il n'est pas rare de rencontrer des classes de plus de 100 voire 150 élèves. En plus du phénomène des classes à fort effectif, la suspension des recrutements dans les écoles de formation de 1987 à 1995 dont celles de l'éducation nationale, pour répondre aux exigences du programme d'ajustement structurel, les départs en retraite, les décès, etc., ont accentué la pénurie en personnel enseignant dans les écoles. C'est ce qui a conduit à la recherche d'une voie contournée, celle de la formation et de l'utilisation des instituteurs vacataires, des maîtres des parents et des enseignants contractuels. Pour mieux cerner notre propos dans ce sous-titre, nous aborderons le cas du Cameroun dans deux contextes de l'éducation : micro-économique et social.

- **Contexte micro-économique de l'éducation au Cameroun**

S'agissant des ressources publiques pour l'éducation, elles sont fonction d'une part du montant global du budget de l'État et, d'autre part des arbitrages opérés tant au niveau du

Gouvernement que du Parlement. En termes courants et de façon globale, les dépenses publiques pour l'éducation ont pratiquement doublé entre 1990 et 2002. Si on les compare aux recettes de l'État, elles connaissent cependant une forte restriction puisque, si elles représentaient environ 22 % au début des années 90, elles sont aujourd'hui tout juste au niveau de 16 %. En proportion des dépenses de l'État, on observe entre 1990 et 2001 une légère amélioration sur la base des dépenses totales (de 15,2 % en 1990 à 17,4 % en 2001) et une quasi stabilité sur la base des dépenses courantes (de 18,8 % en 1990 et 19,1 % en 2001).

Cette impression de stabilité globale de l'effort du pays pour son système éducatif est d'une certaine façon corroborée par le fait que les dépenses publiques exprimées en pourcentage du PIB du pays sont passées d'un chiffre compris entre 3,3 et 3,4 sur les années 1990 à 1993 au chiffre de 3,2 % du PIB en 2001. On retrouve toutefois la dynamique identifiée par ailleurs d'une dégradation substantielle entre le début et le milieu des années 90 (les dépenses publiques ne représentent que 1,7 % du PIB du pays en 1996 suite à la contraction des salaires des fonctionnaires) suivie d'une reprise progressive mais peu significative.

Une manière plus pertinente d'examiner les dépenses publiques d'éducation consiste d'une part à les exprimer en unités monétaires constantes et d'autre part à les rapporter à la population que ces ressources sont supposées servir. Le graphique I, ci-dessous, montre l'évolution dans le temps de cet indicateur pour le groupe d'âges 6-15 ans.

- **Contexte social de l'éducation au Cameroun**

La demande sociale d'éducation correspond à la demande de places dans le système éducatif. Cette dernière émane des individus ou des familles. D'autre part, la demande économique d'éducation est celle qui correspond à la demande de main d'œuvre qualifiée exprimée par le système productif. Les demandes économique et sociale de l'éducation expriment tout à la fois le désir pour la société de bénéficier des produits de l'éducation et la possibilité d'en supporter les frais.

Au Cameroun, la demande d'éducation a connu plusieurs phases : dans les années 1960 et 1970 pour les populations, l'école et l'école seule peut donner accès à cette classe de « CADRES », qui, sans titre académique, ne pourraient bénéficier d'une situation matérielle et d'un rang social assez confortable.

Cette situation a conduit à un « boom » de la demande sociale d'éducation, reflet du modèle conçu à l'aube des indépendances des pays d'Afrique pour relever le défi du développement. Cette situation est d'ailleurs renforcée par la conférence d'Addis-Abeba en 1961 sur l'éducation en Afrique qui dans sa recommandation relative à l'économie avait posé comme préalable que « l'enseignement dans des conditions appropriées doit être un investissement productif qui contribue à la croissance économique ».

La tendance croissante de la demande sociale se manifeste particulièrement dans les trois niveaux d'enseignement suivants : primaire, secondaire et supérieur.

Pendant ce temps, les types d'enseignement : technique et professionnel demeurent marginaux au profit de l'enseignement général. Cette situation s'explique par la valeur sociale forte accordée à ce type d'enseignement par rapport aux deux précédents.

Du côté de la demande économique, des ajustements se font en milieu professionnel étant donné la défaillance du système en place qui n'arrive pas à livrer des produits conformément aux besoins précis des entreprises.

À partir du milieu des années 1980, la crise économique s'installe avec des conséquences très graves au plan social dont le chômage et le non accès aux besoins sociaux de base (éducation, santé, alimentation, protection sociale, etc.).

À partir de cet instant, les demandes sociale et économique de l'éducation prennent un coup. La demande sociale quand bien même elle reste en augmentation en valeur absolue, subit des coups en valeur relative. Les familles croient de moins en moins en l'école formelle qui n'a plus les mêmes vertus que celles connues avant l'ajustement. Du côté de la demande économique, il y a également un rejet, car les produits non seulement ne correspondent pas aux besoins, mais leur qualité n'est pas celle souhaitée.

Cette situation remet en cause le système actuel qui ne satisfait plus ses deux clients principaux à savoir : les familles et les entreprises. L'urgence est donc de remettre l'école au goût de ses clients : des hommes qui s'accomplissent à travers l'accès à la connaissance et les entreprises qui se développent par le biais d'une main d'œuvre formée à leur goût.

2.1.2. Organisation et structure du système éducatif au Cameroun

Le Cameroun est au nombre des pays d'Afrique subsaharienne qui font face à de sérieux problèmes de scolarisation, aussi bien en termes d'accès que de qualité. En 1990, à Jomtien, le pays s'est joint à la communauté internationale pour fixer à l'an 2000 aujourd'hui repoussé en 2015, l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. La contrainte historique pèse lourdement sur son système éducatif. Il est donc nécessaire de se pencher sur cette dimension afin d'avoir une idée précise de son importance dans ce contexte où cohabite de manière générale, deux sous-systèmes : le sous-système francophone (pour 8 régions) et le sous-système anglophone (pour 2 régions).

- Organisation du système éducatif au Cameroun

Héritage de la double domination anglaise et française, le système éducatif camerounais est divers et multiple.

A la dualité des langues d'enseignement et des modalités y afférentes (l'anglais dans les provinces du Nord-ouest et du Sud-ouest, le français dans les autres provinces), s'ajoute la diversité des ordres d'enseignement. On a ainsi d'un côté, l'ordre d'enseignement public, et de l'autre l'ordre privé comprenant le privé laïc, le privé confessionnel catholique, le privé confessionnel protestant et le privé confessionnel musulman.

En dépit de cette diversité, les encadrements du système éducatif camerounais sont déterminés au niveau central de l'État. En effet, l'État par voie législative ou réglementaire,

- définit le régime de l'enseignement ;
- arrête les programmes et les manuels scolaires ;
- fixe les modalités de création, d'ouverture, de fonctionnement et de financement des établissements et institutions privées de formation;
- contrôle les établissements et institutions privées de formation;
- régit les systèmes et les modalités d'évaluation des élèves et des étudiants et organise les examens officiels nationaux et l'année académique sur toute l'étendue du territoire national.

En définitive, l'État apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif camerounais. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation.

- *Structure du système éducatif camerounais*

Les schémas linguistiques (anglophone et francophone) permettent de visualiser la structure globale du système éducatif camerounais ; ils s'appliquent tant au secteur public que privé. Il convient de noter que le sous-système anglophone est principalement localisé dans les provinces du Nord-Ouest et du Sud-ouest, mais on trouve aussi des établissements qui suivent la formule anglophone dans certaines localités (notamment les grandes villes dont Douala et Yaoundé) en dehors de ces deux provinces. Le sous-système francophone est largement majoritaire dans les huit autres provinces. L'enseignement supérieur est dispensé dans six universités d'État ainsi que dans un certain nombre d'institutions privées.

En plus de l'enseignement supérieur qui est commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le normal.

L'enseignement maternel est le premier niveau. Il dure généralement 2 ans. L'enseignement primaire quant à lui, durait 6 ans dans le sous-système francophone et 7 ans dans le sous-système anglophone. Il a été uniformisé à 6 ans dans les deux sous-systèmes dès 2006. Si la durée totale de l'enseignement secondaire général est la même dans les deux sous-systèmes (7 ans), celui-ci se décompose différemment en sous-cycles (5 années d'études pour le premier cycle puis 2 années pour le second dans le sous-système anglophone ; 4 années pour le premier cycle puis 3 années pour le second cycle en ce qui concerne le sous-système francophone). La mise en application de la loi d'orientation de 1998 permettra l'harmonisation de la durée des cycles dans les deux sous-systèmes. L'enseignement technique se décompose en deux cycles de 4 et 3 années d'études respectivement. L'enseignement post-primaire récupère une partie des élèves sortant du primaire pour une formation d'une durée totale de deux ans. Le premier cycle secondaire général francophone est sanctionné par le BEPC et par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) dans le sous-système anglophone. Le second cycle est sanctionné par le Baccalauréat dans le système francophone et par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L) dans le sous-système anglophone.

L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour les titulaires du baccalauréat ou du GCE A/L, mais l'accès aux écoles de formation de la fonction publique (ainsi qu'à certains établissements privés) est subordonné à la réussite à un concours.

S'agissant de la formation professionnelle, elle n'est pas encore suffisamment organisée. Une réflexion méthodique et approfondie est d'ores et déjà engagée pour permettre à ce sous-secteur de disposer d'un véritable mécanisme d'information, de coordination, de régulation et de conseil d'une part et d'autre part, d'un système fiable et efficace d'encadrement, d'appui et de suivi des ressources humaines dont le pays a besoin pour promouvoir l'emploi (dépendant ou indépendant) et ainsi développer son système de production des richesses.

Pour conclure cet exposé sur l'organisation et la structure du système éducatif, force est de reconnaître que l'école primaire est au Cameroun le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille. L'État lui assigne l'objectif de donner l'assise d'une formation permanente et d'un développement des enfants camerounais sur laquelle les autres niveaux d'éducation et de formation sont édifiés. À ce titre, sa vocation est d'inculquer les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, comptage, résolution des problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont les jeunes camerounais ont besoin pour résoudre les problèmes immédiats de survie et d'apprentissage tout au long de la vie. Une attention particulière est donc portée sur la maîtrise des langues officielles (anglais et français), la promotion de l'hygiène ainsi que l'éducation à la santé et à la nutrition.

2.2. Phénoménologie de la condition de travail

Sous ce titre, le concept de contractualisation sera abordé dans le contexte actuel du secteur de l'éducation de base. Il est question d'essayer d'analyser et de comprendre les conditions de recrutement, les conditions de travail, l'approche genre dans la contractualisation, le statut et le profil de l'enseignant contractualisé avant de conclure par la dévaluation de l'enseignant.

- **Le concept**

Le terme de contractualisation est apparu plus englobant que celui de gestion déléguée pour désigner, au-delà des relations entre une autorité publique et un opérateur de service

essentiel, l'ensemble des relations entre tous les acteurs impliqués dans la gestion des services essentiels et qui peuvent intervenir en amont en aval de la relation contractuelle principale (autorité/opérateur), dans des domaines bien plus étendus que les aspects opérationnel et économique que recouvre cette relation principale. La contractualisation apparaît ainsi comme un mode de fonctionnement, un outil, de la gouvernance.

La contractualisation est un outil dont l'utilisation est encore récente dans le domaine de la santé. Connaître les concepts, stratégies et politiques de la contractualisation en favoriseront un usage efficace. Que l'on soit acteur de terrain ou décideur, la contractualisation fait appel à des notions tant juridiques, qu'économiques, de santé publique ou d'administration. Le but de cette rubrique n'est pas de fournir une recherche purement théorique mais de proposer les éléments conceptuels nécessaires à une action menée par des professionnels.

Pour autant, cette première tentative de description synthétique des composantes de la contractualisation rend-elle fidèlement compte et de façon exhaustive de ce concept et en constitue-t-elle une définition suffisante ? Poser la question, c'est déjà répondre par la négative et admettre que la définition ainsi proposée constitue au mieux une première esquisse de la réalité de la contractualisation.

Les difficultés sont nombreuses et résident pour une part dans le fait que les opérations qui préparent, consacrent et mettent en œuvre la contractualisation sont variables, complexes et dépendantes, non seulement les unes des autres, mais aussi des époques et de l'environnement dans lesquelles elles interviennent. Il paraît dès lors difficile de les appréhender, voire de les définir clairement sans ambiguïté et sans prendre le risque de trop les réduire. L'entreprise de définition est d'autre part fortement tributaire des contrats en cause, en raison de leur objet (l'accès pour le plus grand nombre à des services permettant de vivre décemment et de participer à la vie de la communauté) et de certaines parties signataires (l'État et ses démembrements), qui font qu'ils intègrent, au-delà de leur portée juridique et de leur dimension économique, une dimension sociale et politique souvent déterminante.

La définition d'un concept peut être abordée sous deux angles : la définition réelle, décrivant la nature d'un concept, et la définition nominale, décrivant ce qu'il signifie. Or, on s'aperçoit qu'il n'existe pas de normes à la contractualisation, pas plus que de contrats-types à caractère obligatoire, de relations banalisées, d'engagements immuables, de parties disposant

systématiquement des mêmes droits et prérogatives et que le seul recours du juriste à la recherche de définition est de tenter d'utiliser la terminologie juridique nominale pour décrire ce que peut être la réalité de la contractualisation.

Définir, c'est également et notamment pour le juriste, structurer, classer et forcément réduire. En somme, le juriste chargé d'une proposition de définition de la contractualisation doit élaborer une construction réalisée à partir des briques que constituent les définitions juridiques nominales pour rendre compte des définitions réelles de l'édifice de la contractualisation, tant cette réalité est multiple, complexe et relative.

- **Conditions de recrutement**

Il est paradoxal que les déclarations officielles en faveur d'une éducation de qualité à l'échéance 2015 s'accompagnent d'offres d'emploi à l'avenir incertain tel que dans le processus de contractualisation des IVAC, porteuse des nombreux signes de fragilisation du métier d'enseignant face à la pléthore des effectifs des classes. Il faut ressusciter des méthodes pédagogiques anciennement efficaces.

Selon Yacouba et al. (1999), la pédagogie des grands groupes a été adoptée dans notre système pour répondre au choix des responsables de l'éducation qui souhaitaient que face à l'évolution vertigineuse des effectifs, il fallait mettre en place des méthodes pédagogiques qui placeraient l'enfant au centre de toute activité pédagogique. Dès 2000, le MINEDUC reconnaissait que les IVAC étaient « majoritaires dans notre système avec tout ce que cela comporte d'instabilité ». Presque rien n'a été fait pour éviter la déstabilisation annoncée. Les projections actuelles indiquent qu'entre 2006 et 2015, le nombre d'enseignants pour l'enseignement de base devrait passer de 38.872 à 68.485 enseignants (Kom, 2007).

Parmi ceux-ci, le nombre d'enseignants fonctionnaires devrait diminuer pour passer de 15.318 à 14.649. Le reste, soit 53.836 enseignants, appartiendront à la nouvelle catégorie ayant moins de 20 ans de service. C'est donc sur cette nouvelle génération de temporaires que reposera le système scolaire camerounais. Une génération qui aura subi les frustrations dont celles sélectionnées dans le contexte de la thématique du jour. Une génération dont le profil de carrière et l'espérance de vie professionnelle ne vont pas pour l'instant au-delà de 2014.

En effet, avant 2015, tous les contrats conclus dans le secteur de l'éducation de base auront expiré. De l'avis d'un responsable bien informé du MINEDUB, la tutelle reste peu

sensible aux doléances des nouveaux enseignants injectés dans le système depuis une quinzaine d'années, alors que malgré leur présence, ce n'est qu'en 2008 qu'on aurait enregistré les 4000 premiers postes vraiment nouveaux sur les 40.000 nécessaires en 2011 pour combler un déficit en vue d'un ratio élève/maître de 50/1 en 2015. Ils auront tout juste servi à combler les postes vacants qui existaient déjà, et non à en créer de nouveaux.

Par ailleurs la place de l'enseignant en général et celui de l'enseignant vacataire s'effrite au jour le jour. Ceci reflète une certaine inefficacité des mesures centralisées : celles-ci peuvent être détournées ou contre efficaces justement à cause de la variété des structures et des modes d'action au niveau local. Au contraire, la prise en compte de chaque situation de terrain conditionne la qualité de l'enseignant ; celle-ci est certes liée aux connaissances de ce dernier, mais elle est aussi représentée par sa capacité à être un animateur de groupe bien inséré et déployant une pédagogie adaptée.

Dans l'enseignement primaire, les résultats des études menées (PASEC) indiquent que globalement les acquis des élèves en termes d'apprentissages sont relativement médiocres. Pour mieux appréhender les causes de ces résultats mitigés, il convient d'analyser les moyens mis en œuvre (conditions de scolarisation) ainsi que l'efficience et l'efficacité de la distribution de ces moyens.

- **Qualification des enseignants**

Avant de mettre l'accent sur le cas du Cameroun, force est de reconnaître qu'un niveau académique élevé n'est pas un garant de l'efficacité pédagogique de l'enseignant au niveau de l'école primaire. En effet, la dimension pédagogique est essentielle et elle implique une formation spécifique de l'enseignant. Nous sommes là dans un domaine plus sensible et complexe que celui de la formation académique.

Dans les pays développés, en règle générale, la totalité des enseignants a suivi une formation professionnelle initiale qui est, d'ailleurs, souvent identique pour tous les enseignants. Il est donc très difficile d'établir des comparaisons pour identifier l'impact de la formation professionnelle (Bressoux, Kramarz et Prost, 2005).

Cependant, quand on passe en revue les différents travaux réalisés sur le continent africain (Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard et al., 2004 ; Michaelowa et Wechtler, 2006), on observe une relative convergence des résultats, lesquels montrent un effet très modéré de la

formation professionnelle initiale des enseignants, quand cet effet n'est pas tout simplement inexistant. Toutefois, il convient de souligner certaines limites des données sur lesquelles se fondent les études qui viennent d'être évoquées et qui doivent être correctement appréhendées pour avoir une interprétation correcte de ces résultats.

Au Cameroun, on peut reconnaître que le système éducatif souffre à tous les niveaux de l'insuffisance des enseignants qualifiés. Ceci implique le recours à des personnels dont la qualification n'est pas toujours adaptée. Cette situation étant plus accentuée dans le privé.

Au niveau du primaire, on dénombre trois catégories d'enseignants : les fonctionnaires, les IVAC et les maîtres des parents. Si les deux premières citées ont reçu une formation initiale appropriée, les derniers sont recrutés localement par les APE (rémunérés pour la plupart à moins de 20 000 FCFA par mois et sur 9 mois uniquement). Ce sont généralement des diplômés de l'enseignement secondaire (BEPC, Probatoire, BAC) sans formation pédagogique. Dans l'enseignement privé, les enseignants sans qualification sont majoritaires (56,61% contre 13,8% dans le public). Ce qui montre que le secteur privé souffre plus du manque de qualification des enseignants.

Si l'on s'en tient au contenu de la formation dispensée en École Normale, la compétence de l'instituteur vacataire recruté sur la base de sa formation ne ferait l'ombre d'aucun doute. Nous pensons qu'entre les vacataires formés et les maîtres bénévoles évoqués plus haut, la différence qu'on établirait entre leurs prestations serait celle qui existerait entre le jour et la nuit.

En effet, sur le plan de la performance, il est généralement constaté que les vacataires en service dans nos écoles donnent les meilleurs résultats aux examens. Cela ne s'expliquerait autrement que par leur bonne formation, leur goût du travail malgré les difficultés qui sont les leurs. On a aussi décrié le phénomène des maîtres des parents en ce sens qu'il n'y a aucune réglementation régissant formellement leur mode de gestion. Il n'en est pas de même des instituteurs vacataires.

Conformément à l'instruction ministérielle du 9 août 1996 demandant le recrutement des instituteurs vacataires, il est stipulé que les candidats doivent entre autre être titulaires du CAPIEMP, être originaires du département dans lequel ils sollicitent leur recrutement, ceci pour tenter de limiter les difficultés liées à leur gestion (logement, déplacement, etc.).

Ainsi, dans la plupart des études ci-dessus mentionnées, la formation professionnelle initiale est mesurée sur la base de la durée. On distingue généralement les formations longues (un an et plus) des formations courtes, voire de l'absence de formation. Cependant, un enseignant qui a reçu une formation professionnelle initiale d'une durée d'un an dans une période récente, disons dans les deux ou trois dernières années, aura probablement suivi une toute autre formation que l'enseignant qui a connu une même durée de formation initiale il y a 20 ans de cela. En effet, on conçoit facilement que les contenus et les méthodes de formation évoluent. Or, la variable de formation utilisée habituellement compile, en fait, les différentes formations existantes (ou ayant existé) qui ont la même durée. L'analyse conduit donc à évaluer un effet moyen de toutes ces formations. L'absence d'un effet positif et significatif n'est pas pour autant rassurante, puisqu'elle signifie qu'en moyenne les formations dispensées n'ont pas d'incidence sur les apprentissages des élèves.

2.2.1. Conditions d'encadrement

À tous les niveaux d'enseignement, la qualité des services offerts souffre d'un certain nombre de problèmes qui se manifestent, pour certains niveaux, avec plus d'acuité dans le secteur public. Entre autres, on peut citer :

- l'insuffisance du personnel enseignant en général et de manière plus chronique, certaines matières en particulier ;
- l'insuffisance des structures d'accueil ;
- l'insuffisance des commodités élémentaires.

En effet, dans le préscolaire en 2003/04, le ratio élèves/enseignant est de 20, alors que celui du nombre d'élèves par salle de classe vaut 35,6. Sur les 2338 écoles maternelles recensées sur le territoire national, 1095 disposent de l'électricité, 1829 des toilettes/latrines, 1160 de clôtures, 594 de bibliothèques avec un total de 151 636 livres. C'est le privé qui présente généralement le plus grand nombre de ces commodités : 3 écoles sur 5 ont de l'électricité (contre une sur 4 au public) ; 8/9 présentent des toilettes/latrines (contre 3/5 dans le public) ; 2/3 possèdent une clôture (contre 2/7 dans le public) ; une école sur quatre dans le privé possède une bibliothèque contre 2 écoles sur 9 dans le public ; et en moyenne les bibliothèques des écoles maternelles privées comptent en leur sein 365 livres contre seulement 60 pour leurs homologues du public.

Dans le primaire en 2003/04, le ratio élèves/enseignant est de 52,6 et on y compte 51,4 élèves par salle de classe. Il s'agit d'une insuffisance en personnel enseignant et en structures d'accueil (les besoins estimés étant de 25000 enseignants et 16000 salles de classe) ; le ratio élève/enseignant étant supérieur à la norme du Fast Track Initiative (FIT). *

S'agissant des commodités élémentaires, une école sur 3 dans le privé dispose de l'électricité contre 1/10 au public. Il en est de même pour la clôture. Au niveau des toilettes/latrines le rapport est de 7/10 pour le privé contre 5/10 au public ; de même sur 10 écoles primaires privées, 2 disposent d'une salle de réunion contre une seule dans le public. Toutefois, sur 10 écoles du public comme du privé, 2 disposent de bibliothèque, 3 d'armoires à pharmacie et seulement une d'association de parents d'élèves. Par ailleurs, 4 écoles primaires publiques sur 10 contre 3/10 dans le privé, disposent d'une infirmerie.

Il serait utile d'appréhender comment les emplois des enseignants recrutés dans l'urgence peuvent évoluer. Ceci avec une interrogation centrale : cette diversification des statuts va-t-elle conduire à des divergences durables dans la structure des systèmes d'enseignement de base en Afrique ? Ou, à l'inverse, une fois régulé le choc du processus EPT, se produira-t-il une convergence vers des systèmes similaires ?

- **La contractualisation des enseignants**

Au début des années 90, la situation de la scolarisation primaire dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne francophone était particulièrement préoccupante. Des efforts importants devaient donc être réalisés pour accroître significativement la scolarisation primaire, ce qui impliquait le recrutement massif d'enseignants. Toutefois, compte tenu des contraintes budgétaires, les coûts salariaux des enseignants titulaires ne permettaient pas un tel recrutement dans la plupart des pays. Afin d'accroître sensiblement le recrutement d'enseignants, il est devenu nécessaire d'envisager des rémunérations plus faibles et, par conséquent, d'avoir recours à d'autres profils d'enseignants. De nouvelles catégories d'enseignants sont ainsi apparues, soit du fait des communautés (maîtres communautaires ou maîtres de parents), soit du fait de la mise en place de politiques éducatives par les pouvoirs publics (volontaires, contractuels...). Les politiques de recrutement des enseignants contractuels ont connu une nette accélération à la fin des années 90. Dans certains pays, ces nouveaux enseignants tendent désormais à être plus nombreux que les enseignants fonctionnaires.

Les pays qui se sont engagés résolument dans les politiques de recrutement d'enseignants contractuels ont obtenu des résultats appréciables en matière de scolarisation. Cependant, malgré ces succès quantitatifs, la présence massive de ces nouveaux enseignants suscite au sein de la communauté éducative une interrogation quant à leur incidence sur la qualité de l'éducation. Cette interrogation s'explique par le fait que ces maîtres non fonctionnaires possèdent des caractéristiques différentes de leurs collègues. En effet, outre leur statut, tous n'ont pas bénéficié d'une formation professionnelle et, quand ils ont suivi une formation, elle a généralement été de courte durée. De plus, ils ont généralement un niveau de rémunération nettement inférieur à celui des enseignants fonctionnaires. Ces différents éléments ne plaident pas a priori en faveur de ces enseignants.

À travers cette interrogation sur la qualité, on voit bien que la question qui fait jour est en fait celle des profils enseignants qui permettront de réaliser la scolarisation primaire universelle.

Le problème est très souvent posé en termes d'arbitrage entre la scolarisation du plus grand nombre d'enfants possible et la qualité de l'enseignement dispensé. Le recrutement d'enseignants non fonctionnaires, qui est autant le fait des gouvernements que celui des communautés, serait un choix délibéré en faveur de la scolarisation du plus grand nombre au détriment de la qualité de l'éducation.

Le développement de la scolarisation et la composition du corps enseignant sont deux aspects intimement liés dans beaucoup de pays d'Afrique francophone. En effet, les progrès à réaliser en matière de scolarisation impliquent nécessairement une forte croissance des effectifs d'enseignants. Nous verrons qu'au début des années 2000, les enseignants non fonctionnaires sont déjà très présents dans les systèmes éducatifs, notamment par le biais d'enseignants rémunérés par les communautés. À travers l'exemple de quelques pays, nous constaterons que cette évolution de la composition du corps enseignant est liée aux rémunérations des enseignants.

2.2.2. Genèse du problème au Cameroun

Le Cameroun, jusque vers les années 1980, était dans le peloton de tête des pays d'Afrique au Sud du Sahara à fort taux de scolarisation. La survenue de la crise économique doublée du vent de libéralisation politique des années 90 et toutes les conséquences qui en ont résulté comme les désordres sociaux, ont eu pour effet pervers, l'accentuation de cette crise

économique. Dès lors, le pays devait se serrer la ceinture et peu s'en est fallu qu'il faillit aux missions régaliennes dévolues à tout État comme la sécurité des citoyens, l'accès à l'éducation, aux soins de santé primaires, etc... C'est dans ce contexte qu'il a été observé un ralentissement quasi asphyxiant du fonctionnement des services de l'appareil étatique. Nous citerons à titre illustratif: le non paiement des salaires des fonctionnaires pendant deux mois successivement (octobre et novembre 1993), la baisse drastique des salaires des fonctionnaires, le cumul des arriérés de paiement de la dette extérieure de l'État vis-à-vis des bailleurs de fonds comme des opérateurs économiques internes, le gel des recrutements dans la fonction publique, le licenciement des personnels de l'État, le gel des formations et la fermeture de fait de presque toutes les structures de formation des personnels techniques dont a besoin l'État. C'est dans cette dernière catégorie que se situent les Écoles Normales d'Instituteurs chargées de former les enseignants destinés à l'enseignement de base au Cameroun.

Cette situation coïncidait avec la fin de l'exécution du VIème plan quinquennal de développement économique et social du Cameroun et dont les prévisions en recrutement d'enseignants pour l'enseignement de base n'avaient été satisfaites qu'à 40% (formation et recrutement de 9199 enseignants sur 19 385 de prévus), et la tenue de la Conférence mondiale de l'Éducation Pour Tous à Jomtien de 1990 d'autre part, les Écoles Normales d'Instituteurs avaient été fermées (Yacouba et al, 1999).

Cette situation qui a duré presque une demi-douzaine d'années (la réouverture des Écoles Normales n'ayant été autorisée qu'en 1996) a eu pour conséquence un déficit de l'ordre de 15000 enseignants. Entre temps, la population scolarisable s'est accrue.

Dans le cadre de l'enseignement de base, les États Généraux de l'éducation de 1995 avaient cependant donnée les indicateurs qui permirent la réouverture des Ecoles Normales de formations. Lors de la tenue de ces assises en Mai, les constats suivants ont été faits : L'enseignement maternel et primaire enregistre + de 2000 000 élèves pour 24 000 enseignants et 7 200 établissements. Le déficit en enseignants serait au regard de ces chiffres à + de 10 000 enseignants (Etats Généraux de l'Education, 1995 :58).

Dans l'enseignement secondaire général et technique, si le déficit en personnel a continué à se faire sentir malgré le fonctionnement à peu près normal des Écoles Normales Supérieures, la situation est devenue alarmante dans le secteur de l'éducation de base. Le

dégraissage des effectifs de la Fonction Publique sans distinction de secteur a aggravé la pénurie en enseignants. Propositions ont été faites par les organismes internationaux comme la Banque Mondiale aux fins d'amener le Gouvernement à dépenser moins pour la formation des personnels.

2.2.3. Évolution des effectifs scolarisés face à la contractualisation

Le système éducatif camerounais a subi de plein fouet les contrecoups des difficultés économiques qu'a connu le pays sur la période 85-95. Ceci s'est traduit en général par une évolution en U des effectifs scolarisés. Toutefois, cette tendance connaît de légères différences lorsque l'on s'intéresse au niveau et au type d'enseignement.

Concernant l'enseignement préscolaire, l'effectif des enfants scolarisés est resté faible. En 1990, on compte 94 000 enfants. Le début de la décennie est caractérisé par une diminution des effectifs. Depuis 1995, les effectifs inscrits dans l'enseignement préscolaire connaissent d'année en année une augmentation, qui s'est accentuée en 2003/2004 avec une hausse de près de 27% (MINEDUC et MINESUP, 2004).

Cette tendance résulte de deux évolutions contrastées : l'enseignement privé s'est développé alors que l'enseignement public perdait un quart de ses effectifs dans les premières années de la décennie pour rester stable par la suite. Le sous-système anglophone détient 22% des effectifs en 2003.

Dans le primaire, on dénombrait presque 2 millions d'élèves en 1990. Cet effectif a baissé au cours des années 1993-1995 du fait de la crise économique citée par ailleurs, pour remonter ensuite et atteindre pratiquement 3 millions en 2004 (dont 22 % dans le sous-système anglophone). Cette situation est essentiellement due à la suppression des frais d'écolage (1 500 FCFA par an et par enfant) à compter de la rentrée scolaire de 2000-2001 dans le secteur primaire public qui détient près de 76,54% des effectifs, contre 24,46% pour le privé en 2003.

Dans le post-primaire, les effectifs évoluent de 13 000 élèves en 1990-91 à 17 000 élèves en 2000-01. Comme l'idée était de privilégier le niveau secondaire diplômant, entre 1990-91 et 1995-96 les effectifs ont diminué de façon notable (de 13 000 à 8 000 élèves). Ce niveau d'enseignement est entièrement contrôlé par le secteur public.

Par ailleurs, de 1/50 vers les années 80, le ratio maître /élèves est passé à 1/55 en 1991; des études prospectives le situaient à 1/71 en 1995 pour un déficit de 10756 enseignants. Ces ratios contrastaient étrangement avec les recommandations de Jomtien qui prescrivaient une éducation de base de qualité pour tous en l'an 2000 ; recommandations qui incluaient non seulement la quantité, mais également la qualité. Le Cameroun voguait par conséquent à contre-courant.

Au regard de cet accroissement des effectifs, la recette de l'action publique paraissait plus limitée par la conjonction d'éléments initialement réunis :

- opportunité d'action face à l'urgence ;
- prise en compte de la défaillance de l'offre par une communauté locale ;
- volonté d'action locale d'une source de financement externe.

Par rapport à notre sujet, on note aussi une prudence d'action par rapport à la question enseignante ; par exemple, sur plusieurs actions est accentué le caractère informel ou spécifique de l'opération d'éducation. Miller-Grandvaux et Yoler (2002) font de la prise en charge des coûts salariaux des écoles communautaires une condition de la viabilité de ces écoles ; par ailleurs même si l'intégration de ces écoles au secteur public n'est pas recommandée à terme, il apparaît qu'au minimum elles doivent avoir leur place dans le système de carte scolaire.

2.2.4. Émergence des sous catégories

Le Quotidien du Forum (2000) relève que face aux difficultés réelles à satisfaire la demande d'enseignants, et devant l'impossibilité de mobiliser des ressources financières pour payer des « salaires normaux », « plusieurs pays africains ont dû faire appel à leur seule imagination, pour tenter de faire de "l'éducation pour tous" une réalité tangible ».

La formule qui pourrait le mieux décrire les initiatives prises à travers le continent pour faire face à la pénurie d'enseignants pourrait bien-être : « inventez vous-même vos enseignants ». Ainsi, dans la plupart des pays anglophones comme francophones d'Afrique subsaharienne, devant ce qui apparaissait comme une démission des pouvoirs publics, des associations de parents d'élèves et des organisations non gouvernementales, (surtout dans les zones rurales déshéritées), se sont organisées pour faire appel à des bénévoles pour encadrer leurs enfants dans des locaux de fortune qu'ils ont construits avec leurs maigres ressources.

Souvent incapables de verser de vrais salaires en numéraire aux enseignants, les parents d'élèves les rétribuent en nature : céréales, tubercules, fruits, oléagineux, vêtements, produits laitiers, etc. En plus de ces avantages en nourriture, ces enseignants bénéficient du logement gratuit. Au plan social, ils sont intégrés dans les communautés qui les ont recrutés, ce qui leur permet de mener, parallèlement à leur emploi d'enseignant, une activité dans l'agriculture vivrière, en faisant, le cas échéant, travailler leurs élèves sur leurs parcelles.

Pour le Pôle de Dakar (2009), « Le gel de la formation et du recrutement des enseignants de la fonction publique consécutif à la baisse des crédits publics a eu, dans un premier temps, deux conséquences majeures : l'accroissement des ratios élèves/maître au sein des classes, d'une part, et l'émergence d'enseignants recrutés et pris en charge par les parents d'élèves, d'autre part. Soucieuses d'offrir une éducation à leurs enfants, les communautés sont, en effet, tenté de répondre à la pénurie d'enseignants par le recrutement de maîtres communautaires, également appelés maîtres de parents. Qu'il s'agisse des pays francophones, anglophones ou lusophones, nombreuses sont les communautés qui ont eu recours à cette catégorie d'enseignants depuis les années 1990. »

Les enseignants bénévoles ou communautaires des différents pays ont pour point commun de constituer une réponse à un besoin de scolarisation que les pouvoirs publics ont du mal à satisfaire. Ils sont généralement recrutés parmi les jeunes diplômé(e)s disponibles localement avec ou sans formation professionnelle (Pôle de Dakar 2009).

Ces enseignants recrutés localement et entièrement pris en charge par les communautés, ont pris progressivement des proportions non négligeables, débouchant sur une recomposition du corps enseignant. « En 2002, ils représentaient 30% des enseignants des écoles primaires publiques camerounaises et plus de 40% des enfants du primaire ont un maître rémunéré par les Parents » (RESEN-Cameroun, 2003).

Comme mentionné ci-dessus, on se rend compte qu'afin d'essayer de résoudre l'épineux problème de l'enseignement de base, le gouvernement a eu recours à deux grandes tentatives de solutions : les maîtres des parents et les instituteurs vacataires.

En plus de la solution prise par les communautés de recruter des maîtres bénévoles dont nous avons parlé plus haut, le gouvernement a d'abord programmé en 1992, la formation et l'intégration à la fonction publique de 500 agents de l'État et contractuels d'administration. Ces personnels qui émargeaient déjà dans le budget de l'État n'allaient connaître qu'un

redéploiement interne au sein de l'administration, sans surcroît de salaire en tant que tel. L'appel d'offres lancé n'a pas pu satisfaire les besoins exprimés, puisqu'il n'y aura eu que 400 candidatures sur les 500 postes disponibles.

En attendant que la croissance économique refasse surface et se stabilise, ce qui amènerait à la reprise des recrutements dans la fonction publique, le Ministère de l'Éducation Nationale a opté pour une situation médiane à savoir: recruter du personnel enseignant formé et pris en charge par l'État sur le budget de fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale sans pour autant augmenter l'assiette de budget consacrée aux salaires des personnels de l'État suivie de très près par les bailleurs de fonds. Ce personnel temporaire, remplacerait progressivement les maîtres des parents. Ainsi sont nés les Instituteurs Vacataires, comme il est dit dans le dictionnaire français le Petit Robert : « le vacataire est une personne affectée à une fonction précise pendant un temps déterminé ». (Cf. Interview du Ministre d'État en annexe).

Avec la création de nouvelles sous catégories aux côtés des enseignants fonctionnaires, l'État a semé au sein de la profession, la graine de la division. Il voyait d'un mauvais œil la montée forte du mouvement syndical dont il a voulu dissocier les nouvelles recrues dès le départ. C'est dans le même esprit qu'il a suscité avec un certain succès des syndicats dits gouvernementaux dont le but était de contrer ceux nés du sein des enseignants et de les décrédibiliser. La destruction du contre poids que les mieux structurés de ces organes constituaient a pour conséquence la suppression de toute voix contradictoire d'envergure.

Outre la démobilisation qui s'en est suivi du côté des enseignants qui se sentent livrés à eux-mêmes, sans aucune force susceptible de porter leur voix, l'occupation du terrain par des enseignants non sécurisés et sans défense est une faiblesse dont le poids risque de peser longtemps sur le système tout entier. La force du pays dans le partenariat mondial préconisé par l'OMD se forge et se consolide à partir de ce genre de partenariat local.

2.2.5. Environnement de travail de l'enseignant contractualisé camerounais

Trois situations révèlent les conditions dans lesquelles peuvent se comprendre l'enseignant camerounais de la génération des « contractualisé » : institutionnel, professionnel et économique.

- **Au plan institutionnel**

Dopée parla réouverture des ENI en 1995 et la proclamation de la gratuité de l'enseignement primaire public en 2000, la population scolarisable du primaire atteindra les 3.500.000 enfants à scolariser en 2015.

Cependant souligne Kom (2007), l'évolution du nombre d'enseignants ne suit pas le même rythme. Face au lourd déficit de 40.000 enseignants à combler dans un contexte socio-économique difficile, l'évolution vers l'objectif EPT en 2015 reste incertaine. En effet, même si le budget alloué au MINEDUC a théoriquement doublé entre 1996 et 2000, l'enseignement primaire n'a reçu que 37% de l'ensemble de ce budget, proportion très insuffisante et en tout cas largement inférieur aux 50% préconisés dans le cadre de l'initiative FastTrack. Ceci compromet la perspective de l'universalisation rapide de l'enseignement primaire, mais aussi de la valorisation des enseignants de cet ordre d'enseignement pour qu'ils contribuent à y arriver. Le subtil désengagement de l'État consacre la privatisation que se traduit par le transfert de plus en plus croissant du financement de l'éducation de l'État vers les ménages. En 2001, cette participation des ménages qui n'a cessé de se confirmer, était estimée à 44% du financement de l'Éducation. Pourtant, le taux de consommation des crédits susceptibles d'améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants est soit nul, soit très faible. La misère que connaît la profession enseignante au niveau primaire public soulève, alors, bien des interrogations. Des tentatives de réponses proviennent de l'examen de ces questions à la lumière fournie par des critiques de la mouvance économique mondiale.

- **Au plan professionnel**

La formation académique et professionnelle des enseignants s'est certainement améliorée si l'on tient compte des exigences d'admission dans les écoles de formation ou de recrutement des futurs enseignants à contractualiser. Des postulants parfois surqualifiés trouvent souvent refuge dans la profession bien que leur surqualification académique ne leur bénéficie en rien. Il est cependant avéré que depuis 1996, tous les enseignants recrutés comme vacataires dans les établissements primaires publics sont issus des ENI où ils reçoivent une formation professionnelle de plus ou moins longue durée selon leur qualification académique de base.

Concernant le recrutement dans la profession enseignante au niveau de l'enseignement primaire, après une période de passage à vide de six ans (1989-1995) caractérisée par la

fermeture des ENI, il n'est plus automatique après la sortie des ENI, et ne se fait plus que par contrat au détriment de la titularisation automatique habituelle. Depuis 1996, l'État ne recrute plus dans les écoles primaires publiques que des instituteursvacataires, titulaire du CAPIEMP. Il se révèle que l'obligation d'appartenance géographique qui détermine le lieu du recrutement est une stratégie de transfert du poids de la prise en charge aux usagers qui ne sauraient lâcher leur frère/sœur de sang. Les enseignants surtout ceux de la génération des IVAC devenus des contractualisés de la huitième catégorie qui n'accèdent pas rapidement aux salaires dérisoires qui leur sont proposés, sont pris en charge par l'habitant pour la satisfaction de leurs besoins fondamentaux de logement, d'alimentation, etc. Cette imposition à des communautés de plus en plus paupérisées par une crise économique qui perdure, de subventionner l'enseignement primaire public consacre, dans les faits, la privatisation du secteur. Le paradoxe voudrait que malgré la pénurie d'enseignants formés dans les écoles du pays, tous les sortants des ENIEG ne soient pas immédiatement recrutés. La contractualisation de maîtres de parents et des bénévoles est un début de réponse qui reste néanmoins en deçà des besoins et des attentes de toutes parts.

Mais, il n'existe pas un véritable profil de carrière pour les enseignants, ni de perspectives d'avenir professionnelles claires comme il y en a dans l'armée, la police, la magistrature et autres corps annexes. Chez eux, les critères de promotion sont avantageux et connus ; et les avantages et autres traitements particuliers sont effectifs, au contraire de certaines dispositions importantes du Statut particulier des enseignants en souffrance depuis 1996.

Pourtant, le volume du travail quotidien de l'enseignant ne cesse de croître suite à la campagne en faveur de l'éducation de la Décennie de l'EPT (1990-2000), le gonflement du programme par de nouvelles matières, et les nouvelles approches mises en œuvre pour gérer cette recrudescence d'enfants à l'école. Mais l'évolution du salaire ne suit pas cet alourdissement du lot de l'enseignant. Son traitement salarial, les conditions de travail et de vie, plutôt que de s'améliorer, se sont même plutôt dégradés.

Depuis l'avènement des IVAC en 1996, le discours et la majorité des actions envers les enseignants marquent la dé fonctionnarisation et la temporisation de la profession enseignante. C'est le sens de la contractualisation à durée déterminée à 5 ans qui est proposée pour leur transformation. De plus en plus nombreux dans la profession au détriment des enseignants permanents, ils jouissent de conditions de travail précaires,

et le flou qui entoure leur profil de carrière débouche sur des incertitudes qui jurent mal contre la pauvreté et qui traduit un manque de prospective sur le chemin vers l'EPT en 2015 et pour le devenir du pays.

Cette absence de vision et de perspective à long terme, la nature peu compétitive, peu attrayante et peu valorisante de leurs conditions de travail démobilisent la jeunesse face au métier. Ils sont pourtant appelés à remplacer, à terme relativement court, les enseignants permanents dont le nombre ne cessent de diminuer.

Ainsi, d'ici à l'horizon 2015, et très vraisemblablement dans les années qui suivront cette échéance, la profession enseignante va devenir, sauf miracle, un cadre d'évolution professionnelle majoritairement occupé par des jeunes et des femmes sous-payés. Cette précarisation du métier amenuise considérablement les efforts pour une éducation de qualité, et menace d'effondrement l'ensemble du système éducatif. Ceci soulève avec insistance la problématique de la réduction de la pauvreté de cette politique de contractualisation dont l'impact qui vise davantage le court terme que l'impact dans la durée. Ces facteurs corrélés à bien d'autres contribuent à disqualifier le métier d'enseignant pour en faire soit un coussin de confort socio-économique de soutien pour en vue de s'engager plus à fond dans des activités plus lucratives, soit une passerelle vers de métiers plus valorisants, mieux rémunérés et moins vulnérables.

- **Au plan économique**

Par rapport à la rémunération et émoluments divers, il existe des disparités criardes entre diverses catégories d'enseignants, des études indiquant que le salaire d'un fonctionnaire correspond à celui de quatre vacataires/ contractuel de catégorie 8, ou à celui de cinq maîtres des parents. Dans l'enveloppe salariale du secteur, ceci correspond à 28% consacrés au paiement des salaires des contractualisés à durée déterminée pourtant presque majoritaires, à moins de 25% pour payer les maîtres des parents qui encadrent environ 40% des effectifs scolaires, et à 42% du montant global de l'enveloppe pour le salaire des enseignants permanents pourtant moins nombreux. Il n'est pas surprenant que la question du salaire se dégage aujourd'hui, de façon quasi unanime, comme le nœud des revendications des enseignants toutes catégories confondues. Cette situation pourrait partiellement s'améliorer légèrement avec la mise en application de certaines dispositions du statut particulier des enseignants de 2000 (paiement des frais de relève, de transport, la prime de documentation et de recherche, des distinctions

honorifiques, etc.), et l'exploitation des marges de liberté dont jouissent les pouvoirs publics auprès des partenaires financiers pour faire mieux. Néanmoins, la logique de l'employeur qui vise à satisfaire les injonctions de ses créanciers tout en faisant la sourde oreille aux cris de détresse des enseignants doit se lire à la lumière des normes économiques mondialisantes qui imposent les PAS et sous-tendent les choix des décideurs en réduisant l'État à un simple

C'est dans ce contexte de précarisation que s'accroît la féminisation, le rajeunissement du métier au niveau de l'enseignement de base avec un intérêt croissant des femmes et des jeunes pour la profession au moment où le retour sur l'investissement dans la formation est considérablement amoindri et où les hommes, à la recherche d'une plus-value significative, l'abandonnent. L'absence des conditions de renouvellement de la confiance perdue fragilise encore davantage la profession et inquiète pour son avenir.

2.2.6. L'approche genre dans la contractualisation des enseignants

L'ODM₃ aura bien visé avec pertinence deux sous objectifs dont celui concernant l'autonomisation des femmes. L'opération IVAC/contractualisation qui reste d'actualité au Cameroun a une dimension qui touche plus particulièrement les femmes. Timide dans les années 90, l'entrée des femmes dans les ENI pour satisfaire à la condition de formation professionnelle pour le recrutement dans l'enseignement s'est accrue au point de représenter près de 80% des admissions dans l'ensemble des ENI du pays au milieu des années 2000 (sources ministérielles). Elle est l'une des rares opportunités pour les femmes de quitter la zone de l'emploi informel et précaire pour accéder à celle du salariat même non assuré. La formation qu'elles reçoivent avant l'éventuel recrutement renforce leurs capacités d'éducatrices en milieu familial, pendant que le salaire renforcera leur autonomie financière avec l'appui du secteur de l'éducation. Ce qui est louable au niveau des principes.

Au niveau de la pratique, les femmes IVAC ne sont pas traitées différemment de leurs collègues hommes. Au contraire, elles sont soumises aux mêmes conditions de recrutement et d'affectation, et affectées sans égards dans les zones rurales et/ou enclavées où les enseignants fonctionnaires répugnent d'aller. Comme eux, elles arrivent les poches vides, sont prises en charge par les parents qui les logent et les nourrissent. Elles ne bénéficient d'aucun avantage incitatif qui puisse les encourager à aller servir sereinement

partout et surtout dans les zones rurales et celles de grave sous-scolarisation des filles, elles peuvent servir de modèles renforçateurs.

La première obligation suite au déploiement des effectifs est de gagner son lieu de service pour commencer à négocier le paiement du salaire. Pour y aller, et peut-être un peu plus que son collègue, la jeune femme IVAC qui va vers ses premiers revenus, se trouve obligée de démarrer sa « carrière » sur fond de dette pour ses frais de transport, en plus du fait de devoir, dans de nombreux cas, braver les préjugés sexistes visant à décourager sa témérité. Somme toute plus vulnérables que leurs collègues de sexe masculin, elles recourent aux mêmes solutions qui consistent à se faire héberger et à se faire nourrir par l'habitant. C'est peut-être pour exploiter cette solidarité que l'une des conditions initiales d'entrée à l'ENI était d'être du département où se situe l'école sollicitée. La pratique a prouvé l'impossibilité de la mise en œuvre d'une telle politique, et l'enseignant peut être affecté n'importe où dans le pays. Le calcul était vraisemblablement d'envoyer chacun aux siens pour qu'ils s'en occupent, la solidarité africaine aidant.

Les jeunes ont payé pour leur formation. Ils ont rejoint leur poste d'affectation dans la plus grande incertitude. En faisant la somme du temps et de l'argent dépensés par eux pour soutenir l'État dans ses tâches régaliennes, certains de ces jeunes se retrouvent plongés dans une situation d'appauvrissement encore plus grande du fait des dettes contractées alourdies et du poids psychologique de tant de confiance et de promesses déçues. Ces jeunes hommes et femmes n'auront alors échappé à la dépendance familiale que pour tomber dans la dépendance communautaire, chose qui affecte davantage leur engagement professionnel et dignité personnelle. La part jouée par des décideurs inconséquents dans la relance de la spirale de la pauvreté qui happe cette jeunesse vers le bas est liée au traitement des enseignants sous le seul prisme de l'ODM2 dans un cadre purement scolaire, isolé des autres. Autant d'opportunités perdues pour hâter le pas vers l'éducation, disons, au plus grand nombre possible à l'horizon 2015.

2.2.7. Statut et profil de l'enseignant contractualisé

Le statut et le profil des instituteurs contractualisés rentrent dans la variable du cadre réglementaire de travail. Celui-ci constitue l'un des facteurs clés de l'environnement de travail.

- **Le statut des enseignants**

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie, notamment, dans la définition des concepts, avant l'instauration de la politique de recrutement des enseignants contractualisés, les enseignants du Cameroun étaient classés dans l'une des catégories suivantes : instituteur et instituteur adjoint. Tous ces enseignants sont des fonctionnaires et se différencient par leur formation (niveau académique et durée de formation professionnelle). L'application manifeste de la politique de recrutement des enseignants contractuels par la circulaire du 9 Août 1996a conduit au recrutement d'une nouvelle catégorie d'enseignants appelée les contractuels). Certains d'entre eux ont un diplôme professionnel.

Les données actuellement disponibles montrent que l'attribution des classes est faite de sorte que les contractuels sont majoritairement en charge des classes de début de l'enseignement de base et les fonctionnaires sont dirigés en priorité vers des classes de fin de cycle. À l'intérieur de catégories contractuelles et titulaires, il existe des sous-groupes qui se distinguent par le niveau de formation académique et professionnelle.

Naturellement, si le recrutement massif d'enseignants contractuels permet de résoudre, tant soit peu, le problème de la pénurie d'enseignants en termes de présence physique d'un adulte dans une salle de classe, il laisse entier celui du maintien de la qualité des enseignements et des apprentissages dans les écoles camerounaises.

Tous les enseignants recrutés dans le cadre de ces initiatives ont un certain nombre de caractéristiques communes : généralement issus des zones concernées, (rurales et pauvres), et sans avec une formation professionnelle initiale qui fait ressortir le niveau académique, ils perçoivent des salaires correspondant à la moitié et/ou au tiers de ceux versés aux enseignants fonctionnaires. Pour les pays comme le Cameroun et le Bénin, on a pu observer que la rémunération des enseignants fonctionnaires est trois fois plus élevée que celle des enseignants contractuels (Pôle de Dakar 2009).

Évidemment, cette disparité dans le traitement salarial ne manquera pas de provoquer des remous dans les systèmes éducatifs, surtout quand on constate que ces nouveaux enseignants (volontaires, contractuels, communautaires,) sont aujourd'hui majoritaires dans de nombreux pays africains, et surtout, ont pris conscience de leur capacité de blocage des systèmes éducatifs.

Du fait des contraintes budgétaires et macro-économique et du niveau de rémunération relativement élevé, beaucoup de pays africains comme le Cameroun n'ont pas été (et ne sont toujours pas) en mesure de recruter des enseignants fonctionnaires suivant le rythme d'expansion de leur système. Devant cette carence de l'État, on a vu émerger et se développer des réponses des populations par la mise en place d'écoles communautaires recrutant localement leurs enseignants (appelés souvent enseignants communautaires ou maîtres-parents). En conséquence, un système dual (ou triple si on inclut l'enseignement privé) apparaît et s'amplifie dans un nombre croissant de pays, avec d'un côté des enseignants publics (fonctionnaires ou contractuels) et de l'autre des enseignants communautaires (payés par les ménages ou les communautés locales). Cette dualité pose un triple problème :

Les disparités dans les conditions d'enseignement, puisque le système ne fournit pas un enseignant à tous les enfants, et que certains enseignants n'ont pas les qualités requises ;

L'équité dans le traitement d'enseignants, dans la mesure où les salaires perçus par les enseignants communautaires sont, dans certains pays, 4 à 5 fois moins élevés que ceux perçus par les enseignants fonctionnaires ;

Le coût pour les familles les plus pauvres, puisque ces enseignants communautaires sont présents le plus souvent dans des zones rurales défavorisées, si bien que ce sont les familles les plus pauvres qui ont à payer pour l'éducation de leurs enfants.

Pour minimiser le développement de cette dualité de système, bon nombre de pays devront certainement envisager des réformes allant vers 1) la subvention par l'Etat d'une partie des salaires des enseignants Communautaires, notamment dans les zones les plus pauvres et 2) le recrutement d'enseignants publics à des niveaux de rémunération cohérents avec la contrainte budgétaire. Ces réformes devront certainement être accompagnées de mise en place de formations, initiale ou continue, pour ne pas rater l'objectif de qualité.

- **Le niveau académique des enseignants**

Pour appréhender le niveau académique des enseignants en général et ceux « contractualisés » en particulier, il importe de les regrouper en quatre catégories à savoir : le niveau inférieur au BEPC que l'on rencontre généralement dans les zones rurales chez les maîtres communautaires, le niveau BEPC, le niveau lycée (probatoire) et le niveau Bac ou plus. Ceci justifie la durée de la formation initiale entre 2 et 3 ans. C'est ce qui fait dire à

François Caillods, préfaçant « Former les enseignants : politiques et pratiques », (UNESCO, 2007) que : « De nombreuses recherches menées dans des pays en développement tendent à montrer que les qualifications des enseignants ont peu d'impact sur les résultats scolaires : l'apprentissage des élèves et des étudiants n'est pas nécessairement meilleur si leur enseignant a fait de longues études dans un établissement de formation ou s'il a suivi différents cours de formation initiale. »

Ceci témoigne de ce que la contribution des enseignants recrutés sans formation initiale (Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard et al., 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000) fait ressortir une relative convergence des résultats, à savoir que du point de vue du rendement scolaire et de la qualité des apprentissages, la formation professionnelle initiale des enseignants n'apporte pas la différence significative qu'on voudrait d'emblée lui accorder. Les différents auteurs constatent que dans la majorité des cas, les élèves progressent sensiblement de la même façon, que l'enseignant ait bénéficié d'une formation initiale longue ou non.

L'hypothèse pouvant rendre compte du léger avantage que joueraient alors les IVAC et les contractuels se fonde sur le fait que beaucoup d'enseignants fonctionnaires des zones rurales devant se déplacer dans d'autres localités que celles où ils sont affectés pour des raisons administratives et/ou pédagogiques, ou pour percevoir leur salaire, se retrouvent souvent absents de leurs postes pendant plusieurs jours, surtout aux environs des fins de mois. En conséquence, leurs élèves perdent beaucoup de temps précieux qui aurait pu être consacré aux apprentissages. Les auteurs pensent donc que les maîtres de parents compenseraient leurs moindres qualifications par leur assiduité au travail, créant par la même occasion plus d'opportunités d'apprentissage pour les élèves.

Toutefois, nous convenons avec Caillods(2007) que, bien que ce constat ait de quoi surprendre, il ne remet pas fondamentalement en cause le principe de la formation des enseignants. Il montre, peut-être, que la formation professionnelle initiale, telle qu'elle est organisée dans les institutions de formation en Afrique en général et au Cameroun en particulier n'est pas efficace ou est à revoir. La qualité du corps enseignant demeure un facteur clé pour la promotion d'une éducation de qualité, et la qualité d'un système éducatif ne peut être au-dessus de la qualité de ses enseignants (Barber and Mourshed, 2007 : 40).

- **La dépréciation de l'enseignant**

La détérioration progressive de l'image de l'enseignant, la dégradation de son pouvoir d'achat que la contractualisation inscrit dans la durée au Cameroun et en Afrique subsaharienne en général, donnent à penser que l'on a affaire à un laboratoire grandeur nature où l'on expérimente la privatisation par la dévaluation de secteurs sociaux névralgiques tel celui de l'éducation. Cette opération obéit aux règles de la mondialisation peu soucieuses de l'impact social qu'elles produisent. Certaines déviations que l'on condamne sans chercher à comprendre, et qui contribuent à une culpabilisation calculée des enseignants, pourraient s'expliquer même si elles ne peuvent être justifiées. En effet, tout devant s'évaluer en chiffres, l'enseignant, à la faveur de la privatisation tous azimuts de tous les secteurs de la vie nationale, engage lui aussi la commercialisation de son art. Celui qui le peut vend tous et partout y compris dans l'enceinte de l'école qui se transforme pour quelques-uns en boutique ou en vitrine où ils suggèrent leur potentiel, le principe étant d'attirer le maximum de demandeurs (la clientèle) qu'on récupère dans un cadre privé ou semi privé sous diverses formes de relations de service.

C'est là une interprétation plausible des activités génératrices de revenus qu'exercent certain(e)s enseignant(e)s dans l'enceinte même de leur établissement. Des enseignantes se transforment en vendeuses de sucettes, de beignets, de croquettes, au point d'imposer parfois le monopole du service pour les élèves de leur classe avec menace de représailles sur les résultats des récalcitrants qui préféreraient les produits alimentaires ou les cours de répétition d'un ou d'une collègue. Ce commerce multidimensionnel pour la survie se transporte vers les espaces privés où les enseignants des deux sexes dispensent les cours de répétition avec plus d'application qu'ils n'enseignent à l'école.

Ces privatisations maquillées et encouragées par l'institutionnalisation des cours de répétition, de même que la conversion du personnel enseignant en vendeuses de friandises de qualité douteuse à l'école, ou en vendeurs des services professionnels dûment rétribués mais repayés en nature ou en argent par les parents, traduisent un mal être chez l'enseignant. Ceci aboutit à une perte de considération aussi bien à leurs yeux qu'aux yeux des élèves victimes du double emploi de temps scolaire, et de la société que les syndicalistes accusent de complicité pour assommer l'enfant de connaissances abstraites et le priver de loisirs socialisants.

L'institutionnalisation des cours de répétition, une des formules retenues pour résoudre les problèmes d'accès ou de rétention à l'école, sans tenir compte des facteurs risques auxquels elle expose l'enseignant toujours sollicité fortement fragilisé trouve une explication. Tout se passe comme si tous les acteurs non enseignants, dont les représentants des pouvoirs publics, observaient avec un malin plaisir la destruction de l'image de modèle que l'enseignant est censé projeter. Les propos insultants contre lesquels il n'a pas de réplique, de même que les menaces qu'il subit de toutes parts, paraissent, dès lors, normaux dans un paysage aussi peu amène.

Concernant les avantages divers liés à la nature de son métier, il n'en existe pas pour les professionnels de l'enseignement. Et les risques du métier et autres accidents de travail n'étant pas reconnu dans la profession, il revient à l'enseignant de se prendre en charge pour des problèmes de santé pourtant directement liés aux défaillances dans son type d'emploi. Il doit même gérer la culpabilité dont l'État et la société l'acculent face aux multiples dysfonctionnements du système éducatif. À cet égard, une étude comparative de l'espérance de vie de l'enseignant au-delà de 55 ans, âge à partir duquel tous reconnaissent l'enseignant tellement « fatigué » et « usé » qu'il « n'est plus utilisable dans la salle de classe » d'une part et, d'autre part, d'agents de l'État d'autres corps de métier mieux perçus et mieux traités, serait fort instructive.

Face à de tels déséquilibres qui cultivent des injustices, clochardisent l'enseignant surtout du niveau primaire et dégradent de mille manières son image sociale et son niveau de vie, des revendications du corps sont connues. Les enseignants du niveau primaire public reconnaissent la bonne intention de leur employeur qui a bien voulu faire de la prime d'enseignement, un élément permanent de rémunération. Mais la prime de logement qui représente 10% du salaire de base, se situe en deçà de 10.000 FCFA. Elle ne peut permettre à personne de se loger décemment. La prime d'enseignement, quant à elle, est insignifiante comparée à diverses gratifications octroyées à d'autres corps. Or, ces agents de l'État, tous corps confondus et si différemment traités, se logent, s'alimentent, s'habillent, se traitent sur le même marché national. Sous de prétextes économiquement et socialement insoutenables tels celui qui veut que certains assurent la protection de la souveraineté de l'État, ou qu'ils opèrent dans des secteurs où ils « produisent de l'argent », la force de production locale du capital humain et social national est sacrifiée au profit des intérêts macroéconomiques.

C'est permettre à la dureté du quotidien d'éclipser toute idée de prévision et toute vision à terme. C'est nier, dans les faits, l'irremplaçable richesse que constituent, pour le développement, des ressources humaines de qualité durable.

2.3. Concept de qualité au sein de l'éducation

À partir des années 1980, et encore davantage suite aux conférences de Jomtien et de Dakar qui prône l'EPT, la qualité est devenue un concept clé et un objectif prioritaire dans les discours officiels sur l'éducation. Les différents agents de l'éducation, institutions internationales, gouvernements, syndicats, etc. ont élaborés définitions et indicateurs pour décrire et mesurer la qualité des systèmes d'enseignement. Dans le débat en Afrique subsaharienne, les familles pourtant usagères principales de l'école ne sont que peu sollicitées pour déterminer cette exigence de qualité. Or, leurs pratiques de scolarisation montrent bien souvent leur autonomie vis-à-vis des politiques mises en place et donc l'importance de la prise en compte de leurs représentations. Aussi, allons-nous tour à tour examiner l'éducation et le concept de qualité, les défis et les enjeux de la qualité, les dimensions de la qualité dans l'éducation, la dynamique de la qualité à l'école, les domaines de la qualité pour l'école et enfin, les facteurs de la qualité de l'éducation.

2.3.1. Éducation et concept de qualité

Les recherches sur la qualité de l'école ont pris un tournant décisif avec les travaux des chercheurs comme Hanushek (1986). Selon cet auteur, les variables de qualité de l'école comme les maîtres, les ratios élève/maître, le salaire du maître, la direction administrative de l'école, les dépenses par élève et les équipements scolaires sont un impact négligeable sur les performances des apprenants. D'autres travaux de Hanushek ont remis en cause les conclusions ci-dessus. Le seul jugement de la qualité de l'école fondé uniquement sur quelques facteurs observables des maîtres ne suffit pas pour apporter un jugement correct sur la qualité de l'école et les acquisitions des élèves.

Plus tard, certains chercheurs, (Greenwald, Hedges et Laines, 1996) ont remis en cause les conclusions ci-dessus en affirmant qu'on peut tout de même apporter un jugement fiable sur la qualité de l'école à partir des variables observables comme les maîtres ...bien qu'ils

existent des problèmes de mesure de ces variables et celui de la bonne identification de l'unité d'observation (Handa et Simler, 2000).

Dans une de ces recherches relatives à la qualité de l'école primaire sur les acquisitions des élèves dans 29 pays développés et sous-développés, Heyneman et Loxley (1983) sont parvenus à la conclusion que dans les pays pauvres, la qualité des enseignants et de l'école où les enfants sont scolarisés, constituent les éléments les plus déterminants dans l'acquisition des connaissances scolaires.

La qualité en éducation est objet de controverses et de débat. Que ce soit en termes de résultats, de procédés ou même de gouvernance, les systèmes scolaires sont régulièrement critiqués, pour ne pas dire dénigrés. Les épisodes de controverses s'inscrivent dans une succession de « crises » des systèmes éducatifs, et ce, tant au aux États-Unis (Tyack et Cuban, 1995), et ailleurs (Legendre, 2002) qu'au Cameroun. À un moment où la « *demande en éducation n'a jamais connue une telle ampleur* » (Legendre, 2002, p.10), à défaut d'être capable de définir cette qualité et d'imaginer ses modalités de mise en œuvre, les réformes se succèdent sans résultat encore probant.

En filigrane de ces tentatives répétées d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, la configuration entre les forces de centralisation et de décentralisation, constitutive à tout phénomène organisationnel (Éthier, 1989), apparaît déterminante. La réforme des années 1990 et début 2000, au Cameroun, s'inscrivait dans un modèle « bureaucratico-professionnel » (Maroy, 2005). S'installaient, sous l'impulsion centralisatrice d'un appareil étatique, une standardisation des règles et une recherche de conformité justifiée par l'universalité que doit garantir l'État nation. En contrepartie de cette standardisation, une autonomie d'exécution, à l'intérieur de standards édictés, était accordée aux enseignants dans leur enseignement en classe, leur territoire de pratique.

La privatisation de l'école publique de base par le retrait tactique de l'État ne fait que se confirmer. On la signalait déjà en rapport avec la mise forcée des communautés en devoir moral de pourvoir aux besoins fondamentaux des enseignants affectés en leur sein sans ressources, au risque de les voir disparaître. La misère multiforme dans laquelle elle plonge aussi bien les communautés d'accueil que les enseignants eux-mêmes ne peut s'évaluer en chiffre.

2.3.2. Défis et enjeux de la qualité dans l'éducation au Cameroun

Dans les réformes plus récentes des pays de l'OCDE, entre autres, un effort est apporté, selon le principe de subsidiarité, pour trouver un meilleur équilibre entre centralisation et décentralisation. Dans les années 90, à la suite des travaux de Deming, des auteurs (Barnabé, 1997 ; Glasser, 1996 ; Leclerc, 1995, dans Legendre, 2002) tentent de transposer les principes de la « qualité totale » à une certaine conception de la gestion de l'éducation.

Sur le plan administratif, ont été institués, entre autres, les conseils d'établissement, instances regroupant des représentants des différents partenaires de l'établissement (personnel, parents, élèves, communauté, direction de l'école), pour orienter son développement en fonction des besoins locaux.

À cet effort d'équilibrage entre centralisation/décentralisation et autonomisation des établissements est associée, pour une qualité de plus en plus formulée en termes de réussite et de performance des élèves (Behrens, 2007), une obligation de résultats à partir de plans de réussite d'établissement et de planification stratégique de commissions scolaires, cette obligation étant accompagnée d'une instrumentation d'évaluation de plus en plus sophistiquée. Plus récemment, en fin 2008, s'ajoutent des dispositions de contractualisation entre le ministère et les commissions scolaires et entre celles-ci et les établissements sous sa gouverne. Ces dispositions, s'inscrivant formellement dans la nouvelle administration publique (NAP) et se complétant les unes aux autres selon un modèle qualifié de post-bureaucratique (Maroy, 2005), n'apparaissent pas, en soi, synonyme d'accroissement de qualité. Pour qu'il en soit ainsi, la dévolution des responsabilités vers les instances périphériques doit aussi porter sur la pédagogie et solliciter la collaboration des enseignants dans la prise en charge de ces responsabilités (Rigaud, Jacob, Arsenault et Mballa, 2008). Behrens (2007) fait remarquer la double dimension de la qualité, celle, d'une part, de l'évaluation des résultats, mais aussi, d'autre part, du développement professionnel des enseignants et nous ajoutons de leurs compétences individuelles et collectives. « Tout porte à croire que la qualité, sa définition et son évaluation sont appelés à dépasser la seule dimension de l'administration et du pilotage et qu'il y aura, malgré un souci constant d'efficience, un retour forcé à la boîte noire pédagogique » (Behrens, 2007).

Ainsi, trois problématiques majeures semblent urgentes et nécessaires dans l'élaboration d'une éducation de qualité au Cameroun : le statut du personnel enseignant, le rôle et l'expérience de l'enseignant et la professionnalisation du métier d'enseignant.

2.3.3. Statut du personnel enseignant et qualité de l'éducation

Plus haut, il a été mis en évidence l'émergence récente de nouvelles catégories d'enseignants. Qu'ils soient rémunérés par les parents ou par l'État, ces nouveaux enseignants soulèvent beaucoup de questions quant à la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Ils sont souvent accusés sans détour de dégrader la qualité de l'éducation. Compte tenu de l'importance que cette catégorie d'enseignants revêt dans de nombreux pays et singulièrement au Cameroun, la question de leur performance est devenue de plus en plus sensible, laissant s'exprimer des positions parfois assez extrêmes, tantôt de la part des responsables éducatifs, tantôt des responsables syndicaux. Il semble que les résultats des recherches peuvent aider à rapprocher les points de vue.

Bernard et al. (2004) ont mené des analyses à partir des évaluations du PASEC réalisées au Cameroun et à Madagascar entre autre où il faut signaler qu'au moment de l'évaluation, les enseignants non fonctionnaires dans l'enseignement public étaient essentiellement des maîtres employés par les communautés.

Les auteurs constatent que « dans la majorité des cas, on observe que les élèves progressent sensiblement de la même façon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non ». Quand des différences se font jour, elles demeurent modérées et ne sont pas systématiquement en faveur d'une catégorie particulière.

Dans une autre étude réalisée au Tchad par le PASEC, les maîtres communautaires, c'est-à-dire recrutés et payés par les communautés, se révèlent plus performants que les enseignants fonctionnaires en 2^{ème} année et aussi performants qu'eux en 5^{ème} année (PASEC, 2005). Que des enseignants souvent moins diplômés et non formés obtiennent des résultats comparables, voire de meilleurs résultats que les enseignants fonctionnaires apparaît difficilement compréhensible au premier abord.

Cependant, les auteurs de l'étude avancent deux éléments d'explication, qui renvoient au temps effectif d'enseignement. Le premier élément tient au fait que, les enseignants communautaires étant directement rémunérés par les parents d'élèves, leur assiduité en est

renforcée puisque toute absence peut engendrer des pertes de salaire. Le second vient du fait que beaucoup d'enseignants fonctionnaires doivent se déplacer dans une autre localité que celle où ils travaillent pour percevoir leur salaire, ce qui implique parfois plusieurs jours d'absence par mois. Autant de temps que les élèves ne passent pas en classe à apprendre et qui pénalise leurs apprentissages. Il semblerait donc que les maîtres de parents compensent leurs moindres qualifications par un temps de présence supérieur à leurs collègues fonctionnaires.

Ces études permettent de savoir que le statut de l'enseignant n'est généralement pas à l'origine de grandes différences en termes d'acquisitions scolaires et, surtout, qu'il n'y a pas de relation systématique entre statut et acquisitions scolaires.

Ces conclusions sont parfois suscitées de vives réactions : il est vrai qu'elles vont à l'encontre des idées reçues. Cependant, il faut bien sûr tenir compte des contextes particuliers liés à différents statuts, qui influent inévitablement sur l'investissement des enseignants et leur motivation. Ainsi, en ce qui concerne les études réalisées au Mali et au Niger, il faut prendre en compte un manque de perspective temporelle, puisque les études ont été menées peu de temps après la mise en place à grande échelle de la politique des enseignants contractuels. Or, on a pu observer que des différences de motivation assez marquées peuvent distinguer les enseignants contractuels des fonctionnaires (PASEC, 2004b), ces derniers apparaissant particulièrement peu satisfaits de leur situation professionnelle au Mali. Cette insatisfaction pourrait contribuer à expliquer leur moins bonne performance. Les enseignants contractuels étant très peu expérimentés, une question en suspens est de savoir si, avec l'ancienneté, ils montreront eux aussi une plus grande insatisfaction professionnelle.

Du fait des contraintes budgétaires et macro-économique et du niveau de rémunération relativement élevé, beaucoup de pays africains comme le Cameroun n'ont pas été (et ne sont toujours pas) en mesure de recruter des enseignants fonctionnaires suivant le rythme d'expansion de leur système. Devant cette carence de l'État, on a vu émerger et se développer des réponses des populations par la mise en place d'écoles communautaires recrutant localement leurs enseignants (appelés souvent enseignants communautaires ou maîtres-parents). En conséquence, un système dual (ou triple si on inclut l'enseignement privé) apparaît et s'amplifie dans un nombre croissant de pays, avec d'un côté des enseignants publics (fonctionnaires ou contractuels) et de l'autre des enseignants communautaires (payés par les ménages ou les communautés locales). Cette dualité pose un triple problème :

- les disparités dans les conditions d'enseignement, puisque le système ne fournit pas un enseignant à tous les enfants, et que certains enseignants n'ont pas les qualités requises ;
- l'équité dans le traitement d'enseignants, dans la mesure où les salaires perçus par les enseignants communautaires sont, dans certains pays, 4 à 5 fois moins élevés que ceux perçus par les enseignants fonctionnaires ;
- le coût pour les familles les plus pauvres, puisque ces enseignants communautaires sont présents le plus souvent dans des zones rurales défavorisées, si bien que ce sont les familles les plus pauvres qui ont à payer pour l'éducation de leurs enfants.

Pour minimiser le développement de cette dualité de système, bon nombre de pays devront certainement envisager des réformes allant vers 1) la subvention par l'État d'une partie des salaires des enseignants Communautaires, notamment dans les zones les plus pauvres et 2) le recrutement d'enseignants publics à des niveaux de rémunération cohérents avec la contrainte budgétaire. Ces réformes devront certainement être accompagnées de mise en place de formations, initiale ou continue, pour ne pas rater l'objectif de qualité.

2.3.4. Rôle du capital expérientiel de l'enseignant

Nous avons vu ci-dessus (2.2.6.2) que concernant le niveau académique des enseignants, il a été observé que son effet sur les apprentissages des élèves est variable. Tous les modèles testés montrent que les enseignants ayant le niveau académique le plus élevé ne sont pas forcément plus à même de transmettre les connaissances que les autres. Un maître ayant le baccalauréat ou étant diplômé du supérieur n'obtient pas de meilleurs résultats qu'un enseignant ayant seulement le BEPC et fréquenté le lycée, toutes choses égales par ailleurs. Pour certains pays, le niveau BEPC est même le plus indiqué, compte tenu des résultats comparables de ces enseignants et de leur coût salarial moindre, plus réaliste avec l'objectif d'un recrutement massif sous contrainte budgétaire.

Parmi les caractéristiques des enseignants, s'il en est une qui fait consensus quant à son influence sur les acquisitions scolaires, c'est bien son capital expérientiel. Toutefois, derrière le sens commun voulant qu'un enseignant expérimenté est meilleur enseignant qu'un débutant, se cachent des questions plus précises : à partir de quand l'expérience fait-elle des différences importantes ? Concrètement, faut-il trois, quatre, cinq, dix ou quinze années d'expérience

professionnelle ? Y a-t-il des seuils à partir des quels s'opèrent des changements en termes d'efficacité pédagogique ?

Pour répondre à ces questions avec une précision suffisante, il est nécessaire de disposer d'études avec un grand nombre d'enseignants pour chacune des catégories d'expérience professionnelle, ce qui est peu fréquent notamment dans le contexte africain. Rivkin, Hanushek et Kain (2005), à partir de la base de données du Texas School Project déjà mentionnée et qui respecte cette exigence, montrent que l'effet de l'expérience est particulièrement important la première année. Ainsi, les enseignants qui n'ont pas d'expérience ont de moins bons résultats que leurs collègues ; cela reste vrai dans une moindre mesure pour deux à trois années d'ancienneté. Pourtant, il semble qu'il n'y ait plus de gains au-delà de trois ans.

Krueger (1999), à partir du projet STAR, observe quant à lui un faible effet positif de l'ancienneté. Les élèves qui ont un enseignant avec 20 ans d'ancienneté ont des résultats en moyenne 3% plus élevés que ceux qui ont un enseignant sans ancienneté. Toutefois, l'une des difficultés de la mesure de l'incidence de l'ancienneté sur les acquisitions scolaires réside dans le fait que les enseignants les plus expérimentés se trouvent souvent dans les « bonnes » écoles. C'est ce qu'observent Bressoux et al. (2005) dans leur étude en France : les enseignants plus anciens sont dans des classes avec de meilleurs élèves et de meilleures conditions que les débutants. Les techniques statistiques utilisées par les chercheurs doivent donc permettre de contourner ce problème. Il est important que le niveau initial des élèves soit pris en compte dans les études et que l'on mesure alors la progression des élèves sur une période en fonction de différentes caractéristiques, dont l'ancienneté.

Dans le contexte africain, on obtient des résultats assez semblables. Michaelowa et Wechtler (2006) n'observent pas d'effet en 2^{ème} année de l'école primaire ; en revanche, en 5^{ème} année, l'ancienneté influe en français et en mathématiques mais de façon modérée. Toutefois, aucun seuil n'a été estimé dans cette étude, il s'agit donc d'une estimation de l'effet moyen de l'ancienneté.

Les résultats des recherches sur l'ancienneté des enseignants confirment l'opinion courante sur la question. Il semble cependant que ce soit surtout les toutes premières années d'enseignement qui sont les plus importantes.

2.3.5. Professionnalisation du métier d'enseignant

La question centrale de la motivation et de l'incitation des enseignants en Afrique au sud du Sahara, ne saurait être traitée en dehors du problème général de la professionnalisation et du statut social de l'enseignant. En effet, avec toutes les pratiques qu'on peut observer en Afrique en matière de recrutement et d'emploi des enseignants, on peut légitimement se poser la question de savoir si l'enseignement est une profession ou juste une simple occupation : *Is teaching a profession ?*

Pour Bennel (2004), le statut social d'une occupation ou d'une profession, *occupational status*, est fonction de la considération dont jouissent les personnes qui exercent cette profession. Le statut social d'une profession renvoie à un certain nombre de considérations et de facteurs d'appréciation que la société accorde à un métier ou à une profession en fonction de la valeur sociétale accordée à la compétence exercée, en termes de contribution au bien-être de la société en général ou aux services irremplaçables que les professionnels de ce métier rendent à la société.

Les occupations qui ont conquis le statut de « profession », ont en commun un certain nombre de caractéristiques. Il y a d'abord l'image que le professionnel se fait de sa profession, image faite de sentiments de fierté et d'appartenance à un corps social prestigieux, respecté et même envié. Ainsi peut-on parler avec fierté d'appartenir à l'ordre des médecins, à l'ordre des architectes, au barreau de tel pays pour les avocats, à l'ordre des experts comptables, etc. Ensuite, il y a la perception que la société a de la profession et de tous ceux qui l'exercent.

Le statut social d'une profession peut aussi dépendre du degré d'« ouverture » ou de « fermeture » de la profession. Généralement ce degré d'« ouverture/fermeture » va largement dépendre des conditions d'accès, des modes de recrutement : niveau d'études et de spécialisation exigé, tests de sélection et concours d'entrée, etc.

Face au problème de manque d'enseignants dans les écoles, les pays africains ont eu des comportements différenciés. En effet, sur le terrain, l'on peut observer essentiellement trois cas de figure :

Certains pays, (Togo, Bénin, par exemple), ont procédé pratiquement à la fermeture des écoles normales d'instituteurs et se sont résignés à recruter et à déployer des enseignants sans formation professionnelle initiale.

D'autres pays continuent de recruter les candidats à l'enseignement et de les former dans des établissements de formation, mais en nombre insuffisant, du fait des restrictions budgétaires. Ces pays se voient contraints de recourir à des enseignants recrutés sans formation initiale à déployer sur le terrain, en complément d'effectifs. Une telle pratique débouche sur des situations socioprofessionnelles conflictuelles dues à la coexistence de deux catégories d'enseignants avec des traitements différentiels évoluant dans les mêmes écoles. Très vite on a vu apparaître des revendications du genre : « à travail égal, salaire égal ».

Enfin, il y a ceux qui, malgré les conjonctures difficiles, continuent de recruter et de former les futurs enseignants dans des écoles normales, avant de les déployer dans les écoles.

Avant la crise économique des années 1980, la plupart des enseignants étaient recrutés et formés dans des institutions de formation professionnelle avant d'être affectés dans les écoles. Les témoignages d'enseignants des années 1960 à 1980 font ressortir que les enseignants de cette époque jouissaient d'un bon statut social et affichaient leur fierté d'être enseignants, éducateurs et formateurs des élites du futur. Il était plutôt rare de trouver des enseignants qui ne « se sentaient pas bien dans leur peau ». Les abandons de postes étaient assez rares, même en milieu rural. D'où la suggestion que les nouvelles stratégies pour la rétention des enseignants intègrent des approches qui permettent de « redorer » le statut social de l'enseignant.

L'absence ou l'insuffisance de formation professionnelle des enseignants contractuels, bénévoles, volontaires ou communautaires recrutés et souvent affectés directement en classe sans formation professionnelle initiale, permet difficilement à ces nouvelles catégories d'enseignants du primaire de revendiquer le statut d'enseignant professionnel, ou l'appartenance à un corps socioprofessionnel au même titre que les personnels subalternes de niveaux comparables, comme ceux de la santé, de l'action sociale, des eaux et forêts, des impôts, des douanes, etc. Le fait même que l'administration scolaire et la société civile puissent faire appel pratiquement à « n'importe qui » pour occuper, dans la salle de classe, la place d'un enseignant formé, dévalorise le statut social de l'enseignant qui n'apparaît plus du tout comme un « professionnel ».

En effet, nulle part en Afrique on n'a vu l'administration affecter des personnels sans formation dans les structures et formations sanitaires comme infirmier(e)s, sages-femmes, ou même comme filles ou garçons de salle. De même les préposés des douanes, des eaux et forêts, etc., reçoivent une formation professionnelle initiale avant de rejoindre leurs postes de travail. S'il y a risque à envoyer des femmes et des hommes sans formation spécialisée pour donner des soins dans les structures sanitaires, eh bien le même type de risque existe quand on envoie des personnes sans formation dans les salles de classes et les écoles pour enseigner. Nonobstant les conclusions de certaines études que nous avons évoquées plus haut, on peut affirmer que la qualité des systèmes éducatifs pâtit forcément du déploiement de personnels d'éducation non formés ou peu formés.

Même au niveau secondaire et supérieur, pour occuper un poste d'enseignement, une formation professionnelle initiale n'est pas toujours exigée, comme c'est le cas pour les médecins, les magistrats, les avocats, les ingénieurs, etc. Le fait que la « formation professionnelle » initiale n'apparaît pas comme une condition obligatoire à remplir avant d'entrer dans la profession enseignante fait apparaître l'enseignement comme une occupation, plutôt que comme une profession, donnant ainsi l'impression que n'importe qui, sachant lire et écrire peut devenir enseignant du jour au lendemain.

2.3.6. Conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant

C'est sans doute pour cette raison qu'au niveau de l'enseignement supérieur, afin de se valoriser et de « se faire prendre au sérieux », les universitaires mettent en avant leur statut de chercheur, plutôt que celui d'enseignant. Si bien que la progression dans leur carrière est beaucoup plus fonction de la qualité des publications qu'ils font, plutôt que de la qualité des enseignements qu'ils dispensent. Au point que dans les milieux universitaires le mot d'ordre en vigueur est *Publish or perish*, c'est-à-dire publie ou périclites.

Par rapport aux années 1960 jusqu'au début des années 1990, c'est comme si l'on assistait à une dévaluation du statut social de l'enseignant, l'enseignement n'apparaissant, comme déjà dit, que comme une *occupation en attendant*, vers laquelle les jeunes se tournent quand il n'y a rien d'autre à faire, ou en attendant de trouver un autre emploi plus valorisant. Un enseignant Kenyan nous a confié qu'au Kenya, les jeunes considèrent l'enseignement comme un *stepping stone*, c'est-à-dire *une marche vers d'autres professions*.

Dans les années 1960 et 1970, il était encore question de vocation enseignante, mais aujourd'hui, l'impression générale qui se dégage est que beaucoup de jeunes vont dans l'enseignement sans vocation, sans engagement et sans conviction, l'enseignement n'étant plus considéré et valorisé comme une profession prestigieuse.

Le statut social d'une profession dépend aussi des avantages liés à l'exercice de la profession : niveau de rémunération, autres avantages non salariaux appréciables. D'une manière générale, le professionnel ressent une certaine satisfaction morale et matérielle dans l'exercice même de sa profession.

Sa place dans la société est bien reconnue. Les salaires et tous les autres avantages liés lui assurent une certaine aisance sociale et matérielle. C'est cela même qui fait que certaines professions exercent plus d'attrait que d'autres sur les jeunes en quête d'emploi.

Mais à y regarder de plus près et toutes proportions gardées, en comparant les revenus annuels des enseignants, (en PIB par habitant), avec les salaires proposés dans d'autres secteurs d'activités, on peut être tenté de dire que finalement, les enseignants ne sont pas les plus mal payés des agents publics.

Bien que leur revenu annuel (en PIB par habitant) se situe dans une moyenne de 4,6 contre 3,66 pour les autres emplois comparables de la fonction publique, le taux de satisfaction n'est pas très élevé chez les enseignants. Il serait intéressant de mener des études comparatives pour apprécier les degrés de satisfaction des autres personnels de l'État de niveaux et de statuts comparables à ceux des personnels de l'éducation.

Mingat (2004), (cité par le Pôle de Dakar (2009:45), montre, à partir d'un échantillon d'une cinquantaine de pays à faible revenu dans le monde, que le niveau de rémunération des enseignants exerce une influence avérée sur la performance des systèmes éducatifs dans les dimensions de la quantité et de l'équité : en effet, plus le salaire moyen proposé aux enseignants est élevé, moins il est possible d'en recruter massivement avec un budget donné, ce qui aura pour conséquence, soit de limiter le nombre d'enfants à scolariser, soit d'augmenter le ratio élèves/maître.

« Ainsi, des coûts salariaux élevés ont tendance à conduire à une contraction de l'offre publique d'éducation et, de ce fait, de la couverture scolaire globale, à moins que les pays concernés n'aient un recours plus intense au financement privé (notamment par un

développement de l'offre privée d'enseignement) pour assurer la production des services éducatifs dans le pays. »

Il est bien vrai que parmi les divers facteurs qui concourent à la qualité des apprentissages l'enseignant occupe une place centrale, mais de nombreux rapports d'évaluation mettent en évidence l'apport très significatif d'autres éléments comme la fourniture de manuels scolaires, les conditions d'encadrement (taille des classes, ratios élèves/maître, volume horaire annuel effectif), la gestion administrative et pédagogique des écoles. (Michaelowa et Wechtler, 2006 ; Bernard et al, 2004 ; Mingat et Suchaut, 2000).

Dans les arbitrages budgétaires, les dépenses hors salaires des enseignants apparaissent de plus en plus comme incompressibles, dans l'organisation scolaire.

C'est pour toutes ces considérations qu'il est maintenant urgent de rechercher et d'inventorier, dans le cadre de la valorisation du métier d'enseignant, tous les autres facteurs motivants, n'entraînant pas nécessairement une révision à la hausse de la masse salariale, déjà difficilement supportable par les budgets des ministères de l'éducation.

La valorisation de la fonction enseignante et du statut social de l'enseignant devrait commencer par la formation professionnelle. Bien entendu les politiques de professionnalisation relèvent de choix souverains des gouvernements africains.

Cependant l'on peut envisager la mise en place de cadres de concertations au niveau régional, à travers les organisations régionales d'intégration politique et économique, pour une certaine harmonisation des politiques et stratégies de professionnalisation, de motivation et d'incitation des enseignants à rester à leurs postes.

Il est difficile d'imaginer un seul ministère en charge de l'éducation en Afrique qui ne dispose pas d'un ensemble ou des ensembles coordonnés d'activités de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation sous forme de centres de formation, de centres de ressources en éducation, de centres ou de dispositifs de formation à distance, de réseaux de formateurs, de réseaux de ressources, pour l'accompagnement professionnel des enseignants.

2.3.7. Dimensions de la qualité dans l'éducation

Bien que les politiques de recrutement d'enseignants aient permis de remédier au déficit chronique d'enseignants pour assurer un accès équitable pour tous les élèves, celles-ci comporte encore des insuffisances dont l'absence de critères clairs de recrutement, du faible niveau académique de ce nouveau personnel ne pouvant garantir la qualification adéquate. A cela s'ajoute une mauvaise répartition du personnel enseignant favorisant les centres urbains au détriment des zones rurales où à caractéristiques difficiles et enclavées.

Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité : le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer.

L'approche de la fonction de production néglige dans une large mesure les modalités par lesquelles le processus d'apprentissage et d'enseignement (l'interaction créative qui a lieu dans la salle de classe) influe sur la qualité de l'éducation. C'est pourquoi une nouvelle école de chercheurs interdisciplinaires a commencé à se pencher sur ce qui fait que les écoles sont efficaces. Ces recherches montrent que les écoles primaires qui réussissent se caractérisent généralement par un fort leadership, une école et un environnement de la salle de classe ordonnés et sûrs, l'accent mis sur l'acquisition des compétences de base, des attentes élevées concernant les résultats des élèves et de fréquentes évaluations des progrès accomplis.

Cependant, même ces études n'expliquent qu'une partie relativement modeste des variations des acquis cognitifs dans le cas des pays riches. Le milieu familial, l'expérience préscolaire et d'autres différences difficiles à mesurer demeurent importants. Toutefois, là encore, les résultats sont plus probants pour les pays en développement, une durée d'enseignement suffisante, des manuels et des matériels pédagogiques adéquats et la qualité des enseignants jouant un rôle plus évident dans l'amélioration des performances des élèves.

Ce corpus de recherches montre aussi que la façon dont les enseignants utilisent leur temps a un impact majeur sur les résultats d'apprentissage. Les approches pédagogiques structurées sont très payantes, surtout dans le cas des élèves du primaire les moins doués et, plus généralement, dans les classes supérieures. Ces méthodes exigent que les enseignants formulent clairement les objectifs, séquencent les tâches d'apprentissage et prévoient du temps pour les questions. Le groupement des élèves par aptitude fonctionne bien pour l'apprentissage de compétences spécifiques, en particulier la lecture et les mathématiques. Les praticiens de l'éducation ne sont pas unanimes à accepter cette approche, défendant une méthode « constructiviste » qui met l'accent sur l'apprentissage autonome par la découverte. L'essentiel est de déterminer dans quelle mesure il faut structurer, en fonction des aptitudes des apprenants et des objectifs du programme d'enseignement.

Une éducation de meilleure qualité contribue à augmenter les revenus des individus tout au long de leur vie, favorise une croissance économique nationale plus robuste et aide les individus à faire des choix plus informés au sujet de la fécondité et d'autres questions importantes pour leur propre bien-être. Elle réduit par exemple les risques d'infection par le VIH/sida : les recherches montrent que les gains cognitifs résultant de l'éducation de base sont le plus important des facteurs de protection des adolescents contre l'infection. Ces avantages sont étroitement liés aux niveaux d'éducation qu'ils ont atteints. Ses dimensions peuvent être mesurées par :

- **Un meilleur apprentissage**

Un solide corpus de données fournit des indications sur ce qui fait que les écoles sont efficaces. Il met l'accent sur la dynamique du processus d'enseignement et d'apprentissage : comment enseignants et élèves interagissent dans la classe et comment ils utilisent au mieux les matériels pédagogiques. Les politiques visant à améliorer l'apprentissage doivent être centrées sur les aspects suivants :

- **Enseignants**

Ne serait-ce que pour réaliser l'EPU, il faut des enseignants plus nombreux et mieux formés. Les pays qui satisfont à des normes de haut niveau en matière d'apprentissage n'ont jamais cessé d'investir dans la profession enseignante. Cependant, dans beaucoup de pays, les rémunérations des enseignants se sont dégradées par rapport à celles d'autres professions au cours des deux dernières décennies, et elles sont souvent trop faibles pour permettre un niveau

de vie décent. Les modèles de formation des enseignants devraient être revus dans nombre de pays afin de renforcer la formation initiale et continue dans le cadre de l'école au lieu de s'appuyer sur la longue formation initiale traditionnellement dispensée dans les établissements de formation.

- **Temps d'apprentissage**

Le temps d'instruction est un corrélat crucial des acquis : le critère largement admis de 850 à 900 heures d'instruction par an pour tous les élèves n'est pas respecté dans de nombreux pays. Les scores aux tests montrent bien que le temps consacré en classe aux mathématiques, aux sciences et au langage a une forte incidence sur les performances dans ces matières.

- **Matières fondamentales**

L'alphabétisme est un outil essentiel de la maîtrise des autres matières et un des meilleurs instruments prédictifs des acquis d'apprentissage à long terme. La lecture doit être considérée comme un domaine prioritaire des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, particulièrement dans le cas des apprenants de milieux défavorisés.

- **Pédagogie**

Beaucoup de styles d'enseignement communément utilisés ne servent pas les intérêts des enfants : ils sont souvent trop rigides et reposent excessivement sur l'apprentissage par cœur, reléguant les élèves dans un rôle passif. L'enseignement structuré (alliant instruction directe, pratique guidée et apprentissage autonome) dans un environnement accueillant pour l'enfant est préconisé par beaucoup de chercheurs en éducation.

- **Langue**

Le choix de la langue d'instruction utilisée à l'école revêt la plus grande importance. L'instruction initiale dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et réduit ensuite les taux de redoublement et d'abandon.

- **Matériels d'apprentissage**

La qualité et la disponibilité des matériels d'apprentissage ont une forte incidence sur ce que les enseignants peuvent faire. Le manque de manuels peut résulter de l'inefficience du système de distribution, de la négligence et de la corruption.

- **Installations**

Pour réaliser l'enseignement primaire universel, il est besoin d'une opération sans précédent de remise en état et de construction de salles de classe dans de nombreux pays. Une eau salubre, des installations sanitaires et l'accès des élèves handicapés sont essentiels.

- **Leadership**

Les gouvernements centraux doivent être prêts à accorder une plus grande liberté aux écoles pourvu que des ressources adéquates soient disponibles et que les rôles et responsabilités soient clairement définis. Les directeurs d'école peuvent exercer une grande influence sur la qualité des écoles.

2.3.8. Dynamique de la qualité à l'école

Dans les nombreux pays qui s'efforcent de garantir à tous les enfants le droit à l'éducation, l'accent mis sur l'accès fait souvent oublier l'attention à donner à la qualité. Pourtant, la qualité est ce qui détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux. L'objectif 6 du Cadre d'action de Dakar souligne la nécessité d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation. Car, plusieurs études montrent que l'impact du milieu socio-économique des élèves peut être partiellement compensé par des améliorations de l'environnement scolaire, de l'engagement des enseignants, de l'autonomie des écoles et des ressources d'apprentissage, notamment les manuels.

Depuis le début de la décennie 1990, les systèmes scolaires dans nombre de pays africains à l'instar du Cameroun, et notamment leur secteur primaire, connaissent une phase d'expansion quantitative. Mais la qualité et l'efficacité de l'enseignement restent faibles alors que les demandes sociales d'éducation sont de plus en plus fortes et exigeantes. Pourtant, suite aux conférences de Jomtien et de Dakar qui prônent l'Éducation pour tous, la qualité est devenue un concept clé et un objectif prioritaire dans les discours officiels sur l'éducation. Les différents agents de l'éducation, institutions internationales, ONG, gouvernements, syndicats, etc. ont élaboré définitions et indicateurs pour décrire et mesurer la qualité des systèmes d'enseignement. Les familles, au cœur du processus de scolarisation sont de plus en plus sollicitées pour participer à ce débat. Ceci s'explique d'autant plus que dans l'univers de la dynamique partenariale, divers facteurs pouvant nuire à la qualité des systèmes éducatifs

ainsi qu'à la promotion de l'éducation, sont notamment la centralisation excessive des systèmes éducatifs et le manque de l'ouverture de l'école aux réalités du milieu. Ainsi, il a été pensé de rompre avec cette centralisation excessive et de réorganiser le partage des responsabilités entre les acteurs. Vue sous cette perspective, la dynamique partenariale, gage de la durabilité et de la stabilité du système éducatif, n peut se développer qu'a dans l'application conjuguée de trois ordres d conditions : politique, juridique et fonctionnel. Par ailleurs, l'État a un rôle à jouer dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives fondés sur l'équité et la qualité.

Étant donné le nombre d'enfants qui ne maîtrisent pas les compétences de base au terme du primaire, il y a toutes les raisons d'investir dans l'amélioration de l'apprentissage. Élèves, parents, employeurs et éducateurs font pression sur la plupart des gouvernements pour que non seulement ils développent les possibilités d'éducation, mais qu'ils fassent aussi mieux fonctionner les établissements et les programmes. Cependant, les gouvernements des pays à faible revenu et d'autres gouvernements soumis à de sévères contraintes financières sont confrontés à des choix difficiles.

Les apprenants sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela peut sembler évident, mais ce n'est pas toujours la réalité. Le VIH/IST, le handicap, les conflits et les pratiques de travail des enfants placent des millions d'enfants dans des situations d'extrême désavantage. En Afrique subsaharienne, plus de 11 millions d'enfants de moins de 15 ans ont perdu au moins un de leurs parents, mort du VIH/sida. Leurs chances d'apprendre sont souvent réduites par la nécessité de s'occuper des membres de leur famille qui sont malades ou de contribuer aux revenus du ménage. De telles situations appellent des politiques qui répondent à la diversité des besoins et des circonstances.

Une mauvaise santé et la malnutrition nuisent à la capacité d'un enfant d'apprendre. Nombre de pays résolvent avec succès les problèmes de santé et de nutrition par des programmes centrés sur l'école qu'assurent généralement une eau salubre, des installations sanitaires adéquates, des traitements comme le déparasitage, des repas et l'enseignement des compétences de base en matière de santé. Dans les pays présentant une forte prévalence du VIH/sida, le rôle de l'éducation dans la prévention des nouvelles infections est essentiel.

Des groupes importants d'apprenants potentiels sont privés des bienfaits de l'éducation pour la simple raison qu'ils sont différents. Selon les estimations, il y aurait dans le

monde 150 millions d'enfants handicapés, dont moins de 2 % seraient scolarisés (Unesco, 2005). Le débat entre les partisans d'une forte approche intégratrice et les partisans d'écoles spéciales n'est pas tranché. Quoi qu'il en soit, la qualité est un problème. Dans certains pays, les enseignants ayant reçu une formation spéciale sont moins payés que la normale parce qu'ils s'occupent d'un plus petit nombre d'enfants. Une bonne éducation intégratrice implique des dépenses - pour adapter les programmes, former les enseignants, mettre au point des matériels et rendre les écoles accessibles. Si l'éducation intégratrice demeure l'objectif primordial, il est possible de réconcilier les deux camps au moyen d'un modèle dualiste donnant aux apprenants le choix entre ces approches dans le cadre d'une politique intégratrice.

Par ailleurs, l'enseignement et l'apprentissage se déroulent dans un contexte social et politique. Les faiblesses des écoles sur le plan de l'organisation sont de plus en plus dénoncées comme une cause majeure de la médiocrité des résultats d'apprentissage, en particulier dans les écoles publiques des pays en développement. Certains analystes préconisent des changements radicaux dans la structure des incitations offertes aux enseignants afin de dynamiser les résultats d'apprentissage. Cependant, il semble bien que la relation entre la rémunération au mérite et l'efficacité des enseignants ne soit pas étroite.

Le contexte social de l'école, en revanche, est une dimension clé. Les études de sociologie de l'éducation donnent à penser que les élèves dont le milieu familial le groupe de pairs ont des idéaux proches de ceux que promeut leur école tendent à consentir de plus grands efforts d'apprentissage et à acquérir des niveaux plus élevés de compétences cognitives que les autres élèves, qui peuvent tenter d'échapper à la contradiction entre leur propre idéal et celui de l'école en se rebellant, par exemple en réduisant leurs efforts d'apprentissage. La nécessité de bâtir la politique d'éducation autour d'un objectif social explicite pose à la qualité de l'éducation des défis qui ne peuvent être relevés par les seuls moyens techniques.

2.3.9. Domaines de la qualité pour l'école

L'école primaire publique qui a, pendant longtemps, en tant qu'école officielle représenté une référence, est de plus en plus décriée par les familles dans les grandes agglomérations urbaines. Elle symbolise encore un modèle en ce qui concerne la formalisation des programmes, l'influence des diplômes, la formation de son personnel (le

secteur privé tend d'ailleurs de plus en plus à recruter des enseignants issus des écoles normales) mais son organisation est largement critiquée. Dans l'ensemble des grandes villes africaines, la désaffection des familles émane surtout des politiques mises en place au cours des années 1990 dans le cadre de l'ajustement structurel. Les restrictions budgétaires imposées par l'extérieur et les réformes introduites ont largement écorné l'image de l'enseignement public, pourtant longtemps mythifié en raison du prestige social qu'il conférait au lettré.

Mettre ainsi la qualité de l'éducation au cœur de notre réflexion ne doit pas donner l'illusion qu'elle est le principal facteur déterminant les choix et les stratégies de scolarisation. Au contraire, il apparaîtra tout au long de l'analyse que ce sont les conditions sociales qui déterminent le rapport des familles à la qualité du système éducatif.

2.4. Éducation et croissance économique

L'idée selon laquelle l'éducation contribuerait à la croissance constitue à la fois l'origine et l'aboutissement de la théorie du capital humain. Dans l'un des textes fondateurs, Theodore W. Schultz (1961) observe que l'éducation explique la plus grande partie de la productivité totale des facteurs, cette portion de la croissance que ni le capital physique, ni le volume de travail ne parviennent à prédire. Les modèles macroéconomiques estimés par des méthodes comptables puis économétriques ont pour point de départ l'introduction du capital humain dans une fonction de production agrégée, au même titre que le capital physique ou la quantité de travail.

Pour évaluer la contribution de l'éducation à la croissance économique, deux grandes approches se déclinent. La première approche donne à l'éducation une place identique au capital physique dans la production : le stock de capital accumulé détermine les possibilités de production à une date donnée. Lucas (1988) montre qu'il existe deux sources d'accumulation du capital humain : l'éducation et l'apprentissage par la pratique. Il reprend l'analyse de Becker (1964) pour qui la croissance est essentiellement déterminée par l'accumulation du capital humain (en termes de flux). Son analyse rejoint ainsi celles de Mankiw, Romer et Weil (1992) et de Barro (1991). En conséquence, le taux de croissance de l'économie est affecté par le taux de croissance du niveau scolaire.

La seconde approche propose que les activités de recherche-développement (RetD), accumulant un stock immatériel d'idées et de connaissances, permettent d'augmenter l'efficacité avec laquelle il est possible de produire des richesses à partir de capital et de travail (Romer, 1990). En élevant le niveau d'éducation, donc le nombre de travailleurs très qualifiés qui peuvent participer à cette accumulation de savoirs, le rythme des découvertes est augmenté, et ainsi les possibilités de croissance des économies. L'éducation peut avoir un autre rôle : favoriser non plus les innovations technologiques, mais leur adaptation. Nelson et Phelps (1966) ont très tôt suggéré que les technologies les plus performantes sont adoptées et mises en œuvre plus rapidement par les économies les plus riches en capital humain. Dans cette approche, c'est le niveau d'éducation qui élève le taux de croissance de l'économie, en accélérant l'assimilation du progrès technique. En conséquence, si un pays consacre, une année, plus de ressources à l'éducation et augmente ainsi son stock de capital humain, cela aura pour effet d'augmenter le taux de croissance de l'économie.

D'après l'approche de Nelson et Phelps (1966), il se peut que l'éducation augmente également la capacité à effectuer des choix strictement économiques, notamment à allouer convenablement des ressources. Cette seconde approche suppose donc que le rendement de l'éducation est d'autant plus élevé qu'il existe des opportunités importantes d'imitation et d'adaptation des technologies dans un univers instable. Dans leur récent rapport du Conseil d'analyse économique, Aghion et Cohen (2004) articulent ces deux mécanismes en distinguant les économies d'imitation des économies d'innovation. Les premières doivent investir prioritairement dans les niveaux scolaires favorisant les imitations et la mise en œuvre des nouvelles techniques, soit l'enseignement primaire et secondaire. On y trouve les pays à revenu faible et intermédiaire. Pour connaître une croissance, les secondes doivent contribuer à l'innovation technologique et disposer pour cela d'une masse importante de main-d'œuvre qualifiée. Cela justifie un investissement important dans l'enseignement supérieur permettant de soutenir la croissance économique. Les pays développés font partie de ce second groupe d'économies.

La principale difficulté pratique concerne la mesure du capital humain. En effet, afin d'introduire le capital humain comme facteur de production, il y a nécessité d'avoir des données en termes de stocks. Toutefois, comme le font Mankiw, Romer et Weil (1992), des flux d'investissement peuvent être utilisés, à condition d'introduire un modèle structurel de croissance et de supposer que ces économies sont proches de l'équilibre stationnaire.

2.5. Qualité de l'enseignement et amélioration des acquis des élèves

Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs établissements scolaires pour mieux réagir aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement. L'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement passe en grande mesure par la capacité de faire en sorte que des individus compétents souhaitent enseigner, que leur enseignement soit de haute qualité et que tous les élèves aient accès à un enseignement de haute qualité.

Les attentes envers les établissements scolaires et les enseignants deviennent de plus en plus complexes. La société contemporaine attend des établissements que ceux-ci abordent efficacement la question des langues et milieux différents des élèves qui y sont inscrits, qu'ils se montrent sensibles aux questions culturelles et d'égalité des sexes, qu'ils encouragent la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils prennent en charge efficacement les élèves défavorisés et ceux présentant des troubles d'apprentissage ou comportementaux, qu'ils utilisent les nouvelles technologies et qu'ils restent en phase avec les nouveaux domaines de connaissance et approches d'évaluation des acquis, qui évoluent rapidement. Les enseignants doivent être capables de préparer les élèves à vivre dans une société et une économie dans lesquelles on attend d'eux qu'ils soient des apprenants autodirigés, désireux et capables de poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie.

Ainsi, de multiples facteurs influent sur les acquis des élèves parmi lesquels : les compétences, les attentes, la motivation et le comportement des élèves eux-mêmes ; les ressources, les attitudes et le soutien des familles ; les compétences, les attitudes et le comportement du groupe de pairs ; l'organisation, les ressources et le climat dans l'établissement scolaire ; la structure et les contenus des programmes d'enseignement ; les qualifications, les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants. Les établissements scolaires et les salles de classe sont des environnements complexes et dynamiques, c'est pourquoi l'un des grands axes de la recherche en éducation a été, et demeure, de déterminer les effets de ces divers facteurs ainsi que de leurs interactions et interrelations – et ce pour différents types d'élèves et différents types de formations.

Trois grandes conclusions se dégagent des recherches sur les acquis des élèves. La première conclusion, et la plus solidement établie, est que les variations dans les acquis des

élèves sont essentiellement dues à leur bagage à leur entrée à l'école – leurs capacités et attitudes ainsi que leur milieu familial et social. Il est difficile aux décideurs publics d'exercer une influence sur ces facteurs du moins à court terme.

La deuxième grande conclusion est que parmi les variables sur lesquelles les décideurs publics pourraient éventuellement agir, celles qui exercent la principale influence sur les acquis des élèves sont celles qui ont trait aux enseignants et à l'enseignement. On s'accorde en général à dire que la « qualité de l'enseignant » est l'unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves.

La troisième grande conclusion des recherches, qui prête un peu plus à la controverse, concerne les indicateurs de la qualité des enseignants ou ses facteurs de corrélation. Les recherches pour la plupart ont consisté à examiner la relation entre les mesures des performances des élèves, c'est-à-dire le plus souvent les notes à des examens normalisés, et les caractéristiques des enseignants facilement mesurables telles que les diplômes, leur expérience pédagogique, ainsi que des indicateurs de leurs compétences théoriques ou de leurs connaissances dans une discipline donnée. Ces travaux révèlent en général une relation positive entre ces mesures des caractéristiques des enseignants et les performances des élèves, mais peut-être à un degré moindre que celui que l'on aurait pu attendre. Les diverses études s'accordent sur l'idée que la qualité des enseignants comprend de nombreux aspects importants dont ne rendent pas compte les indicateurs couramment utilisés tels que les diplômes, l'expérience et l'évaluation des compétences théoriques. Parmi les caractéristiques des enseignants qu'il est plus difficile de mesurer mais qui peuvent être cruciales pour les acquis des élèves figurent l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents.

2.6. Facteurs de la qualité de l'éducation

Dans la longue quête des sources de l'école efficace, tandis que les études sur les effets des facteurs physiques n'ont pas encore atteint des résultats entièrement concluants (Hanushek 2003), l'identification de l'effet du niveau de rémunération du maître, au mieux, est plutôt limitée si ce n'est assez contradictoire. Plus intéressants, tant pour les pays industrialisés ou en voie de développement, les travaux se sont tournés de plus en plus vers

l'analyse des incitations et des modes d'organisation institutionnelle dans l'enseignement. Une large littérature porte en particulier sur les incitations par le salaire, dans cette classification, on peut se reporter, par exemple, à Lavy 2002, 2004 pour Israël ; Kingdon et Teal, 2007 ; Muralidharan et Sundararaman 2006 pour l'Inde ; Glewwe, Ilias et Kremer 2003 pour le Kenya ; Spretsma et Waldenberg 2007 pour le Brésil.

Avec une approche plus ethnographique sur le cas du Punjab, Barrs (2005) souligne l'impact de l'effective décentralisation pour sensibiliser les instituteurs à la qualité de l'éducation attendue et ceci de manière indépendante des statuts ; toutefois, les opinions exprimées pour atteindre cet objectif de qualité restent très diffuses. D'autres tentatives ont plus insisté sur la surveillance de l'enseignant en particulier sur le contrôle de l'effectivité du service d'enseignement (Banerjee et Duflo 2006, Duflo et Hanna 2005, et Kremer et autres (2005). Dans le cas de l'Inde). D'autres recherches se sont centrées sur le rôle pris, dans ces actions de surveillance, par les communautés locales et les parents d'élèves (Reinikka et Svensson 2004 pour l'Ouganda, Francken, Minten et al. 2005 pour Madagascar).

Une autre voie de recherche a tenté d'identifier l'efficacité de la formation générale et pédagogique du professeur (Rivkin Hanushek et Kain, 2005 ; Hanushek et autres. 2005 ; Clotfelter, Ladd et Vigdor 2006 ; Aaronson, Barrow et Sander 2003, Angrist et Guryan 2004, Rockoff 2004, pour les Etats-Unis).

Dans un contexte de développement, plus que l'impact des enseignants d'autres études ont reconnu, comme facteur d'efficacité les examens normalisés (Bishop et Wößmann 2004), l'éducation animée par les communautés locales et le choix privé d'école (King, Orazem et Wohlgemuth 1999, Angrist et autres. 2002 et Angrist, Bettinger et Kremer 2004 pour la Colombie.

Dans une étude sur un échantillon représentatif des écoles primaires publiques d'Indonésie, Suryadarma et al. (2004) relie la performance scolaire obtenue à l'aide de tests de compétences. Ils mettent en évidence le caractère négatif sur les résultats des activités secondaires de l'enseignant. Les conclusions sur le statut sont contrastées. Un enseignant contractuel conduirait ses élèves à des résultats plus favorables en dictée. Au niveau de la performance globale d'une école, il n'y aura pas d'impact significatif qui soit imputable à la proportion de contractuels dans l'école. Dans le cas de l'Inde, mais sans recourir à une mesure des acquis des élèves, Kremer et al (2005) ne différencient pas, pour les écoles publiques, le

taux d'absentéisme des enseignants suivant qu'ils soient contractuels ou titulaires. Chaudhury et al. (2005 : 4) examinent l'effet des programmes d'enseignants contractuels sur les taux d'absentéisme au Bangladesh, en Inde, en Indonésie, en Ouganda et au Pérou. Ils n'ont pas constaté les effets positifs indiqués ci-dessus. Cependant, à l'exception de l'Inde, seules les écoles publiques ont été prises en compte, de sorte que les enseignants directement engagés par les parents et les communautés locales sont exclus de l'échantillon.

2.6.1. Facteurs physiques et environnementaux

Les facteurs physiques et environnementaux sont généralement ceux liés à l'implantation géographique du poste de travail, (environnement physique et technique) : zones urbaines, zones rurales, zones défavorisées, zones d'insécurité, zones à hauts risques, zones de violences, etc. L'expansion des scolarisations en Afrique concerne maintenant de façon centrale les zones rurales défavorisées. Par exemple, au Burkina Faso, 64,84% des enseignants du primaire servent en zones rurales. (Bendré 2010). Les problèmes d'absences, d'abandons de postes ou de démissions concernent en tout premier lieu ces zones, souvent considérées comme « prioritaires » dans les plans de développement de l'enseignement de base. Les taux de scolarisation y sont généralement les plus bas, par rapport aux moyennes nationales. Il y a plus de demande de constructions de nouvelles écoles dans les provinces dites « prioritaires » qu'ailleurs. Par voie de conséquence, la demande en enseignants y est plus forte que dans les autres régions.

Souvent affectés, dans des zones totalement enclavées, les jeunes enseignant(e)s vivent un isolement social, moral et professionnel insupportable, source de démotivation, d'absentéisme et d'abandons de postes. L'enclavement géographique physique s'accompagne souvent d'un enclavement administratif et professionnel. Même pour « toucher » son maigre salaire, l'enseignant doit entreprendre des voyages coûteux et risqués pour se rendre au chef-lieu de la Région ou à la capitale où se trouvent les services financiers et comptables. Ces déplacements constituent aussi des manque-à-gagner sur le temps de travail de l'enseignant et des opportunités d'apprentissage des élèves.

Même aux États-Unis d'Amérique où les problèmes liés à l'isolement physique ne sont pas vécus de la même manière qu'en Afrique, ils constituent néanmoins un facteur de démission, ou d'abandons de postes. En effet, à la question de savoir pourquoi les enseignants fuient les zones rurales, les raisons invoquées invariablement sont : l'isolement social, culturel

et professionnel. Murphy et Angelski, (1996/1997), dans un rapport établi à partir d'une étude menée au British Columbia School District arrivent à la conclusion que de nombreux enseignants abandonnent leurs postes à cause de l'isolement géographique, des intempéries, de la distance par rapport aux grands centres commerciaux, de l'éloignement par rapport à la famille. L'isolement physique, social ou psychologique constitue un grand facteur de démotivation, quels que soient les contextes considérés, mais il n'est pas le seul.

D'autres facteurs stressants et traumatisants liés à l'organisation même de l'institution scolaire, à la multitude des textes officiels applicables dans les systèmes éducatifs : lois d'orientations, lettres de missions, décrets d'application, arrêtés et circulaires ministériels, décisions et notes administratives, etc. sont des sources de découragement. L'enseignant isolé peut ne même pas être au courant de l'existence de certains textes qui régissent sa carrière.

- Les facteurs organisationnels

Les facteurs organisationnels vont concerner les systèmes de planification, d'organisation et de gestion de l'institution scolaire : répartition des charges de travail, rapports ou relations organiques entre l'école ou l'établissement d'affectation du travailleur et les autres entités du système éducatif.

De nombreuses études menées aux États-Unis, (Texas public Policy Fondation, 2002), révèlent que, loin devant la question de la rémunération, les facteurs organisationnels et les conditions de travail constituent les causes majeures de démission et d'abandons de postes aux États-Unis. Dans l'État du Texas, par exemple, les questions de rémunérations ne constituent pas les premières causes d'abandons de postes ou de démissions de la profession enseignante : 60% des cas de démissions ont leur source dans l'indiscipline des élèves ; 54% des enseignants démissionnaires accusent les conditions de travail et les tracasseries administratives. D'une manière générale, moins d'1/4 des enseignants américains invoquent les problèmes de salaires comme cause de leur départ du système éducatif. Même au Canada, les problèmes liés à la gestion des systèmes éducatifs sont très souvent cités comme cause de démissions et d'abandons de postes.

Ces références non-africaines sont fort pertinentes en ce qu'elles nous renseignent que contrairement aux idées largement répandues en Afrique qu'il suffit de régler les questions salariales pour qu'il n'y ait plus de problème, la réalité est toute autre, et faite de faisceaux

complexes de facteurs démotivants auxquels il faut penser tout en essayant de résoudre les problèmes de rémunération.

En effet, beaucoup de jeunes personnes qui débutent une carrière dans l'enseignement souhaitent et espèrent trouver dans l'établissement : un collectif, une famille professionnelle solidaire au sein de laquelle les collègues expérimentés apporteraient soutien moral et surtout professionnel aux novices.

Malheureusement, cela est loin d'être le cas pour la majorité des enseignants débutants. De « l'administrationscolaire », à commencer par les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs de l'enseignement de premier degré, les élèves maîtres sortis des écoles de formation attendent aide, compréhension, ambiance et atmosphère de sécurité. Généralement les enseignants nouvellement recrutés s'attendent à trouver sur le terrain des équipes de direction soudées, et motivées travaillant en projets et impliquant les enseignants et les partenaires concernés dans les processus de prise de décisions. Les nouveaux engagés espèrent trouver sur le terrain une « solidarité » agissante dans les relations avec les collègues enseignants, les parents d'élèves, etc. Malheureusement, assez souvent, les enseignants novices déplorent le manque de jeu collectif, l'accompagnement pédagogique et professionnel de la part des collègues plus anciens dans le métier et plus expérimentés. Quant à l'administration scolaire, elle semble truffée de pièges et de traquenards.

Quelques fois, il arrive que les enseignants nouvellement engagés se retrouvent dans des milieux socialement pollués, professionnellement minés et humainement dangereux, surtout pour les enseignantes qui sont souvent objets de harcèlements sexuels de la part des supérieurs hiérarchiques et des collègues hommes. En Afrique, il n'est pas rare que de jeunes enseignantes démissionnent ou abandonnent leurs postes à cause de l'ambiance infernale et insupportable créée par des prédateurs sexuels tapis dans l'administration des systèmes éducatifs. Malheureusement, les plaintes et les dénonciations ont rarement eu des suites heureuses de la part de l'administration scolaire. On a même tendance à minimiser la situation, en qualifiant le harcèlement sexuel de « drague ». Pour les victimes de ces pratiques, les sentiments d'impuissance, de frustration et de colère ne peuvent conduire qu'à l'abandon de poste ou à la démission.

- La question de rémunération

Les salaires des enseignants sont plus faciles à cerner, bien que certaines rémunérations annexes échappent au regard du statisticien, comme les vacations de formation continue ou les indemnités de jury. La revalorisation de la fonction enseignante en 1989 a, par divers mécanismes, sensiblement modifié la structure des rémunérations des professeurs du second degré : création d'indemnités, de grades, de hors classes, restructuration des échelles indiciaires notamment. Il est donc intéressant d'observer l'évolution de ces rémunérations (traitement net auquel s'ajoutent rémunérations annexes et indemnités) entre les deux années de référence 1986 et 1994. Ici encore, derrière le constat d'une augmentation sensible des rémunérations, de 10,7 % en moyenne en francs constants, se dissimulent d'assez fortes disparités. Le salaire de l'enseignant fonctionnaire étant sensiblement trois fois celui de l'IVAC et au moins une fois et demi celui du contractuel. Il faut préciser ici que si en 1996 le salaire de l'instituteur vacataire était de 40 000 Francs CFA, il est de 60 000 Francs CFA depuis la rentrée scolaire 1998-1999.

- La question du temps de l'enseignant

La surcharge de travail est assez fréquente et l'administration scolaire n'en est pas toujours consciente. Assez souvent, les enseignants sont amenés à gérer des classes multigrades ou des doubles flux, sans préparation adéquate préalable, et sans compensation financière appropriée. Les enseignants apparaissent quelques fois comme prisonniers et esclaves du Temps.

En effet, l'emploi du temps des enseignants est strict. Il y a un volume horaire à respecter scrupuleusement, des évaluations périodiques à faire sous forme d'interrogations orales ou écrites, des devoirs à préparer et à corriger, des compositions, des examens de fin de trimestres et de fin d'année, etc.

L'enseignant travaille toujours sous la contrainte du temps. La qualité de son enseignement va dépendre, dans une large mesure, de comment il utilise son temps: il lui faut du temps pour préparer ses cours, préparer les devoirs, les compositions, les examens et un temps pour les corriger; il lui faut du temps pour lire, s'informer et se former pour mettre ses connaissances et ses compétences à jour; il lui faut du temps pour échanger avec ses collègues, pour observer et s'inspirer des exemples de bonnes pratiques; il lui faut du temps pour participer à des ateliers, à des séminaires, à des conférences pédagogiques; il lui faut du

temps pour les tâches administratives; il lui faut du temps pour communiquer et interagir avec les parents d'élèves et leurs associations; il lui faut du temps pour communiquer avec les administrations locales et les communautés ; il lui faut du temps pour les activités syndicales et socioprofessionnelles, etc.

L'enseignant semble toujours à la recherche du temps pour faire ceci ou pour faire cela, dans le cadre de la bonne exécution de ses tâches d'éducateur et de formateur. C'est pourquoi le National Education Commission on Time and Learning de la Caroline du Nord a qualifié les enseignants de « prisonniers du temps ». Les différentes contraintes du temps sont souvent mal vécues par certains enseignants et sont donc par conséquent cause de stress. Dans beaucoup de pays, notamment en Europe du Nord et en Amérique du Nord, le facteur stress lié aux pressions psychologiques découlant des contraintes du temps sont souvent cause de démission de la fonction enseignante. (Hirsch, et Emerick, 2007).

Généralement l'administration scolaire ne prévoit pas officiellement des plages horaires pour la préparation des cours, des devoirs, des exercices, des interrogations, des examens, etc., et leur correction. Une enquête menée dans l'État de Californie (Public Policy Institute of California, 2006), aux États-Unis d'Amérique révèle qu'une bonne majorité d'enseignants passent en moyenne plus de cinq heures par semaine à exécuter des tâches directement ou indirectement liées à l'enseignement : corrections de devoirs, rencontres avec les parents d'élèves, etc. Le manque de temps pour bien planifier et organiser les activités et opportunités d'apprentissage des élèves est souvent source de stress professionnel pour beaucoup d'enseignants, selon Johnson (2006). Le fait que l'enseignant ait l'impression de toujours courir après le temps, sans jamais pouvoir s'assurer qu'il pourra tout faire dans les délais prescrits, joue terriblement sur son moral, et peut conduire au découragement et même à la démission.

Le phénomène peut n'avoir pas encore atteint des proportions aussi inquiétantes en Afrique, mais il est opportun d'y penser. Pour rendre les enseignants moins prisonniers du temps, l'administration scolaire devrait pouvoir réorganiser et restructurer l'emploi du temps de l'enseignant pour intégrer officiellement les activités non programmées, mais qui s'imposent, comme la planification et la préparation de toutes les activités pédagogiques, les échanges avec les collègues, les parents d'élèves, sans oublier tout ce qui concerne le développement professionnel et la promotion dans la carrière. (Hirsch, E. et Emerick, S., 2006).

En Afrique, « les corvées correction des copies » sont de plus en plus mal vécues, au regard des effectifs de plus en plus pléthoriques à tous les niveaux, du primaire au supérieur. Les enseignants se plaignent, à juste titre, de disposer de moins en moins de temps libre pour se consacrer aux loisirs, à la lecture et à l'étude personnelle.

Il est donc essentiel que la réorganisation de l'emploi du temps de l'enseignant prenne en compte les opportunités de formation professionnelle, surtout en considération du nombre impressionnant d'enseignants recrutés sans formation initiale de base, et qui ont besoin de temps pour se former, pendant qu'ils sont en poste. Outre les dispositifs de formation à distance à mettre en place, les participations aux animations et conférences pédagogiques, considérées et traitées comme activités pédagogiques facultatives dans certains pays, devraient prendre un caractère obligatoire, ce qui implique leur budgétisation rigoureuse, et leur intégration dans le calendrier officiel de l'année académique.

De même, la planification et l'organisation des emplois de temps des enseignants devraient prévoir des plages horaires pour les échanges avec les collègues dans une dynamique de travail en équipe collégiale, en coopération ou en collaboration, selon la formule consacrée chez les anglophones : « coopérative, collaborative teaching ».

En outre, dans la dynamique d'une réorganisation des activités à l'école, de nombreuses tâches non essentielles, mais qui accaparent le temps des enseignants peuvent être réaffectées à d'autres acteurs, comme les responsables des associations de parents d'élèves et des mères éducatrices. Ainsi, l'organisation des activités para ou extra curriculaires qui accaparent très souvent les enseignants, leur laissant peu de temps à consacrer à leurs familles ou aux loisirs.

D'autre part il nous paraît essentiel, surtout au regard du recours massif à des enseignants sans formation initiale, que la planification et l'organisation des emplois du temps des enseignants prennent largement en compte les actions de soutien et d'accompagnement pour le développement de leur carrière. Le découragement de nombreux jeunes enseignants vient souvent du sentiment de délaissement et d'abandon de la part de l'administration scolaire. L'enseignant qui se sent soutenu par une administration soucieuse de ses progressions dans son plan de carrière est motivé et ne cherchera pas tout de suite à quitter l'enseignement, malgré la persistance de certains facteurs sociaux défavorables.

2.6.2. Facteurs sociaux

Quoique voisins des facteurs organisationnels, les facteurs sociaux concernent essentiellement les relations de travail, entre l'enseignant et la hiérarchie administrative, ou entre l'enseignant et les autres collègues, ou encore entre l'enseignant et les élèves, les parents d'élèves, les autres partenaires de l'éducation, mais aussi les rapports avec la société dans son ensemble, c'est-à-dire tout l'environnement social. Le style de management des autorités administratives et la qualité de communication interne entre acteurs concernés vont être déterminants pour l'instauration de bonnes conditions de travail. Des éléments comme le dialogue social, la garantie de l'emploi, la reconnaissance du travail et du mérite, l'anticipation ou la bonne résolution des conflits, etc., vont être déterminants pour la rétention d'un enseignant à son poste.

Les intérêts de la famille, comme par exemple le problème de l'éclatement de la famille, quand le conjoint ou la conjointe ne peut pas trouver d'opportunité de travail ou d'affectation dans la zone où l'enseignant est affecté peuvent être à l'origine de demande de réaffectation ou de démission, le cas échéant. D'autre part, des problèmes liés à la scolarisation des enfants peuvent conduire des enseignants à renoncer à certains postes situés dans des zones n'offrant pas d'opportunités de scolarisation correspondant au niveau d'études de leurs enfants. Par ailleurs, chaque fois que lui-même ou un membre de sa famille est malade ou indisposé, l'enseignant va se déplacer vers les villes où les services de santé sont disponibles. Il s'en suit des jours ou des semaines d'absence. De plus, les nombreux déplacements pour raison de santé grèvent lourdement le budget familial.

Les enseignants africains, dans leur grande majorité, ne bénéficient pas de couvertures sociales du genre sécurité sociale ou assurance maladie. De ce fait, dès que la maladie ou l'accident survient, l'enseignant est pratiquement obligé d'abandonner son poste pour courir à la recherche des solutions à son problème. Il s'en suit parfois des jours ou des semaines d'absences, quand le lieu d'affectation ne permet pas d'avoir facilement accès aux institutions financières ou sanitaires appropriées. De telles misères finissent par pousser l'enseignant à l'abandon de poste ou la démission.

Compte tenu de l'impact négatif de ces facteurs socio-environnementaux, les stratégies de rétention des enseignants affectés dans des zones sans accès aux services de santé pourraient éventuellement intégrer des mesures de soutien spécifique aux enseignants de

ces zones pour qu'ils ne sombrent pas dans le découragement et le désespoir. Ceci pourrait prendre, par exemple, la forme d'une aide financière pour des souscriptions à des mutuelles ou à des assurances santé.

2.6.3. Facteurs psychologiques

Les facteurs psychologiques, quant à eux, résultent généralement des contradictions et des aléas des situations professionnelles qui peuvent avoir des répercussions sur la santé physique et psycho morale des enseignants. Ce sont généralement les facteurs psychologiques qui sont cause des souffrances au travail, des stress et des fatigues professionnelles. Dans les pays membres de l'OCDE, les facteurs psychologiques sont beaucoup plus à l'origine des abandons de postes et des démissions de la fonction enseignante que les considérations salariales. En France, 90 % des enseignants, surtout les femmes, pensent qu'il s'agit d'un métier à risques (Pech, 2010).

En Afrique et notamment au Cameroun, la catégorisation en fonctionnaires, contractuels, IVAC et Maîtres des parents, donne l'impression dominante que l'enseignant se sent de plus en plus mal dans sa peau, bien que des résultats de certains travaux semblent démontrer qu'en moyenne plus de 56% des enseignants sont plutôt satisfaits de leur situation professionnelle au Cameroun (Michaelowa, 2002 ; Bonnet, 2007).

Si en France, pour deux jeunes sur trois, le métier d'enseignant garde un certain prestige, et est considéré comme riche en contacts avec les enfants et les parents, l'enseignement reste tout de même perçu comme « un métier envahissant et nerveusement pénible. » (Obin, 2002).

Le manque d'estime de soi et le peu de considération dont l'enseignant jouit aujourd'hui dans la société sont les conséquences directes de la dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants. En Afrique, il y a de plus en plus manque de considération et de valorisation de l'enseignant de la part des élèves, des parents d'élèves, de la hiérarchie administrative, etc.

Contraint, par la misère, d'aller donner des cours particuliers à domicile à certains élèves de parents nantis, le maître se sent de moins en moins à l'aise avec certains élèves qui sapent, par leurs comportements, les fondements de son autorité en classe.

Certains parents se moquent souvent de la situation sociale de l'enseignant en présence de leurs enfants, et ceux-ci à leur tour adoptent souvent des postures de mépris à l'endroit de l'enseignant concerné. Evidemment tout ceci va compliquer la gestion de la classe. Le maître aura de plus en plus de mal à instaurer la discipline en classe. Et les élèves exploitant la situation sociale avantageuse de leurs parents refusent souvent de se soumettre à l'autorité du maître, et font de plus en plus preuve d'impolitesse et d'impertinence à son endroit. Autant de comportements inacceptables qui font que l'enseignant peut en arriver à éprouver du dégoût pour son travail.

Si des études indiquent que le statut social de l'enseignant s'est dégradé aussi bien dans les pays développés que dans les pays sous-développés (Bennel, 2004), il est généralement admis que la situation est plus dramatique en Afrique subsaharienne. Relever le moral, accroître la satisfaction professionnelle, créer des conditions d'épanouissement en améliorant les conditions de vie et de travail des enseignants est la recommandation de Marboua Bara (2006), qui estime qu'il est urgent de redonner confiance aux enseignants et de restaurer leur image sociale et psychoaffective.

Mais si la valorisation de la fonction enseignante, pour beaucoup d'enseignants en Afrique, implique une exigence de respect, malheureusement le respect ne se décrète pas et ne peut s'obtenir à coups de revendications. Le respect se mérite aussi. C'est pourquoi il est attendu des enseignants qu'ils aient des comportements dignes en toutes circonstances. Naturellement, on peut exiger de l'administration scolaire la restauration de « l'autorité du maître », l'application rigoureuse des règlements intérieurs des établissements, mais les enseignants aussi doivent adopter des comportements qui inspirent la dignité et le respect.

2.7. Style de prise de décision participative

Dans une école qui est une organisation, on peut attribuer quatre pôles principaux à un système d'information :

- Produire les informations légales ou quasi légales réclamées par l'environnement socio-économique
- Déclencher les décisions programmées
- Aider à la prise de décisions non programmables en fournissant aux décideurs un ensemble d'informations brutes ou modélisées

- Assurer la coordination des tâches en permettant des communications entre les individus du système organisationnel. Toutes ces stratégies développent le niveau d'implication du personnel aux activités de la structure.

Pour De Bruckner (1995 :54), les différentes formes d'organisations se distinguent par leur

diffusion de pouvoir de prise de décision. L'entreprise pionnière fait apparaître une structure de pouvoir centralisé. Dans le cas de l'entreprise mécaniste, il y a une décentralisation verticale (délégation formels de décision) depuis le haut de l'échelle hiérarchique vers l'échelon inférieur. Il y a une décentralisation horizontale, lorsqu'il existe dans un transfert partiel del'autorité et aux membres de l'organisation.

Le pouvoir est dans une large mesure situé dans la structure opérationnelle. Dans des entreprises évoluant dans des secteurs à haute valeur ajoutée et dont l'environnement technologique avance à pas de géant. De Brucker (idem) pense que :

Dans ces secteurs, les relations entre les individus sont plus confraternelles. Chacun a besoin d'autrui pour progresser dans sa possibilité pour une personne d'assurer à la fois un rôle fonctionnel et opérationnel. Il n'y n'a donc pas de règles idéales, simplement des contraintes auxquelles, il sera nécessaire des'adapter. En réalité c'est la nécessité qui fait la loi.

C'est avec raison qu'il précise, cité par Yotebeng (2011 :49) que dans l'adhocratie administrative, il y a :

la décentralisation parallèle où le pouvoir concernant divers types de décision est distribué horizontalement dans un même lieu et la dispersion sélective du pouvoir qui concerne différents types de décision et a des groupes de projets dispersés dans l'organisation. Les task forces sont constitués d'analystes, d'opérateurs et cadreshiérarchiques qui travaillent en équipe.

L'objectif est de maximiser la production en implication tous les individus.Pour Mintzberg (1979) dans une approche contingente du fonctionnement des organisations, il relève six configurations de pouvoirs possibles :

- l'instrument est une configuration dans laquelle l'organisation sert un détenteur d'influence externe dominant. Dans ce type, le pouvoir au sein de l'entreprise n'est possible que dans un environnement simple et stable.
- l'autocratie est une configuration où tout le pouvoir dans la personne du dirigeant de l'entreprise qui le fait tout personnellement. Ce type est en parfaite adéquation pour toute entreprise jeune et de petite taille évoluant dans un environnement simple et dynamique. C'est un type d'organisation organique.
- la méritocratie qui centre son pouvoir des compétences très diversifiées parmi son personnel actif. Ce type évolue dans un environnement stable compliqué.
- le système clos qui centre son pouvoir sur le contrôle mutuel du type bureaucratique des différents membres. Il est en adéquation pour des entreprises de grande taille évoluant dans un environnement stable et simple. C'est un type d'organisations mécanistes.
- l'arène politique se caractérise par des conflits, à la fois dans les détenteurs de pouvoirs externes qui sont divisés et de détenteurs de pouvoirs internes qui sont politisés. Le désordre engendré est entropique pour l'organisation.
- l'adhocratie culturelle est dominée par une idéologie ou mission. Ce type de configuration de taille diverse est en parfaite adéquation pour des organisations évoluant dans des environnements dynamiques. C'est un type d'organisation organique.

La décision est pour Tonnang Madio (2014 : 49) « *un processus du choix, conscient entre plusieurs solutions en vue de répondre à un besoin spécifique, clairement est exprimé* ». Elle peut passer par plusieurs étapes : s'informer et analyser l'information, faire la synthèse et informer les autres membres. Elle se prend à travers plusieurs méthodes : la méthode de la vérification, la méthode de l'identification des solutions possibles et celle de la grille d'analyse des options. La prise d'une décision prend en compte plusieurs styles, mais le style participatif implique le personnel dans la réalisation des objectifs. C'est avec raison que Gibson (1974) dans une recherche menée auprès des élèves de sixième année élémentaire démontre que dans les écoles qui ont une culture de participation dans leurs activités telles que perçus par les enseignants et les directeurs, les élèves obtiennent les résultats élevés dans des tests d'accomplissement que ceux des écoles qui subissent les activités.

Pour Briand, Crampes et al, le système de décision de même que le système d'information, sont les sous-systèmes de gestion ou de management. Ils postulent que le système de décision d'une organisation est l'ensemble des processus par lesquels

l'information est convertie en action dans le but d'atteindre les objectifs. Ils présentent deux étapes dans son opérationnalisation.

- l'identification qui consiste au décideur de prendre conscience du problème à partir des informations disposées.
- la résolution du problème qui débouche sur le choix d'une solution. Les deux étapes apparaissent clairement dans une table de décision qui est un langage algorithmique de prise de décision pour améliorer le niveau d'implication aux activités. À cet effet, ils présentent deux grandes catégories de classification des décisions :
 - la classification par niveau d'Anthony, c'est l'importance ou la portée de l'action déclenchée par la décision (poids des conséquences, échéances, niveau hiérarchique du décideur...). Il en existe trois types selon leur importance :
 - les décisions stratégiques ou de planification pour définir la politique générale de la structure.
 - les décisions tactiques ou de pilotages qui sont celles qui orientent le chronogramme du fonctionnement de la structure.
 - les décisions opérationnelles ou de régulations qui conditionnent de manière directe l'action du personnel enseignant dans le milieu scolaire.
 - La classification par méthodes de Morton

Il est question de classer les décisions suivant la nature même du processus mis en œuvre pour déclencher l'action. On distingue :

- les décisions programmables qui sont celles dont on dispose des procédures et des règles spécifiques bien formalisés et non ambiguës de telle manière que la décision puisse être prise de manière entièrement automatique, sans avoir besoin de faire appel à l'intelligence ou à la réflexion du décideur. Dans ce type, il est possible de le présenter par un langage non ambigu la totalité des raisonnements d'identification et de résolution mis en œuvre. À titre d'exemple, la programmation sur ordinateur, la mise sous forme de table de décision ou d'organigramme d'une décision, l'attribution d'une prime ou d'une indemnité...
- les décisions non programmables sont celles pour lesquelles le processus d'identification et/ou de résolution n'est pas algorithmique mais doit faire appel, pour une part plus ou moins grande à l'intelligence du décideur. Il en existe deux types

selon qu'il est possible de présenter le phénomène par un modèle connu (modèle comptable, modèle statistique, modèle de recherche opérationnelle...) ou de multiplicité des critères à prendre en compte décourage la formalisation du problème.

Dans le premier cas et selon la terminologie proposée par Lemoine, on dira que l'on a à faire à des décisions non programmables structurées, et dans le deuxième cas, la décision laissera quelques fois une face plus ou moins grande à l'intuition ou à l'irrationalité du décideur. L'on peut illustrer ceci par les modes de l'ordonnancement de production, la détermination des règles de vente, la sélection des responsables, le choix d'investissements.

Quant au système d'information, c'est l'ensemble des moyens humains et matériels des méthodes se rapportant au traitement des différentes formes d'information rencontrées dans les organisations. Ces moyens sont : les machines plus ou moins sophistiquées, des supports de l'information, des utilitaires divers...

Généralement les méthodes utilisées sont des algorithmes ou des programmes sous formes de fiches d'instruction ou de logiciel d'ordinateur, des modèles mathématiques, comptables, économiques et des modèles dérivés de la recherche opérationnelle (gestion des stocks...).

Une information pour qu'elle soit efficace, doit être bien traitée. Pour cela, elle doit respecter une ensemble d'opération du style suivant : la consultation, la modification de sa forme, son classement momentané ou définitif. Une information naturelle est celle produite ou appréhendée par l'homme avec ses moyens d'expressions naturels et peut prendre des formes diverses parmi lesquelles l'information écrite l'information picturale (dessin, photographie...), l'information orale, l'information tactile, olfactive, sonore...

L'information structurée permet de représenter de manière plus rigoureuse les informations naturelles qui sont souvent difficilement appréhendables et manipulables. Elle est généralement obtenue à la suite d'une extraction manuelle ou automatique dans une information naturelle. Les différents types de données rencontrées sont :

- les données factuelles qui décrivent les objets et les événements du réel
- les données textuelles syntaxiques, sémantiques, lexicographiques.
- les données picturales décrivant les images ou des graphiques. L'intérêt d'extraire des données d'une information naturelle est double :

- La concision de l'information permettant de diminuer les temps de communication, d'assurer une plus grande fiabilité et de minimiser l'espace de stockage sur les supports.

Le deuxième intérêt réside dans la possibilité de faire subir aux données des traitements algorithmiques à partir d'un ensemble de données, il est possible d'obtenir automatiquement de nouvelles données appelées données agrégées.

De manière générale, toute société humaine complexe est confrontée à la question de légitimité, autrement dit, à la question : pourquoi et comment l'ordre social implique-t-il la soumission des individus ? Mais cette question est bien plus cruciale et plus patente dans les organisations de grande taille.

La légitimité est liée au concept d'autorité, c'est-à-dire la faculté qui génère l'obéissance naturellement. Il faut distinguer ce concept de celui du pouvoir, qui ne peut que contraindre à l'obéissance. Sans mettre en cause les différentes autres formes de légitimité, deux systèmes politiques paraissent plus efficaces pour obtenir l'harmonie au sein d'une organisation.

L'autocratie dans laquelle le dirigeant possède une légitimité césaristique est définie comme une légitimité personnelle reconnue à des supérieurs perçus et considérés comme des personnages « puissants, forts imposants ».

2.1.6 -L'apprentissage organisationnel

Il est encore appelé l'efficacité collégiale de l'enseignement qui est pour Tonnang Madio (2014:95) « *un procédé qui intervient entre l'activité de direction et le travail pédagogique d'un côté et l'amélioration subséquente des résultats scolaires de l'autre pour permettre à l'école d'atteindre plus facilement ses objectifs* ». C'est une démarche qui se fonde sur la valorisation des compétences internes d'une entreprise guidée par une vision stratégique afin de garantir la croissance. Ces principes sont les suivants : la résolution collective des problèmes, le style de management participatif dans la prise de décision, la valorisation des capacités individuelles et collectives. L'équité dans le processus de gestion de l'entreprise. Ces principes appellent des stratégies pour sa mise en place.

- Un fort volontarisme de tous les individus dans les actions et le dynamisme dans la vision stratégique.

À cet effet, Perrenoud (1999 : 68) pense que : *l'école doit créer et entretenir le désir de savoir et la décision d'apprendre. Elle doit alléger considérablement ses programmes, de sorte à intégrer au traitement d'un chapitre tout ce qui permet aux élèves de lui donner du sens et d'avoir envie de se l'approprier.*

Enseigner, c'est donc renforcer la décision d'apprendre, c'est stimuler le désir de savoir. Pour mieux le faire, l'enseignant doit disposer des compétences professionnelles qui visent à faire appel à deux ressources plus pointues :

- d'une part, une compréhension et une certaine maîtrise des facteurs et des mécanismes sociologiques, didactiques et psychologiques en jeu dans la naissance et le maintien du désir de savoir aussi, la décision d'enseigner en s'engageant à ce processus.
- d'autre part, des habiletés dans le domaine de transposition didactique, des situations, des compétences du travail sur le transfert des connaissances, autant des ressources pour aider les élèves à se représenter les pratiques sociales auxquelles on les prépare et le rôle des savoirs qui les rendent possibles (Perrenaud (idem)).

Les éléments permettent au personnel enseignant à s'investir dans son travail ou à s'impliquer dans son activité pédagogique s'il a du sens de son travail, en d'autre terme, s'il y voit une utilité et un intérêt c'est une motivation intrinsèque.

- Une formulation claire des objectifs à atteindre dans l'organisation et un développement des comportements anticipatoires par rapport aux évolutions externes et internes de la structure. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur le sens du savoir, du travail et de l'expérience scolaire. Les uns, du point de vue sociologique, le rapport aux savoirs enseignés (Perrenoud (1996), Charlot (1997) et al), les autres du point de vue didactique (Jomaert (1985), Astolfi (1992) et al) ; les autres encore, du point de vue psychanalytique (Delannoy (1997), Cifali (1994) et al). Toutes ces approches sont loin de faire le tour du problème, mais elles suggèrent qu'en ce domaine, les compétences de l'enseignant auraient l'intérêt à se fonder sur une culture en sciences humaines au-delà du sens commun (Perrenoud (ibid)) pour améliorer son niveau d'implication aux activités pédagogiques.

- Un développement d'un style de management participatif dans la formation des membres de l'équipe et l'encouragement de la transcription des savoirs, des savoir-faire par le phénomène de tutorat.

Il s'ensuit que travailler en équipe devient une nécessité, liée à l'évolution du métier plus qu'un choix personnel enseignant aux activités pédagogiques (Perrenoud (ibid)). À cet effet, l'école doit mettre l'accent sur le travail collaboratif où les rôles sont spécifiques et les compétences élucidées et appréciées à sa juste valeur. La division du travail pédagogique doit accroître dans la structure scolaire avec l'émergence des rôles spécifiques (soutien pédagogiques, coordinateurs des projets, interventions des enseignants spécialistes...) et l'accent peut être également mis sur le développement du travail en duo (Perrenoud (ibid.)). Cela suscitera de formes nouvelles de coopération, (Exemple : la répartition équitable des tâches et du partage de l'information au sein du duo, la délégation d'un problème qui dépasse des titulaires à des spécialistes, avec le maximum d'indication pour faciliter leur travail). Précisons qu'améliorer le niveau d'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques est pour Perrenoud (ibid) de :

faire intervenir dans les structures scolaires, des psychologues et d'autres professionnelles du secteur médico-pédagogique, de s'atteler à la division du travail (c'est-à-dire chacun trouve sa place, protège sa part de fantaisie, voire sa folie, avoir une compétence qui présuppose une conviction) insiste sur le principe de continuité des pédagogies, la volonté de différencier et la constitution de celles-ci en « personnes morales, en collectivités censées développer les projets auxquels le système envisage de concéder une plus grande autonomie.

2.8. Leadership pédagogique

Tous les membres d'un groupe sont collectivement responsables de son fonctionnement : le respect des horaires et de l'ordre du jour, le souci d'arriver à des décisions claires, le rappel des options prises, la répartition des tâches, la planification des prochaines rencontres, l'évaluation et la régulation du fonctionnement sont l'affaire de tous sur l'œil vigilant d'un leader. Ce qui signifie que chacun exerce en permanence une part de la fonction d'animation et de conduite. Pour cela, selon Perrenoud (1999 :82), le leader doit avoir

une posture, une certaine décentration, le souci que le groupe fonctionne, ce qui conduit à des interventions en apparence « désintéressés », qui ne servent pas une proposition ou un point de vue personnel, mais facilitent la communication et la prise de décisions efficaces et équitables. Il doit avoir des compétences d'observations et d'interprétation de ce qui se passe, doublées de compétences d'intervention sur le processus de communication ou la structuration de la tâche.

Ce comportement améliorera le niveau d'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques.

Le leadership ne doit pas se confondre avec l'autorité administrative. C'est un animateur qui a de posture et de compétences qui donnent la priorité au fonctionnement optimal du groupe. Ces préoccupations peuvent être axées sur le plan pédagogique, on parle de leadership pédagogique. Il existe également du leadership éthique, managérial, transactionnel ou participatif, hiérarchique et du leadership de l'empowerement ou transformationnel (Tonnang Madio (2014 :37)).

L'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques exige donc un management centré sur le leadership dont le leader réussit à développer le capital scolaire des apprenants ainsi que le capital intellectuel et professionnel des enseignants, en investissant dans la capacité des individus de développer leur propre potentiel. Dans ce type de leadership, pour réussir à cette mission, le leader va emprunter quelques principes du leadership de l'empowerement ou transformationnel qui consiste à favoriser le développement du sentiment de pouvoir et la capacité d'agir chez tous les membres de l'équipe, ainsi que quelques-uns du leadership managérial dont le leader mobilise l'intelligence des acteurs de la structure et met l'apprenant au cœur des préoccupations (Tonnang Madio (idem)).

Notons qu'en dehors du leadership hiérarchique qui impose sa vision comme une structure militaire, les deux autres modèles du leadership en éducation : le leadership participatif ou transactionnel (dont les membres de l'équipe-école sont encouragés à co-construire une vision d'ensemble ,à définir de manières collégiales les objectifs à atteindre) ;le leadership éthique (qui dépasse les cadres de déontologie pour favoriser l'intégration dans l'agir individuel, avec un souci de réalisation des actions responsables et respectueuses d'autrui (Langois (2002) cité par Tonnang Madio (ibid)), ont des principes qui renvoient à un style de prise de décision participatif).

Pour Schonfeld cité par Yotebeng (2014 :51), le modèle de « directivité assumée » est celui qui permet aux individus de l'organisation d'obéir à une suite de directives qu'ils ont en fait apprises dans la participation et intériorisées dans les séances d'apprentissage et de formation. Ce modèle, lorsqu'il est bien assumé par le leader détermine le niveau d'implication de ceux-ci dans les activités.

Dans un autre sens, ce modèle permet également aux apprenants de ne pas obéir aux directives de tel ou tel enseignant particulier. Ils se soumettent en fait à des supérieurs du passé auxquels ils reconnaissent, et reconnaissent toujours la légitimité nécessaire. De ce fait, la personnalité propre de tel ou tel professeur cesse d'être importante : la soumission s'est dépersonnalisée.

Dans le même sens, la plupart des organisations missionnaires sont une des formes de l'adoration culturelle. La directivité du Saint Augustin se résume qu'à quelques mots : « *Aime Dieu, et fais ce qu'il te plaît* » (Yotebeng (idem)) ; ce qui est bien sous-entendu, c'est que si on aime véritablement Dieu, alors on peut vouloir faire ce qui est acceptable à ses yeux. À cet effet, si l'enseignant aime son activité et la réussite scolaire, il va véritablement s'impliquer dans les activités pédagogiques.

De même, dans une étude menée auprès de 175 directeurs d'écoles et 1030 enseignants, De Landsheere (...) pense que :

si la dynamique du changement est lancée par le chef d'établissement, le besoin de faire participer tout le groupe d'une école au projet d'établissement comme à ses réalisations absolument nécessaire, tant qu'il est vrai que si le groupe est écarté d'un projet, il peut le freiner, voire arrêter l'amélioration escomptée.

Il est donc important que le chef d'établissement mette l'accent sur les préoccupations pédagogiques pour booster le niveau d'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques, car c'est le capital scolaire des apprenants et le capital intellectuel et professionnel des enseignants qui sont des principes cardinaux du leadership pédagogique.

2.9. Culture scolaire

L'école en tant qu'organisation est un milieu où existe une certaine culture. Celle-ci peut être liée aux apprentissages mêmes, ou à l'environnement dans lequel est implanté l'école et enfin au milieu de vie des acteurs. L'école en elle-même a sa propre

culture qui a un rapport avec la manière d'organiser les apprentissages, de les dispenser ou de gérer les problèmes issus du fonctionnement de cette dernière. Elle est un milieu où se trouvent des individus issus des milieux culturels différents. L'apprentissage devrait donc tenir compte de tous ces paramètres ; c'est pour cela que Bertrand (1998 :147) estime que *si l'apprentissage chez l'élève est fonction des interactions qui se produisent dans sa zone de développement, il faut donc accorder une très grande attention à ces interactions qui sont générées par les autres : élèves, parents, enseignants*. De même, cette action d'apprentissage passe par l'implication de l'enseignant qui peut subir l'action de la culture du milieu scolaire, du milieu de vie et de l'environnement de l'école elle-même. C'est avec raison que Bertrand (idem) pense que :

la connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture. Les individus traitent, représentent et rappellent leurs connaissances dans leurs relations les uns avec les autres et en fonction du milieu social où ils se trouvent. Par conséquent, nous devrions étendre le champ de notre théorie intra-individuelle aux activités et aux interactions sociales de tous les jours.

À cet effet, le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance et favorise ainsi l'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques.

Dans le même ordre d'idées, Lave (1988) soutient que l'acquisition des savoirs est « *une propriété découlant de la participation (...) légitime d'une personne, considérée globalement, à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques* » ; en d'autres termes, l'acquisition des savoirs, de la pensée et de la connaissance sont des relations entre des personnes engagées dans une activité dans et avec un monde socialement et culturellement structuré. Un outil n'a de sens que s'il existe une situation permettant son emploi et s'appuie sur l'histoire de ses utilisations cela est valable pour toutes les connaissances car elles sont reliées aux activités et à la culture. Exemple : dans l'utilisation de l'ordinateur, malgré l'enseignement y afférent, on fera toujours recours par de situations concrètes en s'appuyant sur l'expérience des autres utilisateurs, la consultation des documents existants et à des échanges d'informations. Tout ce processus renvoie à la prise en compte de la culture scolaire dans l'amélioration du niveau d'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques.

2.10. Contexte culturel et les stratégies d'implication.

Ces stratégies dépendent du contexte culturel. L'enrichissement des tâches qui consiste à rendre le travail plus significatif, peut être adapté aux tâches individuelles, ou bien être géré au niveau du groupe, respectant ainsi aussi bien les cultures individualistes que collectivistes. En revanche, la plupart des acteurs du management visant l'amélioration de la qualité repose sur les équipes et s'adaptent mal aux cultures individualistes. Ces actions n'ont de chance d'être efficaces dans ces cultures que si pour Léboyer (2008 : 95) *le dispositif permet à chaque individu de se sentir personnellement responsable et si les efforts individuels comme les efforts collectifs sont l'objet de recompenses.*

Toutefois, il faut tenir compte du fait que même si les cultures différentes, il y a des sources de motivation et d'implication qui traversent les frontières, parce que certains besoins humains sont universels. C'est le cas de tous ce qui peut conforter l'estime de soi, de ce qui peut renforcer et préciser le sentiment d'efficacité et de ce qui construit la cohérence de l'image de soi. La force relative de ces différents besoins et la nature des moyens mis en œuvre pour les satisfaire sont bien fonction de la culture dominante. Pour montrer comment les valeurs culturelles influencent sur le comportement et par la suite interfèrent dans l'efficacité professionnelle des instituteurs contractualisés du milieu rural au Cameroun. Implication, Hofstede (1980) cité par Léboyer (idem) utilise la métaphore de la culture comme le « software » de l'esprit : pour lui, « le software fait « interpréter les informations différemment en fonction de sa culture ». Il prend pour exemple, l'évaluation de la performance de chacun qui sera perçue positivement par les membres des sociétés individualistes et négativement par les membres des sociétés collectivistes parce qu'il s'agit d'une démarche qui contredit le concept de travail en équipe, où la performance est perçue comme le résultat de l'effort commun. Les compétences au travail ou encore l'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques sont des fonctions à la fois des valeurs culturelles et du type des stratégies mise sur pied. Ces deux aspects interagissent avec des conséquences sur la régulation de l'image de soi et de l'identité (Earley (1994) cité par Leboyer (ibid).

2.11. Motivation Wébérienne dans la motivation au travail

Sociologue et philosophe allemand, Max Weber est présenté par Boisvert (1980) cité par Aktouf (1989 : 83) comme celui qui a proposé le concept de base de la structure bureaucratique, ainsi que celui de l'organisation envisagée sous un angle descriptif et scientifique. L'organisation pour lui s'adosse sur la formation des caractéristiques de la bureaucratie et sur la description du modèle de domination légale auquel cette bureaucratie correspond. Comme Koontz, O'Donnel et al (1984), cité par Aktouf (idem) qui présentent Weber comme un des pères de la théorie de l'organisation et de « l'approche système » en management, Boisvert (idem) pense que le dernier à la paternité d'analyses empiriques du clergé, du gouvernement, de l'organisation militaire, des business... ayant mené à la conviction que la hiérarchie, l'autorité et la bureaucratie (incluant règles claires, définition des tâches et disciplines) constituent les fondations de toute organisation sociale. Weber, pour compléter son tableau des catégories déterminant et expliquent les phénomènes sociaux, élabore à côté des types idéaux d'organisation, des modèles conceptuels des activités sociales, des éthiques et de domination. Il présente ainsi quatre types d'activités sociales :

- activité sociale rationnelle en finalité : c'est celle qui s'efforce de se baser sur une compréhension adéquate moyens-fins-conséquences.
- activité sociale rationnelle en valeur : elle est basée sur une croyance personnelle profonde, sans considération pour les chances de succès et les conséquences (du genre « noble cause »).
- activité sociale affective : c'est une activité basée sur une poussée émotionnelle ou passionnelle.
- activité sociale traditionnelle : c'est celle basée sur l'habitude, sur « ce qui se fait », sur la simple obéissance à la coutume.

Par la suite, il nous donne deux types d'éthique :

- l'éthique de conviction : dans ce type, l'action est motivée et guidée par une conviction ou une idée placée au-dessus de tout, telle que révolution, honneur, foi, « le bien », ...
- l'éthique de responsabilité : ici, l'action est au contraire motivée et guidée par un choix rationnel (et judicieux, un discernement entre ce qui est réaliste ou pas,

conforme ou non aux moyens disponibles, conduisant à des conséquences qu'on peut assumer ou pas...

Enfin, il fait mention de la domination :

- la domination traditionnelle : le pouvoir est légitimé par le fait que ce sont les coutumes établies et acceptées, la tradition, qui désignent les personnes et position de la domination.
- la domination légale : à ce niveau le pouvoir en place est légitimé par la force de la loi, la réglementation rationnellement établie.
- la domination charismatique : dans ce type, le pouvoir tient sa légitimité du rayonnement personnel de la personne, de l'allégeance et du dévouement qu'elle suscite grâce à sa valeur, ses dons, ses qualités exceptionnels...

À la suite de ces analyses, Miller (1985) en tire entre autres, l'enseignement que l'ordre s'appuie non plus sur la tradition ou les dons charismatiques, mais que c'est plutôt les conventions formelles et l'organisation charismatique du travail qui garantiraient la motivation du travailleur et son implication aux activités. A cet effet, Weber aurait déduit de l'observation historique des phénomènes sociaux, les caractéristiques typiques de la forme d'organisation la plus efficace qui met l'accent sur le types de domination légale pur basé sur :

- le droit, rationnellement établi et faisant appel, à la raison, à la loi, aux règles édictées et considérées comme logique ;
- ce droit est normalement un cosmos de règles abstraites, règles décidées intentionnellement, le détenteur du pouvoir, lorsqu'il l'exerce, obéit à un ordre impersonnel par lequel il oriente ses dispositions,
 - Celui qui obéit, obéit en tant que membre du groupe ayant formulé le droit et ces règles, au doit.
 - Les membres du groupe n'obéissent pas à la personne du détenteur du pouvoir, mais à des règles impersonnelles. Ils ne sont donc tenus à obéissance que dans les limites rationnellement définies par ces règles.

Il présente cinq catégories fondamentales sur lesquelles doivent s'appuyer toute implication aux activités : la compétence appuyée sur un domaine d'attribution et de devoirs objectivement délimité, le principe de hiérarchie administrative (contrôle et surveillance

envers l'autorité constituée et le droit d'appel ou de requête des subordonnées) le principe de formation professionnelle pour l'application des règles, le principe de séparation total entre direction et moyens d'administration et d'acquisition et enfin l'absence d'appropriation du poste par le titulaire.

Toutes ces idées développées par cet auteur pour le fonctionnement d'une organisation permettent de motiver le personnel et lui donnent des voies et moyens de s'impliquer véritablement dans les activités d'apprentissage.

2.12. Vision de Taylor sur la motivation et l'efficacité

Taylor représentait la cinquième génération de sa famille à naître aux États-Unis, famille d'origine anglaise et Quaker. Son grand-père Anthony amassa une belle fortune par le commerce avec les Indes, et son père Franklin était avocat à Philadelphie. Le jeune homme de Taylor après avoir interrompu ses études à Harvard pour des raisons selon lui de troubles graves de vision, se lança dans les entreprises où après avoir gravi des échelons, obtint le diplôme d'ingénieur-conseil en organisation. Dans son premier livre publié en 1903 (*Shop management*), Taylor attaque par l'élément qu'il reprendra successivement dans ses écrits ultérieurs, c'est-à-dire ce qu'il considère comme la cause de pertes en efficacité de non-rentabilité et qui empêche d'accroître la productivité : la flânerie des travailleurs. Il précise qu'elle est de deux sortes : en premier lieu, la flânerie naturelle, résultant de ce qu'il dénomme expressément l'instinct naturel et la tendance de tous les hommes à la paresse, à se la couler douce et en second lieu, la flânerie systématique, découlant de l'examen que les ouvriers font sur la façon de défendre leurs intérêts (c'est-à-dire produire moins pour le même salaire et s'aligner sur ceux qui en font le moins). C'est donc, déclare-t-il, un état de guerre permanent entre patrons et ouvriers et ce qu'il désire, lui, c'est rétablir la paix en levant ce qu'il appelle un malentendu : la non-connaissance objective, scientifique, aussi bien de la part de l'employeur que de l'employé, de ce qui est une journée loyale de travail, c'est-à-dire la journée que le dirigeant est réellement en droit d'exiger et que le travailleur a l'obligation de fournir pour le salaire qu'on lui donne.

Il propose quatre principes de direction scientifique pour permettre l'implication des travailleurs :

- les membres de la direction mettent au point la science de l'exécution de chaque élément du travail qui remplace les bonnes vieilles méthodes empiriques. Il s'agit ici

de ce que plusieurs auteurs ont dénommé l'appropriation réelle du travail par les dirigeants. En effet, et Taylor le dit très clairement, on vise par-là ni plus ni moins que le transfert de toutes les techniques de travail, du savoir-faire et des tours de main développés par les ouvriers dans l'accomplissement de leurs tâches, vers les membres de la direction qui ont désormais *l'obligation de rassembler cette grande masse de connaissances traditionnelles, de l'enregistrer de la classer, et dans de nombreux cas, de la réduire finalement en lois et règles exprimées même par des formules mathématiques*. Il s'explique longuement sur le fait qu'il est inadmissible pour la direction de continuer à ignorer ce que font réellement les employés dans l'exercice de leur tâche et surtout, il s'indigne qu'elle ignore totalement comment ils font. C'est donc à une étude scientifique du moindre geste accompli par l'ouvrier, dans la moindre tâche qu'il invite ;

- les dirigeants choisissent d'une façon scientifique leurs ouvriers, ils les entraînent, ils les instruisent de façon à leur permettre d'atteindre leur plein développement alors que dans le passé, chaque ouvrier choisissait un travail et s'entraînait lui-même du mieux qu'il le pouvait.

C'est là le principe scientifique des employés, le fameux et solide, l'homme qu'il faut à la place qu'il faut. Après avoir déterminé et défini ce qui est à faire et comment le faire, geste par geste, il faut encore que la direction choisisse quel type de travail confier à quel type d'employé, en étudiant systématiquement le caractère, la personnalité et l'autorité de chaque ouvrier.

- Les dirigeants collaborent cordialement avec les ouvriers de façon à avoir la certitude que le travail s'exécute conformément aux principes de la science qui a été créée.

Il parle de faire connaître aux ouvriers qui ont été choisis et formés scientifiquement, la science du travail telle que créée, délimitée et arrêtée par les dirigeants.

Ce principe conduit également à ce que la direction s'assure que le travail scientifique est effectivement respecté et mis en œuvre par les ouvriers. Tout votre travail, dit Taylor aux dirigeants, sera inutile si quelqu'un ne fait pas appliquer la science par les ouvriers.

- Le travail et la responsabilité du travail se divisent d'une façon presque égale entre les membres de la direction et les ouvriers. Les membres de la direction prennent en charge tout le travail pour lequel ils sont mieux qualifiés que leurs ouvriers alors que

dans le passé, tout le travail et la plus grande partie de la responsabilité impliquée par ce travail incombait aux ouvriers.

Il ajoute aux quatre principes énumérés ci-haut un autre en relation avec le salaire du personnel, même s'il n'est pas présenté comme un des piliers du *scientific management* : la rémunération en fonction du rendement.

De manière générale, le Taylorisme qui est l'application de cinq principes : la décomposition des tâches en éléments constitutifs, l'analyse de ces éléments pour élaborer la meilleure méthode, l'établissement de norme de rendement, la solution scientifique des ouvriers et la rémunération en fonction du rendement interfèrent dans le niveau d'implication du personnel au travail de l'organisation.

2.13. Quelques auteurs contemporains des organisations

Weber (1971) comme Comer (1975) ont utilisé une technique d'observation structurée dans une optique de diagnostic organisationnel. À cet effet, Weber (1971 :26) dit qu'un bon environnement de travail, caractérisé par *une bonne structure d'autorité, une bonne définition des objectifs, des relations harmonieuses et le plaisir d'apprendre joue un rôle important dans l'implication du personnel au travail* pour cela l'organisation doit jouer un rôle très important sur l'environnement du travail pour créer un engagement aux activités. Comer par contre a accès ses recherches sur la dimension des solutions interpersonnelles. Il ajoute : *un climat social positif est celui qui présente peu de conflits, des motivations élevées, les bonnes relations inter personnelles entre le personnel lui-même, le parent et le personnel de l'école, le personnel et les apprenants* pour donner du tonus à l'implication dans les activités.

Cette première partie de ce chapitre porte essentiellement sur la revue critique de littérature qui est un recensement des travaux de certains auteurs qui élucident le problème étudié. Pour mieux l'appréhender, il est important de faire l'analyse critique des concepts de l'étude.

2.14. Clarifications notionnelles

La présente étude a pour thème : « L'environnement de travail et niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural camerounais ». Il envisage apporter une contribution à la compréhension des motivations au travail à partir de certains acteurs locaux de l'Éducation de Base.

Dans cette perspective, la clarification de la compréhension des concepts et notions qui sous-tendent ce travail est inévitable afin de mieux cerner les contours du sujet d'étude. En effet, notre recherche s'articule autour de certaines notions principales notamment : environnement de travail, niveau d'efficacité, instituteur, contractuel, enseignant contractuel, qualité, éducation, qualité de l'éducation, milieu rural et acteurs locaux. Certains concepts restent sous-jacents mais essentiels à la compréhension de notre étude.

2.14.1. Environnement de travail

Étymologiquement l'environnement vient du préfixe grec « en » dans et du latin *virare*, virer, tourner, venant du grec *gynos*, cercle, tour.

L'environnement peut donc être conçu comme entourage ou milieu ambiant. Il peut aussi être envisagé comme l'ensemble des éléments physiques, chimiques ou biologiques, naturels et artificiels (Larousse 2015). C'est l'ensemble des éléments qui constituent le voisinage d'un être vivant ou d'un groupe d'origine humaine, animale ou végétale et qui sont susceptibles d'interagir directement ou indirectement. Cet ensemble d'éléments biotiques ou abiotiques peut se décliner en condition naturelle et culturelle ou sociologique susceptible d'agir sur les êtres humains et les activités humaines.

La notion d'environnement englobe à la fois le milieu cosmique, géographique, physique et le milieu social avec ses institutions, sa culture et ses valeurs. Cet ensemble constitue un système de forces s'exerçant sur l'individu et auxquelles celui-ci réagit de façon particulière selon ses intérêts et ses capacités. L'environnement et le milieu peuvent se dissoudre l'un dans l'autre (Sillamy, 1980).

Sans toutefois entrer dans les méandres du contexte écologique global, dans ce travail l'accent est mis sur les conceptions sociales, sociologiques, et psycho motivationnelles de l'environnement. Car depuis que la notion de développement durable a été forgée, le PNUE a

établi qu'il existe un lien étroit entre l'environnement et le développement humain (Stockholm, 1972). Il ressort donc que les facteurs environnementaux affectent le facteur humain, aussi bien dans son bien être que dans sa productivité ou son rendement. Aussi conditionnent-ils les réactions de l'homme à presque n'importe quel stimulus. Mais ce qui est intéressant dans notre étude c'est l'importance et l'impact de l'environnement sur le travail et l'efficacité de l'homme dans ses activités.

Pour aller plus loin avec la clarification du paradigme environnement de travail, arrêtons-nous d'abord tant soit peu sur le concept travail.

Étymologiquement, le mot travail vient du bas latin *tripalium*, signifiant un appareil formé de trois pieux, utilisé pour ferrer ou soigner les animaux, ou comme instrument de torture pour punir les esclaves.

Cette notion désigne l'effort physique ou intellectuel qui doit être accompli pour faire quelque chose ou obtenir un résultat recherché.

En tant qu'occupation rémunérée, le travail est synonyme d'emploi. Le terme travail peut aussi s'appliquer à des activités non rémunérées (on parle alors du travail domestique, dans le cadre de la famille).

En économie, le travail est l'un des facteurs de production, avec le capital et la terre. Fourni par des employés en échange d'un salaire, il est organisé et dirigé vers la réalisation de biens ou de services.

Le travail est l'un des éléments d'appartenance d'un individu à la société. Mais, selon les points de vue, il est perçu comme un devoir moral et social ou, à l'inverse, comme une exploitation et une aliénation.

En sociologie, le travail est l'ensemble des activités humaines répétitives, pénibles, non gratifiantes et réalisées dans la contrainte. C'est le cas du travail en usine, des travaux agricoles, etc.

Pour Friedmann et Naville (1961), le travail est considéré comme un trait spécifique de l'espèce humaine. Il est ainsi un dénominateur commun et une condition de toute vie humaine en société. Si des formes de travail animal ont été répertoriées, tel celui des fourmis ou des abeilles, cette forme de travail s'apparenterait plutôt à un comportement instinctif dans

un environnement déterminé. Lorsque l'on se trouve dans une situation imprévue qui nécessite une adaptation et la fabrication d'outils, par exemple, on se rapproche des conditions du travail humain.

Dans le cadre de cette étude, le travail se comprend comme un effort individuel ou collectif, physique ou intellectuel, conscient, délibéré, créatif, professionnel, dont le but tend à la concrétisation d'un projet, d'une idée (ou d'un ensemble de projets et d'idées) donnant pas nécessairement lieu à un résultat abouti, mais aussi ayant leur finalité, et dont la rétribution, s'il en est une, peut être morale ou matérielle.

L'environnement de travail en général ne saurait être réduit au simple contenu de l'environnement du poste de travail de l'individu ou groupe d'individus. Celui-ci concerne essentiellement l'environnement sonore et thermique, l'espace, la surface des bureaux et des espaces attenants, les conditions d'hygiène et de sécurité et enfin l'ergonomie. Cette dernière

consiste à rechercher la meilleure adaptation de l'homme, compte tenu de sa situation physique, aux postes de travail, afin de réduire la fatigue professionnelle ; grâce à elle, il a été créé des sièges, des bureaux et des postes de travail informatiques qui prennent en compte les postures et la lisibilité (Bruneteaux, 2003).

Pour les psychologues, en tant que facteur du bien-être, l'environnement de travail désigne l'espace de vie où s'exercent les influences cosmiques, socioéconomiques, culturelles et affectives. Ils estiment que l'organisme et son milieu forment un tout et doivent être considérés comme un seul être (Murray, 1980). L'ensemble des éléments matériels et humains qui sont susceptibles d'influencer un travailleur dans ses tâches quotidiennes pour le cas de l'enseignant il englobe des conditions de sécurité et d'hygiène des locaux. C'est aussi une source d'enjeu pour les salariés que sont les enseignants contractuels, dans ce sens que l'environnement de travail sain est indissociable du bien-être des salariés. Leurs attentes en termes de qualités de vie au travail sont donc importantes d'autant que les enseignants y passent la plus grande partie de leur journée. On peut donc retenir un certain nombre de facteurs auxquels les enseignants ou travailleur attachent leurs attentes (Huguenin 2013). Il s'agit :

- * du contenu des missions de l'enseignant, c'est-à-dire tâche assignée à sa classe, l'autonomie et la charge de son travail.
- * de l'environnement du travail : sécurité, hygiène, bruits, prévention des risques.

- * des relations humaines telles que l'esprit d'équipe, la confiance, la participation aux décisions, la connaissance du travail effectué.
- * des possibilités d'évolution en termes de profil de carrière, de formations internes et de rémunération.
- * de l'engagement au temps de travail vis-à-vis de la vie personnelle, en termes de temps d'horaires de travail de congé, et de volume de travail.

L'environnement et l'être étant ainsi indissociables, forment un groupe. L'individu agissant avec ses pairs constituent un groupe social. C'est-à-dire un ensemble de personnes ayant des caractéristiques et des buts communs. Une organisation où chaque membre a un rôle à jouer et un statut et où les valeurs et les normes se créent. Pour dire que le groupe social désigne finalement un ensemble de personnes qui peut être plus ou moins grand, qui peut admettre des frontières plus ou moins imprécises, stables ou perméables, plus ou moins structuré, et qui se caractérise par un certain degré de cohésion affective et d'unité des conduites, des attitudes et des croyances. À ce titre, les enseignants contractuels expriment des sentiments d'appartenance, d'attachement au groupe, de fierté, des attitudes défensives et des comportements de favoritisme. Le groupe social des enseignants contractuels apparaît comme un ensemble cohérent et dynamique dans l'organisation ou dans le champ éducatif camerounais. Ils exercent dans un climat organisationnel particulier.

Dans ce sens, le climat organisationnel et l'efficacité ont besoin des acteurs à l'intérieur d'un système qui font de l'organisation ce qu'elle est. Le climat organisationnel serait la personnalité d'une organisation qui influence le comportement des instituteurs contractuels au sein du système éducatif (Brunet, 1983).

Pour Cornell (1955) et Thomas (1976) le climat organisationnel réfère « aux perceptions qu'ont les individus de leur emploi ou de leur rôle en relation avec les autres dans l'organisation (Cornell, 1955 et Thomas, 1976 : 222) ». Le climat organisationnel résulte d'un certain nombre de facteurs, tels que les normes, les valeurs, les luttes internes et externes, les communications et les autorités. Ces facteurs sont reflétés dans l'environnement de travail de l'instituteur contractualisé. Sous ce type de conceptualisation le climat organisationnel conçu comme un « ensemble de caractéristiques qui décrivent une organisation et qui a) la distinguent des autres, b) sont relativement stables dans le temps et c) influencent le comportement des individus dans l'organisation (Forehand et Gilmer, 1964 : 362) ».

Dans le même ordre d'idées, l'environnement de travail ainsi conçu et clarifié, l'on peut présager que l'environnement humain est essentiel entreprise éducative, ou scolaire. De lui dépendent motivation et confort au travail. On aurait tort de négliger ce qui semble peu important et qui peut pourtant se révéler décisif en matière d'efficacité et de bien-être de l'éducateur, contractuel soit-il. Il intègre aussi la notion de dynamique du groupe, comprise comme l'ensemble de phénomènes, mécanismes et processus psychiques et sociologiques qui émergent et se développent dans un groupe social.

Lewin (1947 – 1951) est le premier à tenter l'analyse de la réalité sociale d'un groupe. Il l'envisage selon la vision gestaltiste, comme un champ dynamique dans lequel les relations qu'entretiennent entre eux les membres d'un groupe reposent, non sur leurs ressemblances ou leurs influences, mais bien plus sur leur interdépendance. Pour Lewin, le groupe représente un tout au sein duquel un changement dans l'état de l'un de ses éléments, qu'il s'agisse des membres du groupe, de leur statut, de leur rôle ou des normes établies, change l'état de tous les autres. Finalement Lewin définit le groupe comme un champ de forces qui s'exercent à l'intérieur d'une zone de liberté laissée par les institutions sociales. La conduite du groupe, à l'instar de celui des instituteurs contractualisés, est la résultante de la combinaison de ces forces selon des lois psychosociologiques (Desbrasses, 2007).

En définitive, le paradigme environnement désigne l'ambiance qui entoure l'instituteur tout en conditionnant ses circonstances vitales. Il est constitué par plusieurs conditions pouvant être aussi bien physiques que sociales, culturelles ou économiques. Il est associé aux conditions vécues sur le lieu de travail et toutes les circonstances qui ont incidences sur son activité (Crevier-Braud, 2016). Notion et réalité très étendues l'environnement de travail intègre en même temps les champs cosmique, géographique, physique, psychologique, social et institutionnel de l'instituteur contractuel avec ses pairs dans le système éducatif camerounais. Les concepts d'environnement, de groupe social, de climat organisationnel et de dynamique de groupe auront permis de mieux appréhender le paradigme de l'environnement de travail dans le champ de l'éducation et du travail de l'instituteur contractuel relativement à son efficacité.

2.14.2. Efficacité

L'enseignant est à la fois le sujet passif et l'agent actif des transformations de son environnement d'enseignement-apprentissage. Mais chaque enseignant y va de son mieux et de manière divergente. Ces divergences résident chez les enseignants quant à leurs différents niveaux d'efficacité de transformations comportementales des apprenants. Comment donc comprendre le terme efficacité dans cette étude ?

Au plan systémique, « le pilotage du système éducatif est d'autant meilleur que des pilotes existent aux différents niveaux et que ceux-ci sont guidés à la fois par une vision partagée et un souci de contextualisation (Parlement européen, 2006) ».

Prise à l'échelle de la classe, l'efficacité de l'enseignant contractuel est contextualisée à travers ses différentes situations pédagogiques. Il s'agit du « *principe de contextualisation du processus enseignement-apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant* (DeKetele, 1989) ».

L'efficacité est la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système de parvenir à ses fins à ses objectifs ou à ceux qu'on lui a fixés. Etre efficace revient à produire à d'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser les objectifs fixés. Ces objectifs peuvent être définis en termes de quantité mais aussi en de qualité, de rapidité et de rentabilité telle est la tâche exaltante de l'enseignant (Wiktionnaire, 2017).

Au sein de la noosphère éducative (Mbala Ze, 2016) le paradigme efficacité trouve son domaine de définition dans les pratiques docimologiques du Maître et de l'apprentissage de l'élève. Le Maître étant « incontestablement l'interlocuteur privilégié de la technostructure pédagogique qui est l'inspection générale des enseignements en charge de donner naturellement les grandes directives de l'enseignement (Mbala Ze, 2016 : 26) ».

À travers ces domaines de définition qui sont la docimologie et l'apprentissage, l'efficacité se trouve être un concept polysémique qui s'apparente à la performance, à la compétence ou à la qualification. Elle peut même s'appliquer couramment aux savoir-être et aux savoir-faire. Ce qui revient à mobiliser des situations pédagogiques. On peut dès lors souligner que la plupart des auteurs s'accordent unanimement sur le fait que l'efficacité est :

- liée à l'action et donc à l'action pédagogique qui permet de la repérer ;
- liée à un contexte professionnel donné ;

- liée à des solutions de résolution des problèmes ;
- constitué des ressources cognitive, conative, et affective et
- se présentant comme une totalité intégrant et /ou combinant ces différents niveaux de ressource. (Leplat et de Montmollin 2001).

Dans le champ pédagogique donc la tendance dominante actuelle est de jauger l'efficacité des enseignements à l'aune des résultats aux diverses épreuves d'évaluation standardisées ou non. Il se dégage de cette conception que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des enseignants. Les compétences acquises par les élèves sont dues à l'efficacité des pratiques des enseignants. Effectivement certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces et équitables que d'autres dans la logique de la qualité de l'éducation. Cet effet de pratique ou d'efficacité d'enseignement est encore nommé « effet-Maître » ou « effet-enseignant ». Il explique la croissance de performance des élèves de fin d'année entre 20 à 30% (Blanco et Bressoux, 2009 ; Bressoux 1994, 2007; Crusset 2011). Il est à noter que cet effet est supérieur à celui de l'effet-établissement (% réussite, % présentation) on a celui de l'effet-classe c'est-à-dire que la notion d'efficacité fait que l'enseignant est analysé en tant qu'acteur ayant des pratiques stables et rationnelles en toutes circonstances comme si on pouvait comprendre les caractéristiques personnelles des enseignants avec leur activité. Il semble plutôt qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les performances. Des élèves et les critères de présage liés aux caractéristiques personnelles des Maîtres. Il en fût de même pour d'autres recherches qui ont essayé de déterminer l'efficacité d'un enseignant par des éléments objectifs valables tels que l'âge, le sexe, l'origine social ou le statut, la formation initiale, ces éléments n'ont pas d'effets sur l'acquisition des éléments sur l'efficacité (Felouzis, 1997 : p.32).

Assimilée à la compétence, Bruneteaux conçoit l'efficacité comme *un ensemble de ressources de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-agir et de savoir-réagir définis dans l'exercice d'un emploi dans une situation d'activité donnée et un environnement donné* (Bruneteaux, 2003 :116). Cette conception reste valable dans le contexte situationnel du travail de l'instituteur contractualisé.

Terme clé de ce travail, l'efficacité mérite une attention particulière pour une meilleure appréhension face à la notion de rendement dont il est voisin. Selon les experts de la Banque Mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs et les produits (input et output) (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Aussi les économistes de l'éducation qui

considèrent que *l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé (...) le rendement étant un rapport entre résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir* (LêThanhKhôi, 1967).

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les dépenses réelles dans le rendement. Le rendement est dit quantitatif lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou diplômés sortant du système. Il est qualitatif lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement est également qualitatif lorsqu'il envisage la composante socioéconomique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société (Lê ThanhKôi, 1967). Contrairement au rendement l'efficacité s'intéresse moins aux ressources mobilisées. Pour Legendre (1993), l'efficacité se définit comme le *degré de réalisation des objectifs d'un programme* (Legendre, 1993, p. 476). Elle est ainsi traduite par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. Dans ce cas les indicateurs de l'efficacité peuvent être le nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, le nombre d'élèves diplômés, les compétences effectivement acquises, le nombre d'objectifs pédagogiques visés.

Au-delà des normes quantitative et qualitative de l'efficacité, il importe de distinguer les caractères internes et externes dans la définition de l'efficacité. L'efficacité interne intègre les critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires, les effets internes au système. Elle est de nature quantitative au regard de la nature quantitative des sorties et des entrées à l'instar du rapport entre nombre de diplômés et nombre d'inscrits ou du rapport entre nombre de redoublements et l'effectif d'une cohorte. L'efficacité interne est aussi de nature qualitative si les sorties visées en fonction des objectifs pédagogiques maîtrisés et les entrées en fonction des acquis de départ (De Ketele, 1989).

L'efficacité interne concerne les résultats obtenus, sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau d'études (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Le processus d'évaluation de l'efficacité interne tient compte des produits ou effets internes au système et ses performances. L'instituteur sera donc efficace suivant les produits les plus fréquemment utilisés tels que les abandons, les redoublements, les taux de réussite, les passages en classe supérieures ou les diplômes terminaux. Ici les indicateurs des performances scolaires des

apprenants sont aussi pris en compte. Elles sont de nature qualitative exprimées en termes d'objectifs pédagogiques évalués par des épreuves (De Landsheere, 1979.)

Quant à l'efficacité externe, elle concerne les produits ou effets externes au système. Ceux-ci sont générés par le système éducatif, Fozing (2014) conçoit l'efficacité externe d'un système éducatif comme

la capacité à préparer les sortants du système éducatif à leur rôle futur dans la société. Elle se fonde sur l'analyse des rapports entre besoins et produits, les besoins servant à rechercher et à mettre en œuvre des moyens, à élaborer et adopter des stratégies. De ce point de vue, l'efficacité externe s'intéresse aux effets externes au système de formation (Fozing, 2014, p.70).

Malgré l'importance capitale de cette dimension de l'efficacité dans le système éducatif, ce travail met l'accent sur l'aspect interne de l'efficacité, c'est-à-dire l'efficacité de l'enseignant en situation pédagogique quotidienne.

2.14.3. Instituteur contractuel

Le vocable instituteur est resté collé à la personne chargée de l'enseignement du premier degré ou du cycle primaire ; mais un instituteur reste enseignant dans sa profession.

Pour les leaders mondiaux réunis à Dakar en 2000 en vue de réévaluer le programme phare de l'UNESCO, « l'Éducation pour tous (EPT) », « Les enseignants sont des acteurs essentiels dans la promotion de l'éducation de qualité, que ce soit dans les écoles ou dans les programmes communautaires plus flexibles ; ils sont les avocats et les catalyseurs du changement. Aucune réforme de l'éducation n'est susceptible de réussir sans la participation active et l'implication des enseignants ».

Pour ce faire, il a des rôles qui sont eux même en pleine mutation.

Le rôle qui est à présent dévolu aux enseignants est considéré comme étant de plus en plus étendu et couvre notamment le développement individuel des enfants et des jeunes gens, la gestion des processus d'apprentissage en classe, la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en une « communauté d'apprenants », ainsi que les liens avec les collectivités locales et le monde extérieur.

Les questions relatives aux enseignants figurent aussi en bonne place sur les agendas politiques en raison des préoccupations des enseignants eux-mêmes quant à l'avenir de leur profession : est-elle suffisamment attrayante pour de nouveaux entrants talentueux, et les enseignants sont-ils suffisamment récompensés et soutenus dans leur travail ? Les enseignants étant quotidiennement en contact avec des élèves susceptibles de former la prochaine génération d'enseignants, l'enthousiasme et le moral du corps enseignant actuel exercent une influence non négligeable sur l'offre d'enseignants de l'avenir.

L'arrivée en force de nouveaux enseignants disposant de compétences actualisées et d'idées nouvelles peut être porteuse d'un renouvellement en profondeur des établissements scolaires. En outre, cela peut permettre d'affecter davantage de ressources au perfectionnement car un corps enseignant plus jeune allègera les contraintes budgétaires. En revanche, si une carrière dans l'enseignement est dénuée d'attrait et si l'enseignement ne change pas.

Comment comprendre la notion de l'instituteur contractuel ? La définition de l'instituteur contractuel, dans l'approche du présent travail, s'accompagne de la clarification de l'emploi contractuel. Celui-ci sous-entend l'embauche d'une personne pour un travail bien précis dans de conditions particulières, pour une période de temps déterminée. Un employé contractuel ou travailleur indépendant n'est pas considéré comme un employé permanent. Il est lié par un contrat de travail à son employeur. Lequel contrat résume les services à fournir, les liens hiérarchiques, les clauses de confidentialité, les conditions de rétribution, le traitement de la propriété intellectuelle, les conditions d'emploi et les clauses de résiliation entre autres. Selon le Bureau International Travail « le travail contractuel ne relève pas des formes atypiques d'emploi mais plutôt des formes de travail régulier, (BIT, 2005) ». Les instituteurs contractuels restent liés à l'État employeur par un contrat de travail qui « est un accord par lequel l'instituteur s'engage à dispenser des enseignements ou à effectuer un travail moyennant le paiement d'une rémunération et à des conditions déterminées (BIT, 2005) ». Ainsi conçue, la relation de travail constitue le lien juridique entre la personne qui effectue un travail et la personne au profit de laquelle ce travail est effectué contre rémunération sous certaines conditions fixées par la législation et la pratique nationales.

Au Cameroun, au sens des dispositions légales actuelles, un contrat de travail désigne « tout accord de préférence écrite, contrat, décision ou tout autre acte administratif en tenant lieu, conclu entre l'administration et une personne et par lequel celle-ci s'engage à

mettre son activité professionnelle au service de l'Administration moyennant rémunération (décret N° 78/484, art.2, 1978) ».

Dans ce contexte, plusieurs textes de loi sont explicités par voie de circulaire afin de garantir la bonne application du texte relatif aux agents contractuels de l'État. Il s'agit des modifications du décret N° 86-83 du 17 janvier 1986 relatif aux dispositions générales applicables aux agents de l'État pris pour l'application de l'article 7 de la loi N° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique qui sont intervenues en 2014.

De manière générale, le contractuel désigne un employé d'un service public dont le poste n'est pas permanent. Dans le cadre de l'éducation, la notion de contractuel peut aussi se comprendre comme étant un jeune diplômé sans emploi ayant opté de bon gré et en toute responsabilité de se mettre à la disposition des Ministères en charge de l'Éducation en vue de dispenser des cours, aussi bien dans les établissements scolaires de l'enseignement maternel et primaire que dans les cycles de l'enseignement secondaire. Il est lié à l'administration par un contrat dûment signé par les deux parties.

Conformément à l'instruction ministérielle (1996) demandant le recrutement des instituteurs vacataires, il est stipulé que les candidats doivent entre autre être titulaires du (CAPIEMP), être originaires du département dans lequel ils sollicitent leur recrutement, ceci pour tenter de limiter les difficultés liées à leur gestion (logement, déplacement, etc.).

Ainsi, il est établi que les personnes désirant enseigner au cycle de base à titre de contractuel sont recrutés sur examen libre du dossier par une commission de sélection présidée par le Délégué Départemental de l'Éducation Nationale à laquelle prennent part les inspecteurs d'arrondissement de l'enseignement primaire, maternel et normal.

Contrairement à d'autres pays à l'instar du Niger où le contractuel de l'éducation touche un pécule mensuel de 35 000 F avec en plus le droit aux allocations familiales, à des vacances annuelles, au congé de maternité, aux congés de maladie, à des autorisations d'absence, aux frais de transport pour rejoindre son poste, à une protection statutaire contre les menaces, outrages, injures ou diffamations dont il peut être l'objet à l'occasion ou dans l'exercice de ses fonctions, à des attestations signifiant qu'il a régulièrement accompli sa tâche et où, en cas de décès, un capital décès d'un montant équivalent à six mois de pécule est versé aux ayant droits, il n'en est rien au Cameroun où le montant de la

rémunération mensuelle est fixé à quarante mille (40 000) francs bruts payable par le pécule établi suivant la procédure du Bon de commande en exécution de la décision préfectorale accordant paiement des vacataires sans aucune autre disposition particulière.

En définissant ce concept d'enseignant contractuel, il importe de préciser celui relevant d'un autre profil : les enseignants titulaires. Celui-ci désigne des maîtres ayant reçu une formation professionnelle d'un ou de deux ans dans une école normale et qui, à leur sortie, sont intégrés à la fonction publique. Suivant la durée de leur formation, ils peuvent être instituteurs ou instituteurs adjoints.

Au Cameroun, ils sont officiellement appelés des « instituteurs vacataires » (IVAC), sont des «maîtres de la Banque mondiale » pour l'homme de la rue, un «don empoisonné de la Banque mondiale» pour certains critiques, ou encore des «instituteurs des bailleurs de fonds » pour un candidat à la contractualisation. Leur contrat est de deux ans renouvelables une fois. Après quoi, selon la promesse du Ministre en charge de l'éducation nationale, ils devaient être intégrés comme contractuels de catégorie 8. En d'autres termes, ils sont exploités pendant une période de probation de plusieurs années et, même retenus pour intégration, leur contrat ne les lie pas à la fonction publique camerounaise » selon le MINEDUB (rapporté par D.Ekwè in Mutations, 25 Juin 2006) pour qui le métier d'enseignant est un sacerdoce.

En définitive, par le concept d'enseignant contractuel, il faut entendre des maîtres qui ont été recrutés par l'État et continus d'être recrutés, après signature d'un contrat, et qui ne sont pas intégrés à la fonction publique ou sont intégrés progressivement. Certains d'entre eux sont issus de l'école normale, c'est-à-dire qu'ils ont reçu une formation professionnelle identique à celle des titulaires, alors que d'autres ont reçu soit une formation d'au plus trois mois, soit pas du tout de formation professionnelle. Le contrat est établi entre l'État représenté par le Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative d'une part et l'enseignant candidat à la contractualisation. Ledit contrat, conclu pour une durée indéterminée, est régi par :

- la loi N° 92/007 du 14 août 1992 portant code du travail ;
- les décrets et arrêtés pris pour son application ;
- le décret N° 78/484 du 9 novembre 1978 fixant les dispositions communes applicables aux agents de l'État relevant du code du travail camerounais.

L'employé est appelé à remplir les fonctions d'**Instituteur Contractualisé** rémunéré sur la base de la huitième (8^e) catégorie premier (1^{er}) échelon et le contrat reste valable sur toute l'étendue de la République du Cameroun.

2.14.4. Milieu rural

Le milieu et l'environnement peuvent se confondre au point d'être pris l'un pour l'autre. C'est-à-dire *espace entourant un être et dans lequel les interactions physiques, chimiques, biologiques et physiologiques s'effectuent* (Sillamy, 1980).

En urbanisme, la campagne, encore appelé milieu campagnol ou milieu rural, désigne l'ensemble des espaces cultivés habités, elle s'oppose aux concepts de ville, d'agglomération ou de milieu urbain et varie selon les époques et selon les pays. Dans ce travail il s'agit de l'ensemble des populations, des territoires et des autres ressources des campagnes, c'est-à-dire des zones situées en dehors des grands centres urbanisés (OCDE et Conseil de l'Europe).

L'universalité du fait rural n'est plus à démontrer. Le terme milieu rural a été et demeure en partie le fondement d'une division majeure dans les sciences sociales comme la sociologie et les sciences de l'éducation. Pour Bontron(1996), le milieu rural est une catégorie des représentations sociales très largement présente dans le débat politique et dans l'action publique. Cet auteur estime que la notion de milieu rural s'appuie sur trois dimensions fondatrices :

- la prééminence des activités agricoles et pastorales ;
- une spécificité du système de valeurs ;
- et des modes de vie par rapport aux habitants de la ville.

Dans cette perspective et dans le contexte de cette étude, à l'ère de la généralisation de l'éducation universelle, Flavia Terigi démontre que ce phénomène est né au 19^e siècle en Europe et dans les pays sous influence occidentale comme l'Argentine. L'éducation participe donc étroitement du paradigme de la ruralité. Marqueur efficace, elle témoigne des permanences et des évolutions des sociétés rurales, dont le fondement est historiquement lié à l'agriculture. Il ressort donc que la ruralité est une donnée qui occupe une place essentielle dans le développement des systèmes éducatifs aujourd'hui. Cet ensemble des caractéristiques et des valeurs fondamentales du monde rural entraîne déjà dans les pays en développement le phénomène de rurbanisation. Les villages se métamorphosent à un rythme imperceptible

autour des grandes villes dont ils constituent des banlieues ou des zones suburbaines. Ici inévitablement le besoin en éducation est pressant et les instituteurs contractualisés y sont affectés de façon massive et majoritaire. Les activités scolaires font donc que le milieu campagnol reste confondu à la zone urbaine dans les grandes métropoles. Il existe donc une dialectique certaine des rapports ville-campagne. D'après la Revue Internationale d'Éducation de Sèvres le milieu rural désigne l'ensemble de représentations collectives et de caractères courant à une forme d'identité et des espaces ruraux (RIE, 2012).

La dialectique fonctionnelle et professionnelle qui existe au niveau de l'éducation entre ville et milieu rural ne nous permet pas une opposition diamétrale entre les deux milieux. Mais le milieu rural présente ses spécificités. Elles se situent dans une diversité d'attitudes, de traditions socioculturelles, de liens avec la nature et de caractéristiques économiques et environnementales dont l'origine est principalement basée sur la chasse, l'agriculture, la pêche et la sylviculture.

À l'ère de profondes mutations sociales, la problématique de la politique scolaire en contexte rural retient notre attention au moment où le Cameroun est engagé dans la promotion d'une éducation de qualité.

2.14.5. Qualité de l'éducation

Le concept de qualité s'utilise désormais aussi bien dans les disciplines scientifiques que dans les autres disciplines et en particulier dans le domaine de l'éducation. Elle traduit la manière d'être, les éléments de la nature d'un être, permettant de le caractériser, que cet élément soit positif ou négatif, ou encore ce qui rend une chose, une personne, bonne, meilleure, ou enfin manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses (petit Robert, 2003).

Pour Robert (2004), la « qualité » est un concept complexe qui renvoie à plusieurs compréhensions différentes. Une fois cela admis, il n'en reste pas moins qu'il nous faut, pour l'évaluer, une mesure. En éducation, une mesure classique est celle des acquisitions des élèves, que l'on prend à travers des tests dans les disciplines enseignées. C'est précisément cette mesure qu'utilise le PASEC.

Il s'agit donc de considérer ce que les enfants apprennent à l'école comme une dimension essentielle de la qualité. Cette définition a l'avantage d'éviter la confusion entre

les moyens mis à disposition de l'enseignement (infrastructures, matériel pédagogique, formation des enseignants, etc.) et les résultats attendus, qui sont des acquis cognitifs.

Pour leur part, Gaziél et Warnet (1998, p.45) indiquent que *la qualité est la conformité des produits ou service aux besoins exprimés par les clients internes ou externes, et sur lesquels les fournisseurs internes ou externes se sont engagés.*» Plus loin, ils complètent en disant que *«la dynamique qualité signifie que toutes les facettes de l'organisation sont engagées dans la réalisation de standards élevés de performance en fonction des besoins et des exigences des « clients » (internes ou externes (Gaziél et Warnet,1998, p.82).*

Le terme éducation vient du participe passé du verbe latin *educare* (nourrir, instruire), mais également du verbe *educere* (« conduire en dehors de », ou mieux encore, « conduire hors de soi-même », de là les termes de conduire, déduire, introduire, dérivé *dedux*, *ducis*, « chef ».

L'auteur latin Catulle utilise le verbe *educere* pour donner l'idée de « faire naître, s'ouvrir, émerger » et, postérieurement, Virgile lui donne le sens de « instruire un enfant ». Certes à l'observation, nous pensons que les deux origines du concept éducation ne sont pas incompatibles. En effet, en termes actuels, nous pourrions dire que le fait de nourrir serait l'action de proposer des contenus divers pour la socialisation et conduire en dehors de serait l'action à partir de laquelle l'apprenant construit des manières spécifiques de s'approprier théoriquement et pratiquement de ces concepts/actions à travers d'innombrables médiations, toutes à caractère social.

Pour nous, l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc. considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée.

Pris dans ce sens, le concept d'éducation ne peut pas être dissocié de l'idée / objectif d'éducation de qualité. Car, globalement l'éducation devrait permettre de travailler sur le système psychique des apprenants pour transformer et enrichir leurs connaissances, développer leurs capacités et leurs manières de concevoir et d'agir dans le monde. Ce processus devrait être susceptible de :

- développer la pensée conceptuelle et la prise de conscience des éléments constitutifs de différentes formes de savoir et connaissances, ainsi que leur

utilisation volontaire et libre, ne dépendant pas d'automatismes ou de connaissances mémorisées mécaniquement;

- développer des capacités de lecture, d'écriture et d'expression orale en au moins deux langues (la langue du milieu et une langue officielle, internationale ou régionale) ;
- permettre l'appropriation théorique et pratique de nouvelles connaissances, dans différents domaines du savoir ;
- permettre aux apprenants de résoudre des problèmes concrets rencontrés dans la vie quotidienne ;
- encourager l'apprenant à devenir intellectuellement autonome pour poursuivre sa propre formation tout au long de sa vie.

La recherche de la « qualité » est au cœur de la littérature entourant la dernière réforme scolaire québécoise : « une éducation de grande qualité », « la qualité de la formation », « un enseignement de qualité » sont des expressions fréquemment utilisées pour indiquer l'objectif majeur qui y est poursuivi. Malgré son usage répandu, c'est cependant un concept rarement défini par ses utilisateurs : « D'emploi courant, il peut servir pour ce qu'il est, un mot-valise assez explicite en apparence pour être reçu et partagé par des interlocuteurs multiples. » (Robert, s.d.).

Parler de la qualité de l'éducation implique de réfléchir sur la définition de qualité. Plusieurs définitions sont possibles, mais deux d'entre elles sont les plus caractéristiques.

La définition la plus classique est celle que donne Coombs (1985) quand il souligne :

... la dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes. La qualité (...) dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris – comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel); ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes; et son environnement socio-économique, culturel et politique (Coombs, 1985, p.105).

Dans son rapport « Priorités et stratégies pour l'éducation » (1995), la Banque mondiale a émis les observations suivantes au sujet de la qualité de l'éducation : « La qualité

dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats- l'environnement de l'apprentissage » (Banque mondiale, 1995 :46). Ces deux définitions insistent particulièrement sur les résultats des élèves aux tests de performance. Cependant, elles soulignent également la nécessité de s'appuyer sur d'autres dimensions. L'idéal serait alors de construire des mesures multidimensionnelles de la qualité de l'éducation. Il reste néanmoins très difficile dans une perspective de comparaison internationale de prendre en compte toutes les dimensions de la qualité de l'éducation. Pour cette raison, nous supposons qu'un système éducatif est de bonne qualité lorsque les élèves y étudiant ont des scores relativement élevés.

Certains chercheurs ont toutefois élaboré des définitions permettant de conceptualiser la qualité en éducation. À cet effet, Legendre (2005, p. 1116) en propose la définition suivante : *«la valeur élevée rattachée à la mission, aux finalités, buts et objectifs d'une organisation éducationnelle et au degré de conformité des activités, des ressources et des produits eu égard aux attentes et aux standards généraux ou spécifiques à atteindre. »*

Leclerc (1996) va dans la même direction en offrant toutefois une perspective davantage précise et opérationnelle du concept de qualité en éducation. Il s'agit pour lui d'un ensemble de principes (responsabilité, mesure, conformité, excellence, prévention) et de méthodes (résolution de problèmes/ groupe d'amélioration scolaire) organisés en stratégie globale. Celle-ci renvoie à la gestion des résultats des processus fonctionnels et transfonctionnels dans la totalité de l'organisation. Dans ce sens, ces principes et méthodes visent la mobilisation des acteurs (projets organisationnels, individuels/commissaires, parents, directeur général, directeurs de service, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves, etc.) en vue de répondre aux besoins des clientèles (élèves, parents, institutions, entreprises, public et société), et ce pour une plus grande efficacité éducative dans la réduction du décrochage, des échecs, des absences, des retards, des reprises, des erreurs, des oublis, etc.). Tout ceci dans la perspective de l'amélioration de la réussite éducative (Leclerc, 1996, p. 179-180).

En somme, l'approche qualité invite les gestionnaires à porter un regard sur les agencements possibles entre les intrants internes et externes dans le processus de transformation et à les harmoniser en fonction des informations obtenues au regard des attentes et des standards généraux ou spécifiques à atteindre tels qu'exprimés par les clientèles de l'école.

Dans notre travail, la qualité de l'école fait référence à toutes les conditions de scolarisation de l'élève et les variables scolaires qui augmentent les connaissances de l'élève au cours de l'année scolaire. Dans cette perspective, on ne regarde plus l'école comme un lieu de socialisation où le problème central n'est plus l'inégalité des chances devant l'école, où cette école n'est plus un instrument de reproduction des classes sociales, mais une institution autonome qui possède en son sein des éléments (maître, classe, organisation pédagogique, mode de regroupement des élèves, etc.) capables de modifier les acquisitions des apprenants. L'école réunit l'ensemble de ces facteurs dans une combinaison optimale pour apporter aux élèves de meilleures connaissances.

L'éducation est une activité humaine. L'activité humaine peut se concevoir comme un l'ensemble formé à la fois par les transformations du monde physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement, et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion (Barbier, 2011). Ce sujet est appelé acteur du système. Il a pour rôle de mettre en œuvre les activités de développement de l'entreprise ou de l'institution pour le cas de l'école.

Dans ce sens, l'acteur local ou l'acteur à la base agit sur les processus systémiques appliquant les initiatives et les instructions officielles de la hiérarchie. Parlant d'acteur local en éducation renvoie aux enseignants de champ, aux élèves et aux personnels des inspections d'arrondissement. Ce n'est pas dans l'intention de négliger dans le système scolaire, l'impact des interventions des autres acteurs locaux que sont les élus locaux, les communautés locales, le secteur privé, les partenaires techniques et financiers et les organisations de la société civile (Alvergne et Taulelle, 2002).

Dans le champ du management du système éducatif et de l'action pédagogique, il existe de nombreux paradigmes épistémologiques de la connaissance. Ainsi deux paradigmes nous permettent de comprendre l'efficacité de l'enseignant dans le processus de construction des connaissances en classe. Il s'agit du modèle constructiviste et du modèle ontologique (Jonnaert, 2009).

Le modèle constructiviste affirme le primat absolu du sujet connaissant dans le processus d'apprentissage. En tant qu'acteur local de ce processus, l'efficacité de l'enseignant est mise à l'épreuve au cours de son accompagnement du sujet connaissant. Ici l'élève construit ses propres connaissances avec la facilitation de l'enseignant. La connaissance est construite et implique un sujet connaissant et n'a pas de sens en dehors de lui. De ce point de

vue, « *le constructivisme est une vision qui, d'une manière ou d'une autre, reconnaît le rôle joué par le sujet qui construit les connaissances... toute connaissance est liée aux sujets qui connaissent* » (Fourez et al. 1994).

Quant au modèle ontologique, la connaissance est celle de la réalité postulée indépendante des observateurs qui la décrivent ; c'est une réalité ontologique. Dans cette perspective, la connaissance est vérifiable dans une réalité localisée à l'extérieur du sujet connaissant. Elle lui est communicable et enseignable. Elle est caractérisée par son antériorité aux démarches entreprises par le sujet connaissant pour l'appréhender et elle lui reste indépendante (Jonnaert, 2009).

Une des fonctions essentielles de l'acteur local, enseignante ou enseignant, est donc de mettre les apprenants en situation pour les guider dans la construction des connaissances à propos des savoirs codifiés dans les programmes d'étude. Au niveau du primaire donc l'enseignant ne se limite pas à la présence en classe. Même si les emplois du temps peuvent différer d'une école à l'autre, l'enseignant doit assurer neuf cents (900) heures de leçons annuelles dans le primaire et sept cents (700) heures dans le cycle maternel. Ceci en dehors des autres activités pédagogiques complémentaires et de la participation aux activités post et périscolaires. À cela s'ajoutent le temps des préparations, les corrections des productions des élèves et le suivi des relations avec les parents d'élèves. De la première année de la Maternelle à la sixième année du Primaire, l'enseignant apprend aux élèves à lire, à écrire, compter, à calculer et à raisonner ou à penser. Il engage les élèves dans la construction de leur parcours éducatif et scolaire en ayant à cœur de créer un rapport positif en classe et à l'apprentissage ; il permet aux élèves de s'approprier les savoirs fondamentaux et éveille chez eux l'intérêt pour le monde qui les entoure. Dans notre contexte, certains, sans spécialisation, se préoccupent des réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves vulnérables.

CONCLUSION

La fonction essentielle de l'instituteur consiste à mettre les élèves en situation d'apprentissage, c'est-à-dire de construction des compétences à propos des savoirs codifiés dans les curricula d'études. La question d'efficacité de l'instituteur contractualisé en contexte rural est restée au cœur de ce volet de travail.

Ce chapitre, parti des fondements de l'éducation, aura permis de faire la recension de certains écrits et surtout de faire le tour d'horizon de quelques auteurs ayant traité de l'environnement de travail et de l'efficacité professionnelle. Il a fallu dans cette optique pousser l'analyse jusqu'au potentiel d'efficacité de l'instituteur contractualisé en contexte rural au Cameroun, d'où la revue critique de littérature. Par la suite, l'analyse critique des paradigmes épistémologiques de l'étude a été abordée sous une approche définitionnelle. Ceux-ci sont en relation avec le thème de l'étude et la revue critique de la littérature. Pour mieux établir la relation entre l'observation empirique et le champ scientifique auquel nous appartenons, il est question d'entrer dans le cadre général des fondements théoriques de référence du sujet.

CHAPITRE 3 : THÉORIE EXPLICATIVES DU SUJET

Précédemment, nous venons de relever que le défi de la scolarisation primaire universelle initialement fixée en 2015 implique une croissance de la scolarisation bien plus marquée que celui que le continent noir africain a pu connaître jusqu'ici. Après 2015, les lignes n'ont pas bougé. Cette croissance a frayé son chemin nécessairement par la massification des recrutements des enseignants. À ce jour, bon nombre de pays africains subsahariens ont choisi de recruter des enseignants non fonctionnaires avec des niveaux de rémunération sensiblement plus faibles. Déjà au Cameroun, au début des années 2000, au tout début de la mise en place des politiques de recrutement des enseignants contractuels, les enseignants non fonctionnaires représentaient déjà près de la moitié des effectifs enseignants. Ils sont depuis devenus très largement majoritaires dans certaines régions. Si la présence de ces enseignants non fonctionnaires est effectivement massive, leur impact sur la scolarisation est aussi perceptible et déterminant. Les estimations effectuées montrent des impacts considérables au Cameroun. Ce qui conduit à la définition du cadre théorique de référence intéressant pour cette l'étude et susceptible de mieux expliquer la thématique abordée.

En effet, le choix d'une théorie constitue une phase très importante de notre travail. Il s'agit dans cette séquence d'investiguer davantage, d'expliquer et de comprendre notre objet d'étude. Dans cette perspective, nous analysons notre sujet d'étude suivant le paradigme épistémologique de l'autodétermination. La théorie de l'autodétermination s'impose comme une macro théorie de la motivation et de la personnalité. Elle concerne les tendances inhérentes au développement et les besoins psychologiques innés des êtres humains. Aussi définit-elle le degré d'auto-motivation et d'auto-détermination du comportement. De même reste-t-elle indissociable avec la théorie d'auto-efficacité qui entre dans le cadre plus large de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986). D'après Bandura, « le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et partant, des réalisations et du bien-être humain » (Carré, 2003). Pour finir nous tenterons une dernière analyse explicative à la lumière de la théorie du champ de Kurt Lewin.

3.1. La théorie

Le concept théorie vient du mot Grec « *theôria* » qui signifie « l'action d'observer ». Premièrement dans Larousse (2008), nous notons que la théorie est l'« ensemble de théorème set de lois systématiquement organisés, soumis à une vérification expérimentale, et qui vise à établir la vérité d'un système scientifique ». Il s'agit d'une connaissance de nature spécialité.

D'après les termes académiques, les théories « sont des ensembles d'énoncés généraux décrivant les phénomènes réel ». C'est cette description de la réalité qui nous fait retenir cette conception de Gauthier (1990 :524) : « Ensemble ou système d'énoncés logiquement interconnectés de différentes façons complexes ; réseau déductif de généralisation ou à partir duquel on peut dériver des explications ou des déductions sur certains types d'éléments connus ; système inductif et reproductif d'énoncés à porter plus ou moins large, cherchant à expliquer et à encadrer l'état et la dynamique d'un plus ou moins grand nombre de faits en les interconnectant logiquement ». C'est dire que la théorie permet au chercheur de comprendre, d'entrer dans le processus de rationalité ou alors d'entrer dans les explications organisées, logiques et causales. D'où la préexistence de la théorie à tout savoir scientifique. C'est ce que nous décrit Gauthier (1986 :119)

la théorie est précisément le cadre de référence qui produit un sens et permet à un observateur de subsumer des fragments de signifiants qui, dans cette interrelation, resteraient incompréhensibles et même, pire, enfouis, noyer dans une marée d'informations à première vue tout aussi valide les unes que les autres. La théorie est donc la syntaxe d'un réel, le moyen de lui faire rendre sa logique, de le formaliser dans un principe d'ordre et de systématisation, d'ordonnancement des causes et d'effets.

Ainsi tentons-nous de systématiser la condition enseignante du contractualisé selon l'approche motivationnelle.

3.1.1. Approches théoriques de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination intègre bien d'autres mini-théories que sont :

- la théorie de l'évaluation cognitive avec ses effets des récompenses sur la motivation intrinsèque ;
- la théorie de l'intégration organismique suivant les différentes formes de régulation comportementale intrinsèques et extrinsèques ;

- la théorie des orientations causales qui tient compte des différences individuelles dans les styles régulateurs (Forest et Mageau, 2008) .

Mais toutes ces mini théories se résument dans la théorie de la motivation elle-même se réclamant micro théorie de l'autodétermination.

3.1.2. Approche axée sur les modèles de la motivation

D'emblée le concept de la motivation peut être conçu comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand et Thill, 1993). L'accent mis sur les forces internes et externes est cohérent avec la présence de deux grands types de motivation, à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Mais essayons d'abord de cerner la motivation.

La motivation paraît un concept global assez difficile à définir, même si intuitivement nous venons de déblayer les pistes des thèmes qu'elle recouvre. Il existe différentes approches de la motivation qui, en grandes lignes, peuvent être groupées en deux grandes catégories :

1. les approches anciennes qui envisageaient la motivation comme une caractéristique unitaire en privilégiant ainsi la recherche de déterminants génétiques (c'est le cas de la psychanalyse) ou la recherche de déterminants situationnels (dans le cas du behaviorisme).

2. les approches sociocognitives pour lesquelles l'objectif consiste à étudier le sens que l'individu donne à ses comportements et à ceux des autres à partir des perceptions qu'il a des individus, des situations et des réflexions que ces situations lui inspirent. La motivation est alors traitée comme une entité complexe où se mêlent des éléments d'ordre relationnel et affectif et des perceptions de soi.

C'est cette dernière approche qui a déterminé la perspective de notre recherche en imposant la prise en compte des deux aspects fondamentaux de la motivation :

- l'aspect dynamique qui détermine l'intensité et la persistance de la conduite ;
- l'aspect directionnel qui détermine le choix et la forme de la conduite dans une situation donnée.

D'un point de vue dynamique, la motivation est la force qui :

- pousse un individu à entreprendre une action ou qui l'en empêche ;
- détermine la quantité d'attention et d'énergie dévolue à une tâche ;
- permet de continuer à agir lorsque d'autres auraient abandonné (persistance) ;
- incite à tirer des leçons de ce qu'on a fait.

Sur le plan directionnel, la motivation est l'attrance, l'intérêt ou alors le rejet que suscite une activité ou une situation donnée.

La motivation n'est donc pas une variable unitaire mais un composé de plusieurs dimensions, fait de sentiments, d'appréciations individuelles et de résultats d'expériences passées. Elle n'est ni une caractéristique proprement individuelle, ni un effet de la situation ou de la circonstance, mais le résultat de l'interaction d'une situation et d'un individu. De même qu'il n'existe aucune activité motivante pour tous, il n'existe pas d'individu que rien ne va motiver.

3.1.3. Modèles classiques de la motivation intrinsèque

Un ensemble de théories développées au cours des années 1970-1980 postule que le déclenchement de la motivation est suscité par la volonté de satisfaire essentiellement des besoins psychologiques ou d'ordre supérieur. Partant de ce principe de base, ces théories tentent d'identifier quelles sont les forces internes et externes qui agissent sur la décision individuelle d'agir de façon motivée. En psychologie des organisations deux théories émergent de ce courant, la théorie de l'évaluation cognitive et la théorie des caractéristiques de l'emploi. À l'origine, ces théories classiques définissaient la motivation intrinsèque comme les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.

La théorie de l'évaluation cognitive est due aux travaux de Déci et Ryan (1971, 1975, 1985). Leur hypothèse fondamentale est que la motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins que chaque individu développe plus ou moins, ceux de se sentir compétent et autodéterminé. Le processus motivationnel dépendrait de tous les facteurs dispositionnels et contextuels qui pourraient influencer ces deux besoins. Chaque individu, à des degrés divers, cherche à satisfaire des besoins de compétence, c'est-à-dire, à développer ses capacités à interagir efficacement avec son environnement (de travail, relationnel, etc.). Cette capacité se développe par l'accumulation de connaissances et d'expérimentations lors ses interactions avec son environnement mais aussi par la force de ce besoin qui l'incite à chercher à le

maîtriser. Ce besoin agit de façon conjointe avec celui d'autodétermination. L'individu est également motivé par le besoin de se sentir autodéterminé, c'est-à-dire par le développement d'une capacité à pouvoir choisir dans le plus grand nombre de situations possibles. Pour satisfaire ce besoin, l'individu s'emploie à développer le locus de causalité interne qu'il perçoit. Il s'agit alors pour lui de développer sa perception d'être à l'origine de son comportement. Tant qu'il perçoit que son environnement guide ses choix, il perçoit en lui-même un locus de causalité externe. S'il perçoit un locus de causalité interne, il perçoit alors son contexte (de travail) comme supportant son autonomie. En retour, son sentiment d'autodétermination s'accroît et renforce la motivation intrinsèque. Ainsi, les facteurs situationnels joueraient un grand rôle comme déterminants de la motivation intrinsèque. Si le contexte de travail amène l'individu à se sentir responsable de son comportement, à assumer les choix qu'il effectue, à développer son autonomie dans ses actes, il percevra un locus de causalité interne et un sentiment d'autodétermination. Enfin, lorsque ce contexte de travail renvoie vers l'individu un feed-back positif sur ses réalisations, ses performances, il renforce son sentiment de compétence et par conséquent sa motivation intrinsèque (El Akremi, 2000, Pelletier et Vallerand, 1993).

La théorie des caractéristiques de l'emploi d'Hackman et Oldham (1975, 1976, 1980) s'intéresse aux effets conjoints des forces incitatrices du besoin de développement personnel et des caractéristiques de l'emploi, sur la motivation et la satisfaction au travail. Hackman et Oldham ont développé un modèle sur les caractéristiques du travail qui influenceraient la motivation interne⁴. Ils en ont identifié cinq qui influenceraient le niveau potentiel de motivation détenu par un emploi : la variété des compétences, l'identité de la tâche, le sens de la tâche, l'autonomie et le feed-back. Le potentiel de motivation lié à un emploi peut générer une motivation interne élevée lorsque trois types de besoins de développement personnel sont satisfaits.

(1) L'individu doit se considérer responsable des résultats de son travail. La caractéristique du travail qui permet à l'individu d'éprouver ce sentiment est l'autonomie.

(2) L'individu doit ressentir que son travail a un sens. Pour cela il doit être amené à percevoir trois caractéristiques par rapport à son emploi : la variété des compétences requises, l'identité de la tâche et la signification de la tâche.

(3) Enfin, l'individu doit avoir connaissance des résultats du travail qu'il réalise. La perception qu'il a de ses résultats dépend d'une cinquième caractéristique de son emploi : la qualité du feed-back reçu.

Ces trois besoins de développement personnel peuvent se manifester différemment selon les personnes. Plus ces besoins sont élevés, plus ces trois perceptions seront importantes dans l'appréciation du potentiel de motivation attaché à un emploi. Ainsi, la motivation interne est supposée croître sous l'effet multiplicatif de la force des besoins de développement et de l'accomplissement d'un travail à potentiel de motivation élevé. Ce processus multiplicatif agirait sur quatre types de variables affectives et de comportement : la motivation interne par rapport au travail, la satisfaction au travail, la qualité du travail réalisé, et, l'absentéisme - départ volontaire.

3.1.4. Modèle relationnel de la motivation de Nuttin (1991)

La motivation étant l'aspect dynamique du comportement, elle devra s'étudier dans le cadre de ces mêmes relations. En d'autres mots, une conception comportementale de la motivation n'étudie pas son objet en termes d'états chimiques des tissus, ou de stimulations bioélectriques des centres nerveux, mais dans le cadre des relations qui unissent l'être humain à son environnement physique et social. C'est dans le contexte de ces relations qu'on essaiera de comprendre ce qui active et dirige la conduite. D'autre part, le comportement est un mode de fonctionnement unitaire et intégré de l'organisme global ; il ne consiste pas en une série de fonctionnements segmentaires juxtaposés. Dès lors, l'aspect dynamique de ce comportement ne doit pas se concevoir comme une série de « besoins » que l'on établit comme des entités autonomes. Ces listes de besoins juxtaposés et formulés en termes de définit ne peuvent nous satisfaire, quoiqu'il en existe plusieurs exemples en psychologie. Notre approche de la source ultime de la motivation doit partir de la même unité organique qui caractérise le fonctionnement même de l'être vivant. C'est donc dans ce fonctionnement global et relationnel qu'il faudra trouver le dynamisme fondamental du comportement.

De façon concrète, le besoin de l'animal affamé, placé devant un labyrinthe ou dans n'importe quelle situation de la vie normale, et d'entrer en contact comportemental avec son milieu sous l'une ou l'autre forme : chercher quelque chose à manger, trouver l'issue d'une chambre, parcourir le chemin du labyrinthe, etc. Étudier simplement les conditions intra organiques de la faim, ne nous en montre guère l'aspect comportemental. Dire que c'est un

besoin de nourriture est une manière abstraite et peu psychologique de s'exprimer. Aussi, ce que voit l'éthologie quand un animal a faim, ce n'est pas seulement l'acte de manger, c'est un comportement de transport de la proie jusqu'au gîte, etc. Comme il sera montré plus loin, chasser est la forme comportementale et relationnelle du besoin.

Ce point de vue s'impose à fortiori lorsqu'il s'agit des besoins psycho-sociaux et des besoins spécifiquement humains. Le besoin de considération sociale, par l'exemple, est un besoin de certains types de relation et d'interactions comportementales avec le monde des hommes. En un mot, le besoin a pour objet les relations entre l'organisme et son milieu : il constitue un dynamisme qui tend à établir, maintenir ou modifier une constellation de relations.

Du point de vue théorique, le cadre relationnel qui unit l'individu à l'environnement professionnel est d'application universelle dans le domaine de l'être vivant. Il fait appel à une loi fondamentale qui fait dépendre l'activité vitale, à tous ses niveaux, d'un échange avec le milieu. Un potentiel héréditaire ne peut exister et se développer qu'en interaction avec des éléments externes. Il est même établi que les systèmes clos, qui ne connaissent aucun échange d'énergie et de matière avec le milieu, ne peuvent donner naissance à des formes de vie. Au contraire, tout noyau vital, allant de la cellule bactérienne à l'organisme humain, est un « système ouvert » en interaction continue avec l'environnement (Bertalanffy, 1968). C'est ici le lieu de préciser la conception relationnelle proposée dans ce modèle.

Un premier point à souligner est que, dans notre travail, le comportement ne se conçoit pas en termes de relations à établir entre deux entités autonomes préexistantes, à savoir l'unité qu'on appelle Organisme, Individu, ou Personnalité, d'une part, et l'unité Milieu, Environnement ou Monde, de l'autre. Plutôt que de partir de ces deux entités qui, une fois existantes, entreraient ensuite en relation, nous voudrions montrer que l'unité de base est, d'emblée, le réseau fonctionnel des relations mêmes, et que l'individu et l'Environnement en sont les deux pôles. En dehors de cette unité fonctionnelle, ni individu ni monde n'existent au niveau de l'analyse comportementale. À titre d'exemple, l'aptitude perceptive ne peut fonctionner sans objet à percevoir et, en l'absence absolue d'objet perceptible, l'aptitude même ne peut finalement exister. De façon plus générale, la personnalité, comme tout autre mode de vie, est un schème d'interactions actuelles et potentielles avec l'environnement alors que cet environnement, en tant que monde comportemental, est une construction qui résulte

de l'élaboration, par l'organisme, du stimulus physique du milieu. Les deux pôles n'existent donc qu'en fonction l'un de l'autre dans le cadre d'une activité relationnelle.

Le point de vue relationnel proposé ici ne consiste pas à nier que l'individu humain, de même que l'amibe, constituent des entités tangibles ayant leurs potentialités et structures propres. Mais, souligne à juste titre à propos de la cellule que, c'est parler de façon artificielle et abstraite que de dire que la cellule est une chose et l'environnement une autre. Les deux entités postulées réfèrent à une unité fonctionnelle d'interactions ; c'est à cette unité qu'elles sont liées aussi longtemps que la vie continue. Ceci vaut, a fortiori, pour la personnalité et le fonctionnement comportemental, étant donné qu'il n'y a pas de personnalité fonctionnelle sans monde, et pas de monde comportemental sans personnalité qui le construit par et dans son fonctionnement même. Plus généralement, ce n'est que dans et par les processus comportementaux d'échange que la configuration génotypique humaine se développe en personnalité. D'après cette approche, « l'histoire d'un organisme est cet organisme » ; de même, le réseau d'interactions Individu-Environnement (I-E) est l'individu fonctionnellement parlant.

Dans le contexte humain, cette unité fonctionnelle I-E prend une signification très concrète, à savoir que, toujours et nécessairement, une personne se trouve dans quelque situation en train de faire quelque chose, comme, au niveau biologique, l'organisme n'existe que pour autant que plusieurs processus le maintiennent en interaction constante avec la biosphère. En d'autres mots, au niveau psychologique, la personne est un « *être en situation faisant quelque chose* ».

Ceci n'empêche que la personnalité perçoit son monde et agit sur lui comme sur un objet placé en face de lui. Nous disons simplement que cette perception d'un monde comportemental en face du sujet est la résultante de l'activité interactionnelle même. Aussi, dans la recherche, est-il essentiel de distinguer les variables de personnalité de celles de l'environnement, mais il est non moins essentiel de rapporter chacune de ces variables au réseau de relations I-E dans lequel elles reçoivent leur signification pour le sujet agissant (Magnusson et Endler, 1977). Les théories du champ, spécialement celle de Lewin, ont essayé de remédier à la séparation des deux pôles en soulignant leur interaction à l'intérieur d'un champ. Toutefois, sur certains points, la conception relationnelle exposée ici va plus loin que l'interaction entre entités préexistantes dans le contexte d'un champ lewinien ; personnalité et monde comportemental se construisent en fonction du comportement, c'est-à-dire du réseau

d'interactions dont ils sont les pôles. Comme on vient de le dire. De plus, ils se pénètrent à tel point que le monde comportemental fait partie du contenu de la personnalité, comme il sera montré plus loin.

C'est de l'aspect dynamique de cette unité fonctionnelle enseignant-environnement du travail, comme base de motivation, que nous allons traiter à présent.

3.1.5. Modèle des attentes et motivation

Pour Amblard et al. (1987), la motivation décrit la force qui initie le comportement et l'oriente vers un but dont la réponse procurera une réponse satisfaisante à un besoin. Le concept de motivation représente aussi un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Roussel, 2000). Cette ou ces forces peut ou peuvent varier d'un individu à l'autre ou d'une organisation à l'autre. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dans la plupart des définitions du concept d'« organisation », il y a une orientation explicite vers des buts. Chaque organisation crée, implicitement une orientation vers l'avenir et vers ce qu'elle veut accomplir, une vision de ce à quoi elle veut devenir. Certaines sont orientées dans une mission économique (de maximisation de leur profit) ou dans une mission sociale (la fourniture du service social). La dernière mission est traditionnellement reconnue à la fonction publique, dont la mission est d'offrir un service de qualité au grand public. Cet objectif ne peut d'être atteint pour plusieurs auteurs que si la motivation à l'égard du service public est importante pour cette organisation.

Le concept de « motivation à l'égard du service public » ou « public service motivation » en anglais, est d'origine anglo-saxonne. Il fut développé au début des années 1990 par les auteurs américains Perry et Wise (1990) repris par Onne-Abbruciati (2004-2006). Les travaux de ces auteurs font suite aux travaux sur la motivation organisationnelle, qui évoque l'existence d'une motivation propre à chaque organisation, selon son histoire, ses missions, sa culture et ses valeurs. Les auteurs du concept « de motivation à l'égard du service public », visent à montrer qu'il existe des « déterminants » spécifiques de la motivation dans le secteur public. Les individus qui se sentent particulièrement à l'aise dans le monde des organisations publiques possèdent probablement des caractéristiques communes qui les poussent à s'engager dans le secteur public plutôt que dans le secteur privé. Autrement dit, les motifs qui se trouvent à la base de leur engagement organisationnel sont spécifiques et peuvent être regroupés sous la notion de « motivation à l'égard du service public » (Giauque

et Gaillard, 2006). Bien que cette définition ne soit pas véritablement partagée par la communauté scientifique ; en tant que motif, le concept de « motivation à l'égard du service public », peut être considéré comme la force qui pousse un individu à embrasser une fonction au service du bien commun. Tel que considérée, la motivation du service public possède donc des antécédents. Ces antécédents peuvent être financiers ou non.

La relation fonctionnaire–État est une relation contractuelle ou l'agent (fonctionnaire) fournit un service public en contrepartie d'un salaire pour le compte du principal (État). La rémunération comme élément de motivation a fait l'objet de nombreuses études.

Chauchard (1989) affirme que la rémunération comme élément de motivation doit valoriser la reconnaissance du salarié, lui permettre de se situer professionnellement et socialement. Pour Bretton (1990) cité par Bartoli (1997), après avoir longtemps correspondu à l'idée d'une indemnité forfaitaire destinée à permettre au fonctionnaire de maintenir un rang social conforme à la dignité qu'exigent ses fonctions, le traitement se rattache désormais à la nécessaire contrepartie d'un service fait. Cet échange vise à procurer à ce dernier sa principale source de revenu-argent et autres avantages contre sa disponibilité, son habilité et sa performance (Redheuil, 1990). Selon Herzberg, les attentes des travailleurs peuvent être de deux types ; les attentes externes qui dépendent d'autrui (promotion, reconnaissance, salaire) et les attentes internes qui dépendent de soi-même. Pour Louart et Beaucourt (2002), les principales motivations de la fonction publique sont les valeurs, les assurances et les incitations.

Bidias (1971), soutient que le traitement du fonctionnaire doit lui permettre de maintenir le rang social correspondant à ses fonctions. Cette idée de maintien du rang social ne vaut que pour le traitement proprement dit ; les accessoires eux correspondent généralement à l'idée de travail fourni. La rémunération sera un antécédent du service public si et seulement si elle parvenait à combler les attentes des fonctionnaires. Pour Dieleman et al. (2003), si les salariés et leurs conditions de travail sont insatisfaits (exemple : les salariés ne peuvent couvrir leurs besoins de base), les travailleurs auront tendance à rechercher des voies et moyens pour compenser ces manquements.

Les attentes des salariés sont recensées par la théorie des attentes encore appelée théorie de l'expectative ou théorie VIE. Elle rend compte des interactions entre l'entreprise et les salariés.

L'individu est motivé par l'espoir d'un futur meilleur, parce qu'il attend un résultat. Elle a pour origine les théories générales du comportement. Elle présente la motivation comme une force résultant de trois variables ; l'expectation « E », l'instrumentalité « I » et la valence « V ». Pour une attente donnée, ces trois variables agissent de manière multiplicative. Dès que l'une est faible, la motivation pour l'attente est faible. Par exemple, un travailleur peut être démotivé lorsque ses bonnes performances ne sont pas reconnues par un supérieur hiérarchique borné ou malveillant. La faiblesse de l'instrumentalité entraîne alors la baisse de la motivation et cela même- ci l'employé a confiance en ses propres capacités (E grand) et s'il recherche la reconnaissance (V grand). De la même manière, il peut avoir confiance en lui (E grand), estimer qu'une hausse de la performance entraîne une hausse de salaire (I par rapport au salaire est grand) mais être déjà satisfait de son salaire actuel (V du salaire petit). La motivation peut ainsi être vue comme une somme sur les attentes (A) des produits EAIAVA liée à une attente. Enrichie par les travaux de Porter et Lawler (1968) et Lawler et Nadler (1977), cette approche en termes de choix rationnel permet de comprendre le processus ou encore l'enchaînement qui conduit un individu à faire preuve de motivation et donc à accroître l'effort déployé pour réaliser les tâches afférentes à son emploi. Cette théorie est dans la plupart des travaux qui traitent d'une telle problématique, complétée utilement par les théories de l'équité et de la justice organisationnelle en précisant les conditions nécessaires, en matière d'équité et de justice, pour qu'un mode de rémunération s'avère motivant.

Aussi, souvent appliqué aux questions de rétribution dans les entreprises, la théorie des attentes propose un enchaînement causal entre le processus motivationnel, le niveau des efforts déployés dans le travail, le niveau des performances réalisées, les récompenses attribuées et la satisfaction au travail. Des variables modératrices telles que les capacités individuelles, les démarches de résolution de problème développées dans l'organisation, les expériences positives et négatives dans des situations similaires, l'attribution de récompenses dans le passé, interviennent pour modifier ou rompre cet enchaînement. Selon ce modèle, la motivation au travail d'un employé dépendra de ses croyances :

- 1 - en ses capacités à déployer les efforts pour travailler au niveau de performance souhaité (les attentes efforts – performances) ;
- 2 - que son comportement, en l'occurrence ses efforts, conduira à certains résultats (les attentes performances – résultats de type récompenses).

La motivation dépendra enfin de l'attrait des résultats possibles (la valence des récompenses).

L'instrumentalité n'apparaît plus directement dans cette modélisation. Elle intervient dans un second temps pour expliquer le sens de la valence d'un résultat. Par exemple, un résultat du type obtention d'une formation qualifiante, consécutif à des performances, aura une valence tributaire de la relation instrumentale perçue par l'individu entre ce résultat de premier niveau et une récompense future qui aura ou non un attrait pour lui (résultat de second niveau : changement de statut ou accroissement des responsabilités sans augmentation).

3.1.6. Théories de la justice organisationnelle et de l'équité

La théorie de l'équité a connu ses principaux développements au début des années 1960 avec les travaux d'Adams. Un nouvel écho lui est donné depuis le milieu des années 1980 sous l'impulsion des travaux de Greenberg sur le concept de justice organisationnelle.

La théorie de l'équité (Adams, 1963, 1965) explique la motivation au travail par la disposition de l'individu à comparer sa situation personnelle à celle d'autres personnes. Cette hypothèse prend appui sur les travaux de Festinger sur la comparaison sociale (1954).

Adams se réfère aussi à la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957) dont l'hypothèse fondamentale est que l'existence d'une dissonance entre ce qui est perçu et ce qui est désiré est source de tension psychologique, entraînant de la part de l'individu des comportements qui visent à réduire cette tension et cette dissonance. Ainsi, l'individu observe son environnement professionnel pour savoir s'il est traité avec équité dans son entreprise. Si l'individu, à l'issue de cette comparaison, est insatisfait de sa situation, l'iniquité qu'il perçoit crée chez lui une tension qu'il va chercher à réduire. Cette tension le conduit à déclencher son comportement vers un but, à déployer les efforts nécessaires pour réduire le sentiment d'iniquité qui l'anime. Il est motivé. Selon cette théorie, l'individu tend à évaluer ses contributions (input) en faveur de son organisation de travail (performances, niveaux de formation, de compétence, ancienneté, efforts, etc.). Il évalue aussi les avantages (outcomes) qu'il retire de son emploi (salaire, conditions de travail, statut, reconnaissance, promotions, etc.). Puis, il compare ses deux éléments : « avantages retiré de l'emploi (A_p) » sur « contributions en faveur de l'entreprise (C_p) ». Chaque individu élabore un ratio correspondant à cette comparaison : A_p/C_p . L'individu poursuit ce processus de comparaison en évaluant le

ratio "avantages retirés de l'emploi sur contributions en faveur de l'entreprise" qu'il perçoit chez d'autres personnes considérées comme points de repère : Aa/Ca . L'individu élabore ses ratios selon son système de perception, ils sont donc subjectifs. Chaque personne accorde un poids différent à tels ou tels avantages et contributions et détient des informations plus ou moins limitées. Lorsque l'individu perçoit une égalité entre ses ratios, il éprouve un sentiment d'équité. Il perçoit alors que les avantages qu'il retire de son emploi (salaire...), relativement à ses contributions (efforts) sont justes au regard des avantages et contributions des personnes avec lesquelles il se compare. En revanche, lorsqu'il perçoit des différences entre ses ratios, il éprouve un sentiment d'iniquité (soit de sous-équipé, soit de sur-équipé). Sa motivation naîtra de la volonté de réduire ce sentiment et le conduira soit à adopter un nouveau comportement (modifier ses contributions dans son emploi, quitter l'entreprise, demander une mutation, une promotion, une augmentation ...), soit à changer les perceptions de la situation (modifier psychologiquement ses contributions, ses rétributions ou celles des personnes avec lesquelles il se compare en les relativisant ; prendre de nouvelles personnes comme points de comparaison ...). Enfin, l'individu tend à se comparer à une ou plusieurs personnes à l'intérieur de son entreprise, et à des personnes travaillant dans d'autres organisations. Il se sera confronté à un problème d'équité interne dans le premier cas, d'équité externe dans le second.

En développant le concept de justice organisationnelle, Greenberg (1987, 1990) propose de distinguer deux dimensions de l'équité dans les organisations, la justice distributive et la justice procédurale (ou des processus). Greenberg analyse la théorie de l'équité d'Adams comme apte à rendre compte du sentiment de justice distributive. Le sentiment d'équité crée une perception favorable de la justice distributive c'est-à-dire, le sentiment de justice à l'égard de l'attribution de récompenses par l'organisation (salaire, promotion, reconnaissance, responsabilités, etc.). Greenberg propose de joindre à ce construit et à l'analyse qui en est faite, le sentiment de justice vis-à-vis des procédures et des processus mis en œuvre dans l'organisation : la justice procédurale. Elle concerne essentiellement des processus mis en place pour prendre les décisions d'attribution de récompenses tels que le système d'évaluation des performances, le processus d'avancement, les procédures d'appel des décisions et processus de participation aux prises de décisions.

En considération de la place qui est réservée à l'individu dans ces processus, il se sentira équitablement ou inéquitablement traité. Les processus où l'individu participe à la prise de décision, où il bénéficie d'une information, où il peut se justifier, donner une opinion, faire des réclamations, influenceraient positivement l'équité. Un autre aspect des processus

qui influencerait l'équité est la façon dont ils sont mis en œuvre. L'arbitraire, la cohérence, la morale et l'éthique dans l'application des procédures, sont considérées comme des déterminants du sentiment d'équité.

3.1.7. Motivation et engagement professionnel

Même s'il peut arriver qu'on les confonde l'un et l'autre, les concepts de motivation et d'engagement professionnel se distinguent par leur nature autant que par leur fonction. Il existe, dans le domaine de la psychologie des organisations, une abondante documentation concernant le concept de motivation au travail ; le lecteur comprendra qu'en raison des contraintes liées au nombre de pages requises pour cet article, il n'est pas possible d'examiner cette documentation en profondeur.

La dentition de Coquery (1991) est couramment utilisée dans le domaine de la psychologie du travail (Morin, 1996) ; pour l'auteur, la motivation constitue un « processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement, ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement » (Coquery, 1991 : 480). La motivation tient donc du comportement de l'individu et de son action au regard d'une situation donnée.

Pour Vallerand et Thill (1993), la motivation est un phénomène complexe qui ne peut être limité à une simple définition encyclopédique. La motivation constitue d'abord et avant tout un construit hypothétique. Ce qui est percevable, c'est la manifestation de ce construit par le comportement de la personne. Vallerand et Thill (1993), précisent qu'il pourrait s'ajouter à cette liste d'autres caractéristiques telles que les émotions ou la variabilité de même que la diminution et l'arrêt du comportement. Ils affirment que les forces motivationnelles présentes chez l'individu proviennent de deux sources, soit interne ou externe. Les forces motivationnelles internes à l'individu correspondent au drive (Vallerand et Thill, 1993), ou à la pulsion (Coquery, 1991) de la personne et poussent celle-ci à l'action, alors que les forces motivationnelles externes proviennent de son environnement et suscitent l'action de cette personne.

Par conséquent, nous considérons que la motivation constitue une force ou un drive qui pousse l'individu à l'action ou suscite l'adoption d'un comportement par celui-ci. Si la motivation est à l'origine de cette action ou de ce comportement, l'engagement en devient le

résultat. Dans l'optique de l'actuelle recherche, l'engagement au travail de l'individu est considéré comme l'aboutissement d'une force motivationnelle ; la motivation précède l'engagement.

En effet, il a été précisé, précédemment, que toute personne n'a besoin de donner un sens à sa vie et que ce sens peut se trouver par l'accomplissement d'un travail signifiant. En accord avec ce postulat, le travail est le moyen par lequel l'individu est en relation avec la société ; il donne un sens et une valeur à sa vie en raison de la contribution sociale qu'il exige de lui (Frankl, 1984). Ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent l'enseignant à s'engager dans son travail ; la personne est motivée par la nécessité de se dépasser et de vivre un sentiment d'efficacité professionnelle (Morin, 1996).

L'engagement professionnel des enseignants est visible et public : il se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance (Mowday, Porter et Steers, 1982). Il s'actualise La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Becker, 1964).

C'est par ses actes que l'individu exprime ses valeurs ainsi que son être intellectuel et moral. Ce sont ses actions qui déterminent son niveau d'engagement : le sentiment de liberté ressenti dans le choix de l'acte, la justification de l'acte aux yeux de l'individu qui en est l'auteur et l'importance qu'il revêt pour ce dernier en termes d'investissement en temps ou en effort, des conséquences prévisibles qui y sont associées, de sa réalisation dans un contexte public de même que dans la récurrence de sa réalisation (Joule, 1991).

L'engagement professionnel des enseignants se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de la personne de même que par l'utilisation des ressources personnelles de celle-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées (Meyer et Allen, 1990). Par ailleurs, la relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire détermine son engagement ; il s'agit d'une évolution professionnelle, d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social (Kanter, 1968).

Comme on peut donc le constater, plusieurs travaux théoriques récents proposent d'intégrer les théories de la motivation en raison de leur réelle complémentarité (Kanfer et Ackerman, 1989 ; Locke, 1991). Longtemps les psychologues et leurs lecteurs gestionnaires, entre autres, se sont opposés selon leur adhésion à un courant théorique. Non pas que les théories développées ne soient pas exemptes de critiques, mais au-delà des controverses, les principales d'entre elles participent à la construction de la connaissance sur un sujet combien important pour la société et pour les entreprises en particulier.

Ainsi, les théories des besoins-mobiles-valeurs cherchent à comprendre ce qui motive les individus à travailler. Elles expliquent que les besoins, les mobiles et les valeurs sont les facteurs de la motivation au travail, ils sont à l'origine du déclenchement des comportements. Parmi elles, les théories des besoins tentent de dresser des listes de facteurs de motivation qui se veulent universelles, sans y parvenir. La fragilité de leur validation empirique est souvent mise en exergue en raison de démarches méthodologiques insuffisantes pour prétendre à cette ambition. Cependant, cette critique importante vaut à des degrés divers, de notre point de vue, pour l'ensemble des théories de la motivation. D'autres critiques sont également à prendre en compte. D'une part, elles sont généralement simplificatrices, d'autre part, et cela est essentiel, elles se prêtent mieux à l'explication de la satisfaction que de la motivation dont elle serait le déterminant par la satisfaction des besoins, des mobiles et valeurs. Enfin, leur explication des processus motivationnels reste très incomplète.

Les théories du choix cognitif cherchent à comprendre comment le mécanisme de la motivation fonctionne, quels sont les processus qui mènent du déclenchement du comportement aux actions et aux réalisations allant dans le sens de ce qui est attendu par l'organisation. Le cadre explicatif des relations d'attentes – valences a dominé la recherche empirique depuis les années 1960. Néanmoins, quelques critiques importantes lui sont adressées. La vision rationnelle de l'être humain ne permet pas d'appréhender toute la complexité de l'origine et des mécanismes des comportements. Néanmoins, elles adoptent le point de vue de la rationalité limitée au sens de Simon et Marsh (1999) et réservent un rôle essentiel aux jeux des perceptions dans le processus motivationnel. La motivation est conçue comme la conséquence de choix raisonnés et non de l'impulsivité. La difficulté de rendre opérationnelles ces théories leur est également reprochée. Les excès du quantitativisme tentent parfois certains à transformer en ratio des données perceptuelles qui s'accommodent mal de tels artefacts. La critique de l'aspect intermittent des théories du choix cognitif, notamment celle des attentes est parfois soulevée. L'analyse des travaux du domaine montre

toutefois que la notion de performance qui est au centre de la critique ne doit pas être seulement entendue dans le sens du succès par rapport à des objectifs épisodiques. La performance peut fort bien recouvrir le quotidien des activités de l'individu dans son organisation au titre de l'évaluation annuelle. Enfin, l'approche comportementale de la théorie fait l'objet de critiques. Elle envisage seulement l'effort comme conséquence directe du processus motivationnel alors que de plus en plus d'activités font appel à la créativité et à la flexibilité. Les efforts physiques, intellectuels et mentaux n'offrent pas toutes les possibilités d'expliquer des comportements régis sous le sceau de l'inspiration, du don, de l'ingéniosité.

Ces travaux ont le mérite de remettre au goût du jour des préoccupations anciennes qui étaient peut-être passées de mode. Un second déterminant essentiel (Blais et al., 1993 ; El Akremi, 2000) est la configuration des emplois ; débat également relancer. Les emplois qui laissent une autonomie de décisions, des possibilités de choisir, d'exercer ses compétences, de les développer, qui offrent des possibilités de feed-back sur les compétences, sur l'origine du comportement de l'employé détiendraient les plus forts potentiels de motivation. De plus, l'aspect informationnel des systèmes de récompenses mis en place renforcerait le sentiment d'autodétermination et la perception d'un soutien de l'autonomie des employés par l'organisation. Cette vision complète avantageusement celle de la théorie des attentes pour réfléchir aux politiques de rétribution à adapter aux organisations contemporaines et futures. L'importance du contexte dans le déclenchement, l'orientation et l'intensité des comportements des individus souligne ainsi le rôle déterminant des politiques de ressources humaines des entreprises dans la motivation des employés.

3.1.8. Théorie de la frustration au travail

Les mouvements sociaux suscitent souvent plus la réaction que l'analyse. Mais les acquis des sciences sociales permettent de tenir sur les mouvements sociaux un discours plus éclairant parce qu'attentif à la fois aux déterminants sociaux des mobilisations et au vécu de ceux qui participent à l'action, apportant avec eux des joies et des peines, des sentiments divers et singulièrement, des frustrations.

La frustration s'entend selon Pujol (2009 :92) comme une privation « d'une satisfaction attendue, que l'on estime nécessaire et légitime ». C'est donc un déficit de besoin qui vient d'un obstacle matériel, de l'absence d'un objet ou d'une personne, de limitations physiques ou mentales, d'un manque de reconnaissance et/ou de considération.

Pris dans ce sens, la frustration est une pseudo-émotion. C'est un état, tout comme l'insatisfaction en est un. Contrairement à cette dernière qui est relativement neutre (bien qu'elle génère des émotions), la frustration est toujours vécue avec une attitude de protestation. Il y a en effet dans la frustration, une impression d'injustice, celle d'être privé de quelque chose qu'on aurait dû avoir ou encore de vivre quelque chose qu'on ne devrait pas vivre (qu'on ne mérite pas).

- **Théories du « comportement collectif »**

Tout autant que l'instabilité des constructions théoriques, c'est la difficulté à saisir toutes les facettes des mouvements sociaux entre les individus qui se révèlent. Les théories du « comportement collectif » éclairent les mobilisations par une psychologie de la frustration sociale (aspirations et désirs frustrés). Le modèle de l'action rationnelle tend au contraire à soumettre les mobilisations à une forme de lecture économique qui les banalise (logique du calcul coûts/avantages).

Or, une stratification sociale complexe s'accompagne de l'existence d'un réseau de groupes et associations de toute nature (religieuses, sportives, culturelles, politiques). Les groupes faiblement organisés ne peuvent disposer d'aucun de ces principes fédérateurs ; cas extrême des groupes très dominés ou stigmatisés (vagabonds, prostituées), situations où le communautaire se délite sans que le relais puisse être pris par des structures volontaires. La frustration provoque ainsi différentes émotions secondaires. Le plus souvent, elle engendre mécontentement, colère, jalousie, tristesse, etc.

Le jeu de deux variables au sein d'un groupe ayant un sentiment de frustration donne une typologie à six situations comme suit :

	Liens au sein du groupe		
Liens aux groupes supérieurs et aux pouvoirs	Modèle communautaire	Peu d'organisation	Modèle associatif
Intégrés	A	B	C
Segmentés	D	E	F

Le modèle débouche sur un instrument de lecture des formes et potentiels des mouvements sociaux.

Dans la première ligne horizontale, l'existence de connexions aux groupes supérieurs et pouvoirs garantit une forme de relais aux revendications, soit que le groupe dispose de porte-parole « naturels » dans le cas A (chef de village, etc.), soit que les organisations existantes (syndicats, chambres de commerce) donnent un potentiel de mobilisation, mais aussi de blocage si elles ne relaient pas, dans le cas C. Le cas B, marqué par la faiblesse des liens internes, la lutte individuelle pour la promotion, donne le terrain d'élection du clientélisme, voire du banditisme.

Dans la ligne horizontale inférieure, l'absence de relais institutionnalisés exige de plus fortes mobilisations pour se faire entendre. La dimension communautaire rend possible, dans le cas D, des mobilisations rapides et énergiques si le groupe se sent menacé. La case E donne les situations les plus éruptives. La faible intégration du groupe et sa faible organisation cumulent les obstacles. Lorsque la mobilisation survient, elle est brève et violente, faiblement organisée faute de dirigeants. Elles offrent un espace à des entrepreneurs de protestation extérieurs au groupe. Le modèle F se rapproche du précédent, mais les formes des mouvements sociaux varient (mouvements de libération nationale, millénarismes) selon le degré de cristallisation des réseaux associatifs, l'émergence de dirigeants et d'organisations aptes à formuler des programmes.

Le poids d'un groupe dans un mouvement social dépend d'un capital de moyen, de ressources. Ces ressources ne sont qu'un potentiel qu'il importe d'activer dans une visée d'action stratégique, autour d'organisations ou de dirigeants.

Dans cette perspective, l'on est en droit de penser qu'il est totalement impensable (et d'ailleurs peu souhaitable) d'être dans une situation sociale sans frustration. De cette réalité, certains ont conclu un peu hâtivement qu'il est éducatif d'accumuler les frustrations.

D'aucuns pensent que la frustration est structurante. D'où ce stéréotype qui est venu compléter au XX^{ème} siècle, le vénérable et tristement fameux « Qui aime bien châtie bien ». Toutefois, force est de reconnaître que s'il y a des frustrations positivement structurantes, il existe d'autres, désastreusement structurantes et d'autres enfin dont l'impact ne va pas de soi.

- **Approche psychosociologique de la frustration relative**

La théorie de la privation relative définie comme l'écart perçu par les individus entre les biens auxquels ils estiment avoir droit (value expectations) et ceux qu'ils pensent pouvoir obtenir (value capabilities), peut guider l'analyse de la motivation des gens à participer à des

mouvements de revendication ou à certains mouvements sociaux. Celle-ci se base sur trois principes fondamentaux : un sentiment de mécontentement, d'injustice ou de frustration (1), des comparaisons sociales (2) qui prédisposent les individus à la révolte (3). Pour les tenants de cette théorie, les gens protestent et/ou se rebellent non pas parce qu'ils sont objectivement privés ou démunis, mais parce qu'ils se sentent privés ou démunis relativement à d'autres personnes, groupes ou situations avec lesquels ils se comparent. Gurr (1970) part de la notion de frustration relative. Celle-ci désigne un état de tension, une satisfaction attendue et refusée, génératrice d'un potentiel de mécontentement et de violence. La frustration peut se définir comme un niveau de revenus, une position hiérarchique, mais aussi des éléments immatériels comme la reconnaissance ou le prestige qu'un individu détient à un moment donné et celles qu'il se considère en droit d'attendre de sa condition et de sa société. Si elle se traduit par des affects de dépit, de colère, d'insatisfaction, la frustration est ici un fait social. Elle est relative parce qu'elle est tributaire d'une logique de la comparaison.

L'intensité de la frustration détermine le degré de violence collective contenue dans la société. Gurr (1970) distingue trois situations : attentes stables et biens disponibles en baisse, attentes en hausse et biens disponibles constants, attentes en hausse et biens qui diminuent après avoir augmenté. Le franchissement collectif de seuils de frustration est la clé de tout grand mouvement social.

Pris dans ce sens, le concept de frustration est difficile à objectiver puisqu'il relève de croyances et des perceptions qui portent pour partie sur des données immatérielles comme le prestige. C'est ce qui amène Olson (1966) à déplacer le cadre d'analyse vers l'économie.

Pour lui, un groupe ayant ces caractéristiques peut parfaitement ne rien faire. Le principal résultat découle du paradigme du passager clandestin. Olson (1966) établit une proposition célèbre, le paradoxe de l'action collective : quelle que soit l'espérance mathématique du gain, celui obtenu par le militant (il subit un coût) est toujours inférieur à celui du passager clandestin (il ne subit aucun coût, mais reçoit le même avantage). Personne n'a donc individuellement intérêt à agir, alors que tous y ont, collectivement, intérêt. Il y a échec du marché, un effet pervers implacable voue l'action collective désintéressée à l'échec, car l'utilité individuelle ne converge pas avec l'utilité collective.

Olson (1966) enrichit la notion d'incitation sélective : diminution du coût de participation à l'action ou augmentation de ceux de la non-participation. Peuvent être des

prestations et avantages accordés aux membres de l'organisation qui mobilise. Peuvent aussi prendre la forme de contraintes.

Dans le cas de l'enseignement, nombre d'enseignants contractualisés manifestent la difficulté qu'ils ont à mettre en pratique, au sein de leurs localités et auprès des enfants, les savoirs et outils théoriques acquis durant leur formation. C'est d'ailleurs parfois dès leur prise de service qu'ils en ont pris conscience. Ainsi, un sentiment de non reconnaissance de leurs compétences et de leurs savoirs est omniprésent dans leurs discours et va de pair avec un sentiment d'inaccomplissement et de limites de leurs actions.

C'est la formation dont cette profession a bénéficié qui apparaît comme source de souffrance lorsqu'elle ne peut être mise en application, suscitant chez les enseignants contractualisés, le sentiment d'être cantonnés à des pratiques plus proches du bénévolat, que d'éducateur. Que ce soit dans le domaine de la pédagogie ou pour celles/ceux qui se sont engagés dans cette voie par vocation « sociale », c'est un sentiment d'impuissance qui fait jour.

Deux frustrations semblent alors cohabiter : une frustration liée à leur rôle auprès des enfants lorsqu'ils/elles se rendent compte qu'ils/elles ne pourront pas remplir la mission qu'ils pensaient être la leur et, d'autre part, une frustration individuelle qui concerne leur carrière. Pour celles/ceux qui avaient envie de progresser dans la carrière le sentiment est d'avoir un avenir bouché.

Si à un moment donné, l'enseignant ne peut accéder à l'objet dont il a envie (avancement, etc..), il vit une frustration souvent intense mais que l'on peut appeler micro-frustration puisque ses besoins fondamentaux ne sont pas concernés. Dans les premiers temps, son déplaisir s'extériorise par un chagrin et/ou une agressivité disproportionnée du point de vue de la hiérarchie. Si ces émotions sont accueillies avec sérénité, des micro-frustrations peuvent être saines et positivement structurantes. Elles vont aider l'enseignant à se construire, à prendre conscience de lui-même comme personne séparée, à « se poser en s'opposant », à tolérer de mieux en mieux un certain niveau de frustration, à acquérir l'agressivité indispensable, celle que l'on contrôle suffisamment, qui fournit l'énergie nécessaire à l'action et qui permet de ne pas se laisser écraser.

Aussi, à titre d'illustration, si l'on refuse par exemple de donner à un jeune enfant tous les bonbons qu'il réclame, on est probablement dans une structuration positive mais si on le

prive de façon habituelle de tendresse ou d'écoute, de limites ou de liberté, il est hors de doute qu'on le structure désastreusement, etc. Il importe donc ici d'en faire un distinguo entre les frustrations éducatives, les frustrations destructrices et les frustrations non finalisées.

- **Frustrations éducatives**

Ce sont des frustrations qui amènent l'enfant à prendre très progressivement une distance vis-à-vis de sa mère, qui lui permettent d'intérioriser la Loi, les limites, l'existence du principe de réalité (sevrage, mise en place des interdits indispensables, etc.). Elles sont libératrices, permettent l'accès au symbolique et facilitent le chemin vers l'autonomie. Encore faut-il que l'on reconnaisse à l'enfant le droit d'exprimer ce que ces frustrations lui font vivre.

- **Frustrations destructrices**

Elles concernent les besoins essentiels de l'enfant et notamment les besoins psychologiques évoqués plus haut. Abandon affectif, non-écoute, non-reconnaissance, absence de limites claires permettant à l'enfant de se construire, privation de nourriture, etc.

On emploie de plus en plus l'expression de maltraitances passives qui permet de rapprocher ces comportements des maltraitances actives qui sont des agressions ou des violences (menaces, brûlures, gestes incestueux, humiliations, dévalorisation systématiques, coups¹, culpabilisations incessantes, séquestration dans une cave ou un placard, etc.)

Ce rapprochement suggère une façon nouvelle de classer ces agressions qui - du point de vue de l'enfant victime - pourraient être définies comme des modalités particulières de frustration concernant différents besoins, notamment le besoin de sécurité, le besoin d'éviter la souffrance et dans certains cas le besoin de comprendre.

3.2. Approche de l'identité professionnelle

Le concept d'identité recouvre des réalités disciplinaires tout à fait multiples. Très en vogue dans les sciences humaines aujourd'hui, l'identité apparaît dans un contexte social et économique où les peuples voyagent et étendent leurs univers de référence à d'autres cultures, les ethnies se fragmentent au profit du tout mondial et en même temps où les minorités se recherchent, les replis communautaires se multiplient. On n'a jamais autant parlé d'identité depuis que l'être humain est encouragé à sortir de lui-même et à rencontrer l'autre. En tous les

cas, comme dit Morin (2001), il est impossible de déconnecter l'identité de l'endroit où elle est parlée, où elle se manifeste car « connaître l'humain c'est non pas le retrancher de l'univers, c'est l'y situer » (Morin, 2001, p.19). Autrement dit l'urgence identitaire recouvre peut-être un besoin impérieux de se situer par rapport à soi et autrui à un moment où les systèmes de référence culturelle s'élargissent et se métamorphosent.

Il apparaît que l'identité ne se pense pas isolément mais toujours dans la relation à autrui. D'abord, parce qu'un sujet existe en tant que tel à partir du moment où il est désigné par autrui, « l'individuation repose sur des procédures spécifiques de désignation distincte de la prédication, visant un exemplaire et un seul, à l'exclusion de tous les autres de la même classe » (Ricoeur, 1990, p.40).

- **Identité comme objet complexe**

L'identité d'un sujet se constitue donc dans un double mouvement, celui où le sujet continue de se reconnaître comme un individu permanent, unique, indivisible, et celui où le sujet évolue en fonction des rencontres, s'identifie à autrui. Dans chacun de nous il y a du même et du différent, du même comme sentiment de permanence, du différent dans la discontinuité des rencontres, des regards portés sur soi, des rôles à jouer dans la société. L'identité se pense donc à la fois dans l'idée et la représentation que j'ai de moi-même, et dans les représentations et les attributions qu'autrui a envers moi. Je suis en même temps un individu unique et permanent, et un individu pluriel qui compose avec mon environnement, me transforme dans la rencontre avec l'autre.

L'identité professionnelle n'échappe donc pas à la complexité. Au contraire, elle rajoute à la complexité qu'elle transcende les caractéristiques individuelles pour désigner les attributs d'un groupe professionnel. Il y a certes des positions identitaires spécifiques chez un individu lié au métier qu'il exerce, mais pour parler d'identité professionnelle il faut que ce sentiment dépasse l'exemple et se réfère à un collectif. On est donc en face d'une forme d'identité collective qui se définit par « une unité collective réelle, mais partielle, directement observable et fondée sur des attitudes collectives, continues et actives, ayant une œuvre commune à accomplir, unité d'attitudes, d'œuvres et de conduites, qui constitue un cadre social structurable tendant vers une cohésion relative des manifestations de la sociabilité » (Gurvitch cité par Mucchielli, 1999), voire en face d'une forme d'identité culturelle entendue comme un ensemble de perceptions et de représentations du monde communes aux membres d'un groupe. La notion d'identité professionnelle ne peut guère se comprendre si les

professionnels ne partagent pas le sentiment d'exercer un même métier, d'appartenir à un groupe commun constitué à partir de la formation et de la fonction professionnelles, ce qui, on le verra chez les enseignants semble loin d'être évident.

En effet, fondamentalement l'identité professionnelle interroge le sens que les professionnels accordent à leur pratique professionnelle et à leurs interactions professionnelles. Elle s'élabore avant tout autour des « compétences spécifiques à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment, par-delà leur contexte d'exercice »(Blin, 1997, p.15). La composante technique du métier, le

lieu de travail comme espace social de rapports individuels et collectifs [sont] porteurs d'un potentiel de représentations des identités et le champ professionnel [devient] un espace de productions identitaires précieuses, d'autant plus qu'elles assignent aux individus et aux groupes des positions sociales déterminées par les enjeux sociétaux » (Blin, 1997, p.16).

L'identité s'élabore donc à la fois dans les valeurs ou les modèles auxquels se réfère l'acteur (identité de référence), dans la modélisation des comportements du sujet sur le groupe ou la communauté dont il se réclame (identité d'appartenance), et dans un processus d'intériorisation et d'assimilation des valeurs sociales d'un groupe donné (sentiment d'appartenance) : il s'agit d'un processus complexe et dynamique Selon Mucchielli (1999, p.60) « par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications ».

- **Question de l'identité professionnelle**

Les sociologues du travail sont loin d'être d'accord sur les définitions de l'identité professionnelle, et parfois, la littérature importante sur le sujet complique le problème et donne l'impression d'une bataille de clochers beaucoup plus qu'elle n'éclaire les choses. Le Bureau International du travail (BIT) désigne la profession comme une activité professionnelle de caractère intellectuel dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures universitaires ou autre, dans les domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques. Cette définition met en lumière la traditionnelle opposition métier-profession, l'un désignant les arts manuels, l'autre les tâches intellectuelles socialement plus nobles. Elle exclut un nombre important de métiers, dont celui d'enseignant contractuel exerçant dans

le primaire, qui certes, et généralement, se caractérise par une formation supérieure, mais qui ne prétend pas à l'expertise technique et qui conjugue à la réflexion des capacités manuelles et pragmatiques.

Au vu des nombreuses lectures sur la question proposées dans la bibliographie, un groupe professionnel peut se comprendre comme un ensemble faisant groupe autour d'une activité professionnelle et réunissant les critères suivants :

- les membres exercent au sein d'une organisation qui reconnaît un statut et une légitimité à exercer un travail rémunéré ;
- ils ont suivi une formation garantissant un ensemble de compétences techniques spécifiques, interdites à ceux qui n'ont pas suivi la formation ;
- ils ont obtenu un diplôme autorisant l'exercice de l'activité professionnelle ;
- ils partagent un ensemble de représentations, un référentiel commun qui guident les connaissances et les actions de travail ;
- ils cultivent un langage spécifique et commun que la situation de travail rend signifiant.
- la spécialisation technique limite l'autorité du professionnel au seul domaine légitime de son activité.
- la spécialisation technique fonde le pouvoir de prescription et de diagnostic.
- la profession s'organise légalement et est contrôlée par des groupes ayant autorité pour le faire.
- les membres partagent une identité, ou plutôt un système identitaire de références et de représentations communes qui forcent à des solidarités inter-membres et à un sentiment d'appartenance.

Par contre, tout le problème demeure dans la mesure de ce que recouvre réellement le partage d'une identité professionnelle d'un sujet exerçant une fonction avec un statut différent de ses « Autres » collègues. L'accès à l'identité procède du même double mouvement d'identification et de différenciation qui se jouent dans les relations de travail. Les rapports de force et de pouvoir apparaissent comme cruciaux dans ce jeu d'identification-différenciation. Ainsi, l'enseignant contractualisé est assimilé à tel poste de travail parce qu'il en a le statut, parce qu'il est reconnu comme disposant de la légitimité pour occuper ce poste et en plus il

partage dans ses relations quotidiennes ce que Sainsaulieu (1998, p.333) appelle une *quête de force que l'on trouve dans les ressources sociales du pouvoir pour arriver à la possibilité de se faire reconnaître comme détenteur d'un destin propre*. Autrement dit, le processus d'identité professionnelle s'établit dans l'esprit spécifique d'entreprise qui permet une « assimilation à un ensemble complexe où les relations interpersonnelles se dissolvent dans un grand enchaînement pyramidal de responsables » (Sainsaulieu, 1998, p.337). Il n'y a donc pas d'identité professionnelle sans rapport de force et de pouvoir au vu de la considération, de la reconnaissance et de la représentation qu'éprouvent les collègues sur telle ou telle profession.

L'identité professionnelle se gagne dans la synthèse entre les aspirations individuelles de l'acteur, son propre parcours biographique, ses diplômes, son expérience, entre la façon dont il se distingue d'autrui de par sa fonction et la place hiérarchique qu'occupe cette fonction dans l'entreprise, et entre la manière dont autrui caractérise la profession. Sainsaulieu (1998, pp. 302-3003) parle « d'interdépendance possible entre le monde des identités collectives observables dans les rapports sociaux et celui des identités individuelles qui effleurent dans l'univers des relations interpersonnelles ». Donc l'identité professionnelle fait la synthèse de trois dimensions :

- « la façon dont l'acteur vit son travail, l'investit, lui donne sens, ce que Dubar (1999, p.203) nomme le « monde vécu du travail ».
- « la trajectoire socioprofessionnelle et notamment les mouvements d'emploi » de l'acteur ou du groupe d'acteurs.
- « le rapport entre des salariés à la fonction et spécialement la manière dont ils ont appris le travail qu'ils font ou celui qu'ils vont faire » (Blin, 1997, p.183).

Comme l'on peut le relever dans ces trois dimensions, il y a toujours dans l'identité professionnelle la manière dont l'acteur se perçoit et analyse son travail et la façon dont il est perçu comme exécutant un emploi stable sujet à échange de salaire contre l'effort fourni. Cette forme d'identité pour soi et d'identité attribuée contribue à l'élaboration d'un métier avec ses régularités, ses incidences, ses caractéristiques propres et le sens commun ou spécialisé qui le définit.

- **L'enseignant contractualisé et la question de l'identité professionnelle**

L'identité professionnelle est certes partagée par le salarié en son endroit mais surtout elle préfigure à une identité collective qui se cristallise au moins sur le métier commun ou le lieu d'exercice commun. L'enseignant contractualisé dans un établissement scolaire peut par exemple rechercher avant tout une pratique éducative spécialisée, il attendra de son poste de travail des tâches spécifiques à sa fonction et revendiquera auprès de son employeur qu'il ait été embauché en raison de sa formation ; un autre enseignant contractualisé et/ou IVAC niera en partie sa formation initiale pour se centrer avant tout sur la spécificité des apprenants, la difficulté d'exercice étant la même qu'on soit contractualisé, IVAC ou fonctionnaire, et l'important étant de remplir les fonctions d'enseignant. Dans les deux cas, l'acteur légitime sa position identitaire parce qu'il est reconnu en tant que tel et parce que son choix identitaire est corroboré par le groupe auquel il se réfère. Il est difficile d'imaginer une identité professionnelle qui ne se construise que sur le propre imaginaire de l'acteur, cette identité est nécessairement collective et représentée comme telle. Ainsi, parler d'identité professionnelle c'est *reconnaître aux champs des activités professionnelles la capacité de se construire des identités spécifiques à des groupes* (Blin, 1997, p.183). Dubar (1999) poursuit :

pour qu'une identité de métier existe et se reproduise, il faut qu'un groupe professionnel existe dans la société non pas comme un simple témoin d'un autre âge mais comme acteur d'un système d'actions concrètes se construisant constamment (Dubar, 1999, p.226).

On aura compris qu'une identité professionnelle se construit de la manière suivante :

- en référence à un groupe qui partage des aspirations, des tâches communes et un savoir commun ;
- du fait d'un ensemble d'interactions sur un lieu de travail, dans une formation ou lors de rencontres intergroupe ;
- en fonction de l'environnement et de l'organisation de cet environnement ;
- dans un contexte professionnel qui mobilise telle conduite identitaire plutôt que telle autre.

La question des aspirations professionnelles est déterminante dans la construction des identités professionnelles. Les aspirations sont de plusieurs ordres. Elles sont statutaires (tout le personnel du corps logé à la même enseigne), elles peuvent être carriéristes c'est-à-dire les individus prédisent être un jour nommé à des postes de direction, elles peuvent être

professionnels au sens qu'ils impliquent une articulation entre savoirs pratiques et savoirs techniques, elles peuvent être théoriques et enfin elles peuvent être institutionnels c'est-à-dire faisant écho à une certaine intelligence de l'organisation et de ses lieux de distribution du pouvoir. C'est pourquoi Dubar (1999) parle de négociation et de système de transaction pour comprendre l'identité. En tous les cas, ce qui est sûr, c'est que l'identité doit être comprise comme une dynamique ou encore un « processus contextualisé dans l'interaction et non comme une forme stable et univoque signifiant l'appartenance de l'acteur à une organisation » (Blin, 1997, p.187).

De même, la question des avantages professionnels structure l'appartenance ou le partage d'une identité professionnelle. Ces constituantes motivationnelles peuvent être le socle commun de cette identité et avant tout dans le système de représentations sociales qu'ils véhiculent. Ces « représentations sociales sont élaborées dans l'action et la communication professionnelle (interagir et interréagir) et sont spécifiées par des contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles » (Blin, 1997, p.80).

Les avantages professionnels deviennent une structure médiatrice de la subjectivité de l'acteur, de l'ensemble des connaissances et des différents savoirs qui fondent sa professionnalité ainsi que de la tâche à traiter, et du monde de référence propre au groupe professionnel.

Autrement dit, les constituants motivationnels permettent à l'individu de se constituer en un être professionnel reconnu comme tel parce que partageant et élaborant un marquage spécifique qui assigne son identité professionnelle. L'identité professionnelle se définit donc comme une identité relationnelle structurée par l'accès à une catégorie commune constituée en effet par l'acquis essentiel des pratiques de formation permettant de comprendre les gens avec qui on travaille et de partager un ensemble de valeurs avec eux.

3.3. Théorie des caractéristiques des tâches

En 1976, Hackman et Oldham (1976) présentent un cadre général pour l'organisation du travail appelé la théorie des caractéristiques des tâches. Ils postulent que la motivation est tributaire de certaines caractéristiques qui sont ou non présentes au travail. D'après cette

théorie, la motivation interne au travail dépend de trois états psychologiques critiques : la signification du travail, la responsabilité pour les résultats du travail et la connaissance des résultats effectifs des activités du travail. Une personne, pour être motivée au travail, doit trouver son travail significatif, c'est-à-dire le considérer comme quelque chose d'important en fonction de son système de valeurs. Cette personne doit se sentir responsable des résultats de ce travail, donc croire que c'est à elle personnellement que l'on devra en attribuer les résultats. Et cette personne doit connaître des résultats de son travail, sinon elle n'a aucune base pour se sentir bien en cas de réussite ou pour se sentir mal en cas de mauvaises performances.

Comme le style d'organiser le travail peut avoir des effets sur la signification du travail, sur la responsabilité de l'employé et sur la connaissance des résultats, il ressort que la motivation au travail peut être davantage reliée à la logique dont les tâches sont réparties et gérées qu'aux dispositions personnelles des personnes qui les accomplissent.

Les trois états psychologiques critiques sont internes aux individus et ne sont pas manipulables directement. Ils sont cependant reliés à des caractéristiques des tâches qui, elles peuvent être manipulées. Ils retiennent cinq caractéristiques que les recherches ont fait ressortir comme particulièrement utiles. Trois de ces caractéristiques agissent sur la signification du travail. Ce sont la variété des habiletés, l'intégrité de la tâche et importance de la tâche.

Une quatrième caractéristique, l'autonomie, est reliée à la responsabilité vis-à-vis des résultats obtenus, tandis qu'une dernière caractéristique, le feedback du travail, est relié à la connaissance des résultats effectifs. De la façon suivante, ces caractéristiques sont définies ainsi :

- les variétés des habiletés : le degré auquel un emploi requiert une variété d'activités différentes dans l'accomplissement du travail faisant appel à un nombre d'habiletés et de talents différents.
- L'intégrité de la tâche : le degré auquel un travail requiert la réalisation d'une pièce complète et identifiable, c'est-à-dire le fait d'accomplir un travail du début jusqu'à la fin avec un résultat tangible.
- L'importance de la tâche : le degré auquel un travail a un impact substantiel sur la vie d'autres personnes, que ces personnes appartiennent ou non à l'organisation.

- L'autonomie : le degré auquel le travail procure à l'employé la liberté, l'indépendance et la discrétion nécessaire pour planifier son travail et déterminer les procédures à utiliser lors de sa réalisation.

Le feedback du travail : le degré auquel la réalisation des activités requises par le travail fournit à l'individu une information directe et claire sur son efficacité ou sa performance (Hackman et Oldham. 1980 ; 78-80 cité par Paquin : 1992 :34)

Selon la théorie des caractéristiques des tâches, le potentiel de motivation sera élevé à la condition qu'au moins une des caractéristiques affectant la signification du travail soit élevée et qu'en même temps, l'autonomie et le feedback soit élevés ; les scores de chacune des caractéristiques peuvent être combinés pour donner un score du potentiel de motivation. La relation de signification permet la modélisation entre le score du potentiel de motivation et les caractéristiques des tâches. Cette relation est la suivante :

Score du potentiel de motivation

$$= \frac{\text{variété des habiletés} + \text{intégrité de la tâche} + \text{importance}}{3} \times \text{autonomie} \times \text{feedback}$$

Les caractéristiques des tâches établissent la base de la motivation interne, mais c'est le comportement des personnes au travail qui détermine ce qui va se produire.

Plusieurs facteurs peuvent affecter le comportement face à un travail à potentiel élevé de motivation : les connaissances, les habiletés, la force du besoin de croissance et la satisfaction de l'employé face à certains aspects du contexte de travail. Concernant ce dernier facteur, les employés qui sont relativement satisfaits de leur salaire, de leur sécurité d'emploi et des relations avec leurs collègues et leurs supérieurs vont réagir plus positivement à des tâches enrichies que les individus qui sont insatisfaits de certains de ces aspects. Les meilleurs résultats sont constatés chez les personnes qui, à la fois, ont un fort besoin de croissance et sont satisfaits du contexte de leur travail. On voit que les caractéristiques des tâches affectent les états psychologiques critiques qui déterminent à leur tour les résultats obtenus. Les « modérateurs » peuvent intervenir entre ces variables avec pour effet de renforcer ou d'amoindrir les résultats escomptés. Le schéma ci-dessous :

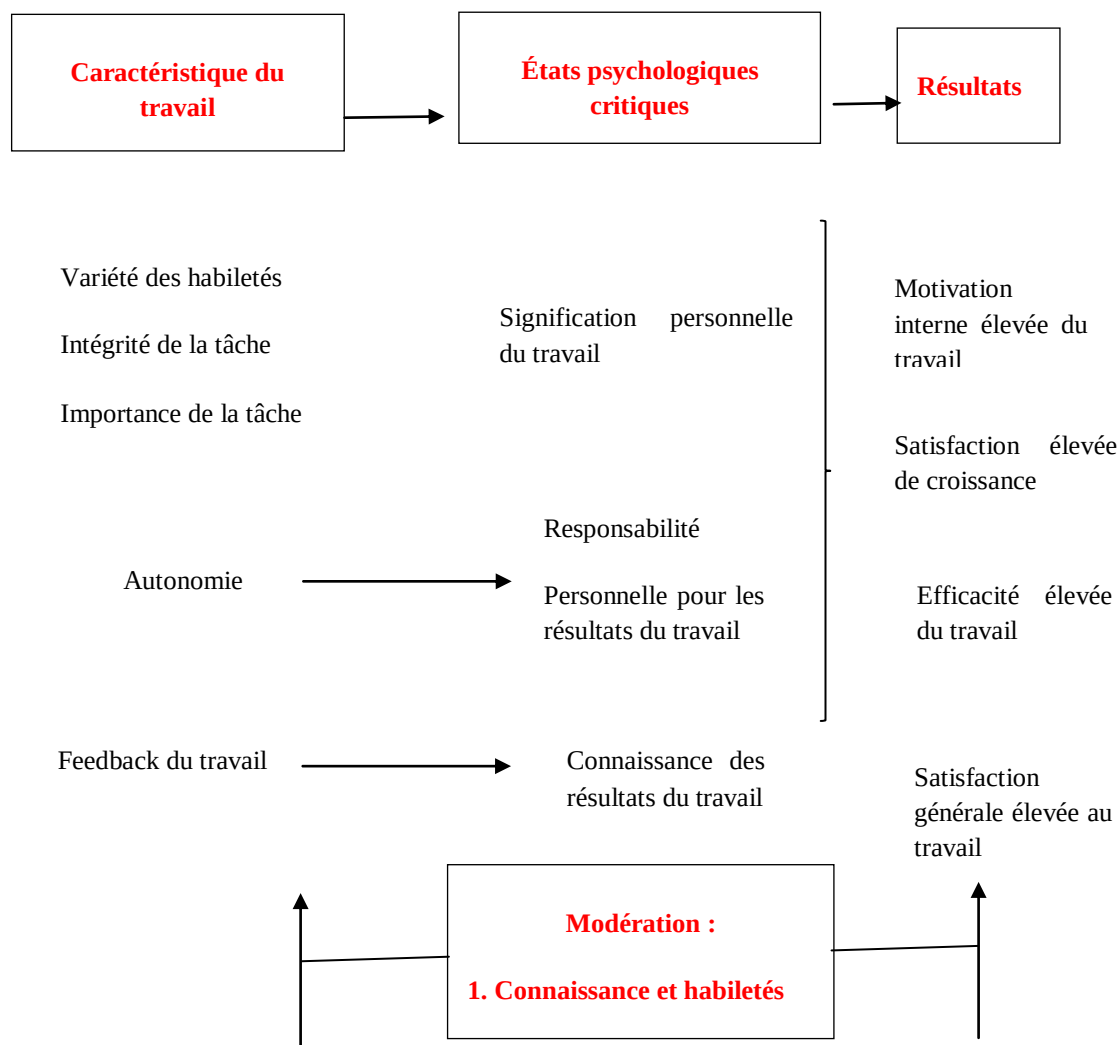


Figure 1 : Le modèle des caractéristiques des tâches :
Source : Paquin (1992 : 38)

Dans ces établissements scolaires, la direction a des positions relatives par rapport à l'assiduité du personnel, pour cela, nous pouvons dire que les enseignants ont un attachement envers leur profession dans certaines écoles et dans d'autres, ils recherchent encore à quelle profession s'identifier. Beaucoup comprennent qu'ils sont les premiers responsables de l'efficacité scolaire (moralité des élèves et leur compétence, leur performances scolaires) en ce sens qu'ils se battent dans l'optique d'améliorer le niveau de leurs apprenants à travers plusieurs approches méthodologiques (nouvelle approche pédagogique, l'approche par les compétences, dont cette dernière présente certaines spécificités: la remédiation qui consiste à identifier les difficultés des apprenants, les classer selon leur origine et y apporter les solutions. Mais pour parvenir à ces fins, l'enseignant doit se sentir membre à part entière dans ces organisations c'est à dire, s'impliquer véritablement aux activités pédagogiques.

3.4. Théorie de l'apprentissage contextualisé

Sa problématique est celle du contexte d'apprentissage. La question fondamentale est la suivante : peut-on extirper la connaissance des situations de la vie quotidienne dans lesquelles elle est utilisée ? Reconnaissons que le premier objectif de l'école consiste à transmettre des connaissances à l'apprenant, peu importe l'endroit où l'école, sans tenir compte du contexte pédagogique, c'est-à-dire des activités d'apprentissage et du contexte lui-même de l'enseignement et de l'apprentissage. Voilà comment se pose le problème de la formation, source de « l'amotivation », de la démotivation qui crée la crise d'adhésion à l'offre de formation.

Dès la fin des années 70 en Europe, en Amérique du Nord, on constate une préoccupation montante pour l'impact des interactions sociales sur la construction de l'intelligence. Les idées de Vygotsky intéressent les chercheurs. Pour Lave, elle s'intéresse à l'influence (impact) de la vie quotidienne sur l'apprentissage. Des chercheurs rattachés à l'Institute for Research on Learning de Palo Alto en Californie (Brown, collins...) soutiennent qu'il est impossible de séparer l'acquisition des connaissances de son contexte pédagogique, culturel et social.

Aussi ces auteurs soutiennent-ils qu'ignorer le contexte d'apprentissage va contre la mission première de l'éducation qui consiste à fournir à l'apprenant des connaissances utiles dans la vie quotidienne. Pour eux, l'apprentissage tel que déterminé par la culture scolaire actuelle est incomplet, voir inadapté au monde réel. Ces théoriciens soutiennent que l'école a un problème, elle fait comme si la connaissance existait en soi hors de tout contexte socio culturel et ne se préoccupe pas plus du contexte social où elles seront utilisées.

Cette théorie repose sur des principes cartésiens :

- La connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture.

Les auteurs (Lave) proposent une théorie de la formation fondée sur ce principe fondamental de la détermination de la connaissance par la culture quotidienne. Ils disent qu'il faut abandonner l'idée que les concepts sont des entités autonomes et abstraites. La connaissance est fondamentalement le produit d'activités sociales et culturelles. C'est de cette position que Lave (1988) cité par Bertrand (1998 :150) écrit :

Ses tenants (...) déclarent : pendant quelques années, nous avons analysé l'individu, le processus cognitif interne, les représentations, la mémoire et la solution des problèmes, mais notre théorie devrait englober d'autres choses également. Les individus traitent, représentent et rappellent leurs connaissances dans leurs relations les uns avec les autres et en fonction du milieu social où ils se trouvent ; par conséquent, nous devrions étendre le champ de notre théorie intra individuelle aux activités et aux interactions sociales de tous les jours ».

- L'acquisition des savoirs découle de la participation.

Lave (idem) cité par Bertrand (idem) soutient que « *l'acquisition des savoirs est une propriété découlant de la participation (...) légitime d'une personne, considérée globalement à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques* ». Cette position se retrouve également chez Lave et Wiener (1991) pour qui l'acquisition des savoirs, la pensée et la connaissance sont des relations entre des personnes engagées dans une activité dans et avant un monde socialement et culturellement structuré. Ils ajoutent que la participation à des pratiques sociales est la forme fondamentale de l'apprentissage. Il faut prendre conscience que la connaissance conceptuelle est, à la base, un ensemble d'outils qui seront utilisés dans des situations réelles. L'« outil » est la situation, l'histoire, l'expertise, l'accumulation des connaissances, l'expérience, l'art, l'artisan et, forcément l'apprenti. Un outil n'a de sens que s'il existe une situation permettant son emploi et s'appuie sur l'histoire de ses utilisations ; cela est valable pour toutes les connaissances, y compris les mathématiques ... Effectuer un raisonnement mathématique n'aura de sens finalement que si ce raisonnement est utilisé dans l'accomplissement d'une tâche. Un concept est toujours relié, diront Brown, Collins et Duguid (1989), à une activité et à une culture. Son apprentissage est donc l'apprentissage d'un outil qui a une histoire découlant des pratiques.

- Le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance.

Il faut comprendre la notion de contexte culturel comme les caractéristiques du milieu dans lequel sera utilisée la connaissance. Apprendre la mécanique automobile et régler les problèmes d'un client qui vient vous engueuler dans un garage à propos de l'entretien de son auto sont deux choses différentes. La différence entre les deux cas provient de l'insertion concrète de la connaissance. C'est-à-dire de la présence d'un contexte qui modifie considérablement l'emploi dans des situations quotidiennes, des connaissances acquises à l'école. Par exemple, la culture scolaire comprend presque toujours des problèmes bien

définis ou partiellement expliqués. Ainsi, dans notre exemple de l'enseignement de la mécanique, notre mécanicien devra, en outre, tenter de comprendre ce que lui dit le client. Il devra souvent utiliser des connaissances que ne lui a pas données à l'école.

Plusieurs auteurs soulignent qu'il faut, par conséquent, sortir les connaissances de leur contexte scolaire, les replacer dans leur contexte originel, et donc enseigner les caractéristiques culturelles des situations à l'origine de ces connaissances à l'aide d'activités authentiques, c'est-à-dire les pratiques ordinaires de la culture. Cette théorie s'appuie sur les principes pédagogiques suivants :

- l'apprenant apprend dans les situations « réelles » qui sont celles de la vie quotidienne. Ses connaissances sont insérées et contextualisées ; il y a donc acquisition de connaissances qui sont de véritables outils conceptuels ;
- un apprenant apprend avec d'autres et partage ses connaissances, ses problèmes et ses découvertes dans une démarche collective.

Un apprenant doit travailler avec les autres. Cette socialisation est importante. Brown (1995) insiste beaucoup sur l'enseignement réciproque, le dialogue, la présence des parents et d'autres acteurs sociaux en vue de créer des situations de partage communautaire de la connaissance.

- L'apprenant apprend à surmonter les obstacles.

À ce niveau, l'apprenant doit apprendre à s'habituer avec des situations mal définies, avec des erreurs...

La crise d'adhésion à l'offre de formation qui est la résultante de la démotivation, de « l'amotivation » à l'offre de formation, s'inscrit donc dans cette théorie d'apprentissage contextualisé, car l'offre de formation dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) dépend essentiellement de l'action et de la culture.

3.5. Théorie des champs de Kurt Lewin

Parmi les théorisations, il en est deux qui actuellement sont le support de nombreuses recherches et pratiques sociales : la théorie des réseaux et la théorie des champs. Dans notre travail, nous allons mettre l'accent sur la théorie du champ.

- **Source et origine de la théorie**

Partant des travaux d'une enquête à Hawthorne (Chicago) Elton Mayo (1880-1949), démontre que la motivation économique n'est pas la motivation principale des seuls ouvriers comme le pensait Taylor dans son Organisation Scientifique du Travail (OST). Mais elle relève de la motivation sociale, c'est-à-dire leur reconnaissance au sein de l'entreprise, considération et relations humaines. Pour Mayo, la mise en évidence des groupes informels et du facteur humain correspond à une seconde strate des motivations, celle du besoin social de relation et d'intégration dans un groupe primaire, une cellule de base. Un nouveau facteur de la motivation apparaît : celui de la dynamique du groupe de travail. Au sein d'une équipe soudée, la motivation individuelle va être soutenue et amplifiée par un esprit commun qui vise un but attractif. Cette découverte du besoin social d'intégration dans un groupe de travail élémentaire est à la base de nombreux courants. L'un d'eux se concrétisera par la formation humaine des cadres et agents de maîtrise. Devenu « psychologue conseiller », l'agent d'encadrement doit adopter le style démocratique d'animateur d'équipe. L'école des relations humaines aboutira à l'utopie de la coopération amicale sans tenir compte des phénomènes liés à l'organisation.

Dans cette perspective, le changement d'un élément organisationnel (par exemple le mode de gouvernement du groupe) influe sur les comportements des individus. Expérience des styles de commandements d'adultes dans des groupes d'enfants :

- le mode autoritaire provoque soit une forte agressivité soit l'apathie,
- le mode «laisser-faire» provoque une forte agressivité,
- le mode démocratique provoque moins d'agressivité.

Le groupe est un champ de forces et au sein du groupe il existe une dynamique de groupe. Le groupe est un tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties ; le groupe et son environnement constituent un champ social dynamique, dont les principaux éléments sont les sous-groupes, les membres, les canaux de communication, les barrières. En

modifiant un élément privilégié, on peut modifier la structure d'ensemble (Anzieu et Martin, 1971, p.74).

Dans ce sens, toute décision du groupe influe le comportement des individus (expérience des groupes de ménagère sur l'alimentation). Les interactions dans le groupe sont de divers types et expliquent en partie l'efficacité du groupe.

Le groupe sert de référence aux individus qui le composent, mais un autre groupe peut jouer aussi un rôle de référence (il y a alors tension).

- **Définition de la notion de champ**

En tant qu'environnement, le champ théorique renvoie à une acception plurielle :

- un champ est la totalité des faits qui coexistent de manière interdépendante (comme le champ électromagnétique). En psychologie sociale, c'est l'environnement de l'individu ;
- le comportement de l'individu se définit en fonction du champ dans lequel il se situe ;
- la base du comportement individuel est le besoin qui engendre une tension pour être satisfait ;
- les autres éléments du champ ont une valeur positive ou négative par rapport à la satisfaction de ce besoin ;
- il existe une dynamique des forces du champ caractérisé par des états et des changements d'états.

Certes le champ est à la base du système théorique de nombreux gestaltistes mais en même temps les citations précédentes donnent une idée de la diversité de la conception et de l'utilisation de ce concept. Par ailleurs, lorsqu'un auteur fait référence au concept de champ, il est rarement défini précisément. Bien plus souvent il est présenté par analogie ou à partir d'exemples, voire n'est pas défini du tout présupposant par là une forme de consensus. Lorsqu'il est défini, le lecteur se trouve souvent confronté à une oscillation de la position de l'auteur dans son approche du champ, soit au long des différents articles, ce qui peut relever d'une évolution de sa pensée, soit au sein d'une même contribution ce qui est plus délicat pour le lecteur. Pour comprendre ces oscillations, il faut remonter aux travaux de Kurt Lewin qui a introduit le concept de champ en psychologie.

- **Approche du champ chez Kurt Lewin**

Lewin (1946) souhaitait pouvoir étudier les problèmes de la vie réelle et quotidienne en cherchant à expliquer le comportement comme une coopération de la personne et de son environnement.

S'appuyant sur le développement de la théorie des champs en physique, il cherchait à remplacer la causalité historique, qui explique un fait par des faits antérieurs, par une causalité dynamique, qui explique un fait par d'autres faits simultanés et organisés selon des rapports de force. Par ailleurs, « *les connaissances générales de Lewin en philosophie lui permirent de saisir le rôle fondamental de la phénoménologie, ou perception immédiate* » (Marrow, 1972, p.46).

Pour Lewin, le comportement d'une personne est donc une fonction de cette personne et de son milieu. Le milieu désignant le milieu éprouvé par la personne et non le milieu « objectif » accessible à un observateur de la personne. Ainsi dit-il *les mondes dans lesquels le nouveau-né, l'enfant d'un an et l'enfant de 10 ans vivent sont différents, même dans un milieu immédiat identique au point de vue physique ou social* (Lewin, 1946, p. 1255).

Dans cette perspective, le concept de champ, que Lewin nomme aussi espace de vie, est définit comme :

l'environnement psychologique total dont une personne a l'expérience subjective. L'espace de vie comprend tous les faits qui ont une réalité-pour-la-personne et exclut tous ceux qui n'en ont pas. Il inclut donc ses besoins, ses buts, les influences de son inconscient, ses souvenirs, ses croyances, les événements de nature politique, économique, sociale et autre qui influent directement sur son comportement (Marrow, 1972, p.44).

Selon Lewin, c'est ce champ qui doit être l'objet d'étude de la psychologie. Le champ ou espace de vie est organisé en régions qui correspondent aux différents constituants de l'environnement psychologique de la personne. On trouvera ainsi des régions correspondant à ses besoins, à ses buts, à ses souvenirs, à ses croyances, aux objets perçus, aux événements, etc. Les possibilités du champ, en particuliers au cours du développement d'une personne, évoluent selon plusieurs axes. Le nombre des régions varie, leurs contours sont plus ou moins précis, le caractère de réalité ou d'imaginaire de chaque région est plus ou moins ajusté et la

dimension temporelle conduit à distinguer les régions correspondant au présent, au passé (souvenirs) ou futur psychologique (projets).

Partant de cette posture que l'on pourrait qualifier de « subjective » et de cette définition « phénoménologique » du champ, on constate plusieurs oscillations dans les textes de Lewin ou dans les textes de compilation de ses travaux.

La première incertitude concerne la définition même de l'espace de vie présenté comme « tous les faits qui ont une réalité-pour-la-personne et excluant tous ceux qui n'en ont pas » (Marrow, 1972, p.44). Au fond, dans cette phrase, est-ce le fait ou l'expérience de ce fait qui fait partie de l'espace de vie ? L'espace de vie est-il homogène et composé seulement de vécus : des pensées, des perceptions, des proprioceptions, etc., ou bien est-il hétérogène et composé de vécus et d'objets : murs, jouets, portes ? En d'autres termes, est-ce que le champ contient le mur ou la perception de ce mur ?

Subséquentement si l'espace de vie représente bien l'environnement psychologique d'une personne, quel sens cela a-t-il de représenter la personne elle-même dans l'espace de vie ? Quel sens cela a-t-il de représenter la personne au milieu de ses besoins, de ses croyances, de ses souvenirs ? Or pour Marrow l'espace de vie contient « la personne et la totalité des faits capables de déterminer ses comportements » (Marrow, 1972, p.46). Dans la figure 1, la personne est également représentée sous la forme d'un petit cercle noté P.

Marrow (1972, p.46) écrit que « Le comportement [...] dérive toujours de la relation de l'individu concret à la situation concrète. » Dans cette phrase, concret est-il à entendre comme présent par opposition à passer ou bien est-il à comprendre comme objectif par opposition à subjectif ? (Redire les phrases)

Enfin, si le champ est bien l'environnement psychologique total dont une personne à l'expérience subjective, quel sens cela peut-il avoir de parler de sortir du champ ? Cela a-t-il un sens de sortir de son propre environnement psychologique ? En revanche, cette perspective prend du sens si on considère le champ non plus comme l'environnement psychologique d'une personne mais comme une région du monde. Or Marrow (1972, p.69) écrit justement : « Dans ce type de situation une fuite des valences conflictuelles est quelquefois possible en sortant du champ ».

Pour Lewin (1946 repris par Kaufmann, 1968, p.112) : « Nous avons affaire en l'espèce à un cas fondamental de « sortie du champ ». La sortie du champ intervient ici sur le

mode de la politique de l'autruche [...]. Mais il existe un large éventail de types très divers de « sortie du champ » (...) ».

Au fond, est-il possible de sortir de son expérience ? C'est tout le sens de Kaufmann lors qu'il affirme : « [...] il s'agit de se demander dans quel champ de travail l'ouvrier se meut, et d'élaborer avec la topologie du champ de travail intérieur et extérieur, la représentation des forces qui agissent sur l'ouvrier en provenance d'un champ de travail » (Kaufmann, 1968, p. 112).

CONCLUSION

Les théories utilisées sont appropriées à ce contexte d'éducation qui sont des ensembles systématisés des perceptions et des représentations que se donnent les personnes de l'organisation de l'éducation et qui servent de l'évolution (pour le meilleur ou pour le pire, peu importe) de cette organisation (Bertrand (1998 :11).

Pour ainsi dire, la position épistémologique de cette étude reste fondée sur la théorie de l'autodétermination. Elle est considérée dans ces travaux comme la macro théorie de la motivation et de la personnalité. Dans ce sens elle définit le degré d'auto-motivation et de l'auto-détermination de la personnalité et du comportement de l'instituteur contractualisé. Tout au long de ce chapitre, nous avons considéré comme indissociables la théorie d'auto-efficacité d'avec celle d'auto-détermination. Ces modèles théoriques et leurs diverses approches sont synthétisés dans le modèle de la théorie sociale cognitive de Bandura. Aussi avons-nous pris considération la théorie du champ à la lumière de laquelle l'environnement de travail se pose comme un espace animé de forces. Elle est à la base du système théorique de nombreux courants gestaltiques. Sous la base de la théorie du champ, l'instituteur contractualisé travaille dans un environnement caractérisé par des forces, des états et des changements d'états qui engendrent des tensions lors des situations pédagogiques.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE,
OPÉRATOIRE ET ANALYTIQUE DE
L'ÉTUDE

La deuxième partie de ce travail comporte trois (03) chapitres. Après le positionnement des structurants de la théorie d'autodétermination, seront présentés ici la démarche scientifique, les techniques d'investigation qui donneront suite à l'analyse empirique. Cette étude emprunte à la démarche hypothético-déductive, très proche de la logique expérimentale descriptive, structurelle et systémique. C'est dire avec(1987) cette démarche reste fondée à l'esprit positif. Pour COMTE, « le véritable esprit positif consiste surtout à voir pour prévoir, à étudier ce qui est afin d'en conclure ce qui sera, d'après le dogme général de l'invariabilité des lois naturelles (Comte, 1987 :25).

C'est à la lumière de cet esprit positif que l'interprétation analytique des hypothèses sera conduite. Elle repose sur les fondements théoriques évoqués dans le cadre de cette recherche. C'est pour préciser le positionnement des résultats obtenus dans le cadre épistémologique retenu. C'est-à-dire de l'autodétermination faisant intervenir le modèle motivationnel.

Dans cette perspective, les résultats des investigations seront soumis à un examen épistémique contradictoire. Ceci conduira aux recommandations, aux difficultés rencontrées et aux perspectives de la recherche.

4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Le développement du cadre théorique au sens duquel il a été élaboré la problématique et la grille de lecture que sont les théories en relation avec le paradigme de l'efficacité de l'éducation de qualité, laisse jaillir une prégnance particulière sur les théories de la motivation, de la frustration, et de la théorie du champ, celles-ci se positionnant comme des structurants de la théorie d'autodétermination. Cette partie sera consacrée aux démarches scientifiques et aux techniques d'investigation. Il s'agira de présenter les fondements de la méthode de recherche retenue pour la collecte des données et qui donnera suite à l'analyse empirique. Après le rappel de la question de recherche il y sera exposé les hypothèses et leurs modalités, puis les approches méthodologiques utilisées pour cette étude. Il interviendra enfin la présentation descriptive de l'outil de collecte des données et de la population d'étude. Mais clarifions d'abord le paradigme de méthodologie.

4.1. Méthodologie : essai de définition d'une démarche

La question de la définition de la méthodologie d'une recherche en sciences humaines peut paraître usée à certains. Tellement elle a été traitée. Mais, compte tenu de sa complexité pour les néophytes que nous sommes, une clarification s'impose pour que ce travail puisse mettre en œuvre son dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, une de méthode scientifique de recherche.

4.1.1. Positionnement étymologique

Empruntée du mot latin *methodus* ou du grec *methodos* qui signifie « route, voie, direction qui mène vers un but », la méthodologie est une déclinaison de la substantive méthode. D'où cette définition que donne Angers(1992), la méthodologie est l'ensemble *des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique* Angers (1992 : 353). Moins problématique nous paraît cette acception de Gauthier (1990) qui précise que la méthodologie est *un mode de confrontation des idées, issues à la fois de l'expérience et de l'imagination aux données concrètes, dérivées de l'observation en vue de confirmer, de nuancer ou de rejeter des idées de départ* (Gauthier,

1990 : 89). Le philosophe Descartes (1637) considérait déjà la méthodologie comme la « *manière de faire* » de la science ou de « procédé » d'un raisonnement scientifique.

Sous cette lumière, cette étude procède de la démarche hypothético-déductive. Elle découle de la méthode expérimentale descriptive, structurelle et systémique. Depelteau (2003) schématise la méthode hypothético-déductive en précisant qu'elle s'explique à travers ses quatre étapes suivantes :

- 1) Question de recherche
- 2) Adoption d'une théorie et construction des hypothèses
- 3) Processus de vérification empirique et d'analyse des données
- 4) Conclusion (*la théorie et les hypothèses concordent ou non avec les résultats des tests*)(Depelteau, 2003 : 63)

Ainsi conçue, la méthodologie adoptée dans cette recherche reste reconnaissable par ses procédés, ses critères d'appréciation et d'évaluation. Elle valorise le culte du fait concret et survalorise l'observable, le manipulable et le mesurable. Cela dit, une telle démarche reste fondée sur *l'esprit positif* cher à Comte (1987). Selon Comte *le véritable esprit positif consiste surtout à voir pour prévoir, à étudier ce qui est afin d'en conclure ce qui sera, d'après le dogme général de l'invariabilité des lois naturelles* (Comte, 1987 : 25).

4.1.2. Positionnement épistémologique

Pour concevoir et produire des connaissances scientifiques, Landry (1995) cité par Abu'u (2014, 136) postule trois angles épistémologiques distincts mais complémentaires. Il s'agit de :

- 1- l'angle objectiviste selon lequel l'objet d'étude est la source de la représentation ;
- 2- l'angle subjectiviste sous lequel le sujet constitue la source de la représentation ;
- 3- l'angle constructiviste d'après lequel le sujet et l'objet constituent simultanément la source de la représentation.

Ces différents angles de conception et de production de connaissances consolident un ensemble de fondements philosophiques qui facilitent l'orientation paradigmatique de cette recherche en vue du choix d'une démarche méthodologique. Burrell et Morgan (1979)

estiment qu'en sciences sociales, nombre de recherches trouvent leur fondement dans des convictions philosophiques. Ces dernières, précisent les deux auteurs, sont de natures différentes. L'on peut aborder dans le cas de cette recherche quatre natures différentes sur lesquelles se fondent ses convictions épistémologiques, à savoir :

4.1.2.1. *La nature ontologique*

La nature ontologique est liée à l'essence même du phénomène soumis à l'étude. Elle s'appesantit sur les propriétés les plus générales du phénomène. C'est-à-dire son existence, sa possibilité, sa durée et son devenir. Il s'agit d'étudier ce phénomène ou le fait social en lui-même et non tel qu'il apparaît. Plus précisément, il est question d'étudier la nature ontologique de l'efficacité professionnelle de l'enseignant contractualisé dans un environnement rural. Cette étude va au-delà du phénoménologique pour aborder l'essence et le devenir de l'efficacité des enseignants.

4.1.2.2. *Nature épistémologique*

La nature épistémologique a trait à la nature et au type de connaissance, la connaissance vraie. Elle oppose les points de vue positivistes et antipositivistes, c'est-à-dire des connaissances objectives s'affrontent avec des connaissances subjectives. Pour cela cette recherche est partie des observations simples pour les rendre objectives sur la base des faits réels et vérifiables, c'est-à-dire la réalité de la ruralité pédagogique.

4.1.2.3. *Nature humaine*

Quant à la nature humaine, elle s'intéresse aux relations perçues entre les êtres humains et leur environnement. C'est la dimension écologique des fondements philosophiques. C'est également la dimension écologique de la pédagogie et de l'éducation. L'étude s'intéresse en effet aux enseignants contractualisés dans leur communauté éducative, leurs hiérarchies ascendante et descendante et le réseau des relations avec l'environnement de travail.

4.1.2.4. *Nature de la méthode*

La nature axée sur la méthode se situe à la jointure des trois premières natures et met bout à bout l'approche nomothétique et l'approche idiographique. La première met l'accent sur les protocoles et techniques systématiques, les tests rigoureux d'hypothèses. Quant à

l'approche idiographique, le sujet est primordial à partir de son histoire, de son expérience et ses caractéristiques.

Le concept de méthodologie ainsi clarifié conduira droitement au choix de la démarche de l'investigation. Mais il convient de rappeler les postulats de départ.

4.2. Repositionnement de la question de recherche

À travers cette recherche il est question de montrer l'impact de l'environnement de travail dans lequel s'exerce l'enseignant contractualisé sur la qualité de l'éducation, à partir de son efficacité professionnelle. Les écoles rurales camerounaises en constituent le point de mire. Ainsi, l'établissement de la relation d'interdépendance qui pourrait exister entre l'environnement de travail des enseignants contractualisés d'une part et leur efficacité professionnelle d'autre part, a amené à formuler une question de recherche qui est la suivante :

La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte-t-elle l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractualisé (dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants) en milieu rural au Cameroun ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons formulé deux types d'hypothèses qui méritent des précisions descriptives.

4.3. Description des hypothèses de l'étude

En effet, toute recherche scientifique part toujours d'un positionnement empirique ou paradigmatique. Pour Tsala Tsala (1992), l'hypothèse est une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Pris dans ce sens, notre travail comporte deux types d'hypothèses qui sont l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche ou encore hypothèses opérationnelles.

Selon Grawittz (2000 : 398) *l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs.*

4.3.1. Hypothèse Générale

Au regard de ce qui précède, l'hypothèse générale est donc une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle permet de conduire une réflexion

approfondie et orientée vers des conclusions plus ou moins précises. Dans cette perspective, l'hypothèse générale qui sous-tend notre travail est la suivante :

La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractuel dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants en milieu rural au Cameroun.

Cette hypothèse laisse penser à l'existence des ressorts de corrélations entre la dynamique de l'environnement de travail et le potentiel d'efficacité professionnelle. Ce qui laisse croire qu'une politique éducative qui prenne en considération les facteurs de l'environnement de travail optimiserait l'efficacité des instituteurs contractuels et accroîtrait l'acquisition des compétences chez les apprenants.

Ainsi énoncé, ce postulat qui nous sert de fil conducteur dans ce travail comporte deux variables significatives et interdépendantes. Ces deux variables sont : l'environnement de travail de l'enseignant contractuel et le niveau d'efficacité sur la qualité de l'éducation. Elles ont pour liant : enseignant contractuel en situation dans le contexte rural. Cette hypothèse gagne en importance en gardant sa congruence avec l'objectif général et la question principale de notre travail. Ce qui convient de dire avec Tsala Tsala (1991) qu'il s'agit de

l'hypothèse de travail qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objectifs précis de la recherche et les méthodes d'acquisitions des connaissances. C'est la ligne directrice vers laquelle s'engage le chercheur (Tsala Tsala, 1991, p.63).

Dans cette perspective, l'environnement de travail en tant que variable manipulable désigne l'ensemble des éléments matériels et humains qui sont susceptibles d'influencer un travailleur au cours de ses pratiques professionnelles quotidiennes. Il s'agit aussi des conditions de sécurité et d'hygiène des locaux. Par ailleurs le niveau d'efficacité des actions pédagogiques peut se décliner en trois dimensions axées dans le champ de l'éducation de qualité :

- le premier niveau concerne l'évaluation des acquis ou encore l'efficacité pédagogique : est-ce que les objectifs ont été atteints ?
- la deuxième dimension concerne le transfert des compétences : est-ce que les apprenants sont compétents sur le terrain ?
- la troisième dimension est relative à l'impact des enseignements : est-ce que les nouvelles compétences du citoyen permettent le développement sociétal ?

Dans la pratique le caractère concret de l'hypothèse générale ne traduit pas son opérationnalité. C'est pourquoi autour de ce thème central, des postulats plus opérationnels, en termes d'hypothèses secondaires sont ainsi déduites.

4.3.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherches sont formulées, dans le cadre de cette recherche, à la lumière de la réflexion de Tsala Tsala (1991). Ce dernier affirme que *l'hypothèse de recherche qui est plus concrète engage une recherche qui est plus particulière et plus précise. Sa formulation évoque déjà des éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation ou dans l'observation empirique* (Tsala Tsala, 1991 :63).

Ces hypothèses de recherche secondaires permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concrètes que l'hypothèse générale et sont des propositions de réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Dans ce sens, la décomposition de notre hypothèse générale en éléments opérationnalisables sur le terrain nous conduit à la définition des six hypothèses secondaires.

Hypothèse de recherche1 :

HR-1 : Un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

Le cadre réglementaire se résume à un ensemble d'indications, de lois, de prescriptions, de règles, de règlements et autres textes de juridiques qui régissent une profession. Cette première hypothèse touche aux aspects de la législation et de l'administration du travail pour désigner le droit du travail de l'instituteur ; elle peut être élaborée sur la base des conventions collectives, des dispositions particulières ou l'initiative de l'autorité politique ou gouvernementale. Cette hypothèse peut avoir comme indicateurs la protection de l'emploi, l'existence ou le coût du contrat, la durée journalière de travail, coût et procédure du licenciement, procédure de rupture de contrat, la liberté ou le pouvoir syndical, la liberté de grève et la protection sociale.

Hypothèse de recherche 2 :

HR-2 : Un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ne permet pas à l'instituteur contractuel d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

La formation de l'homme et du citoyen sollicite la contribution de la communauté tout entière. Les parents étant les principaux organes de la cellule communautaire et surtout les premiers éducateurs. Améliorer la compréhension de l'école par une harmonie fonctionnelle de la chaîne de supervision pédagogique et administrative semble être un enjeu décisif pour l'efficacité des professionnels de l'éducation.

L'environnement psychosocial du travail (EPST) permet d'étudier entre autres :

- les exigences au travail qui planchent sur la quantité ou le volume de travail, la pression temporelle, la complexité de conciliation entre travail et vie personnelle ;

- les exigences émotionnelles au rang desquelles l'épuisement émotionnel, la relation au public, empathie et souffrance, tension avec le public, devoir de cacher ses émotions et la peur au travail ;

- l'autonomie et la marge de manœuvre qui sont caractérisées par l'autonomie procédurale, l'autorité décisionnelle et l'utilisation des compétences ;

- les rapports sociaux ou relations au travail qui s'accompagnent du soutien social au travail, de la reconnaissance ou des violences au travail ;

- le conflit de valeurs et de compétences qui renvoient à l'état de mal-être du travailleur appelé à agir en opposition avec ses valeurs professionnelles, sociales ou personnelles. Le conflit de valeurs conduit le travailleur à s'exercer de façon non conforme à sa conscience professionnelle. Ce qui aurait pour conséquence « la qualité empêchée » notamment par l'organisation du travail ou l'état des équipements dont le travailleur dispose.

- l'insécurité de l'emploi qui serait l'une des principales causes de stress présente une corrélation négative avec la satisfaction au travail, conformément à la théorie du stress (Lazarus et Folkman, 1984).

Hypothèse de recherche 3 :

HR-3 : Un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractuel explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

Emprunté à l'économie, le terme *commodité* est un néologisme par francisation de l'anglais *commodity*. Il désigne les produits de base de consommation courante, standardisés, essentiels et aux qualités parfaitement définies et connues des consommateurs. De manière générale, *commodité*, élément de confort et infrastructure ont même signification. Ils désignent la même réalité dans cette étude. Il s'agit des infrastructures sociales de base. Dans ce travail nous allons principalement considérer plus vitales que sont : le réseau électrique, l'adduction d'eau, l'outil informatique, les voies de communication, le logement, le marché de vivres, l'ambiance sonore, l'ambiance thermique, les conditions d'hygiène, l'esthétique des infrastructures et les vibrations. Toutes ces commodités sont des facteurs incitatifs et motivants des acteurs sociaux. En contexte rural, l'enseignant en a aussi besoin pour son mieux-vivre, surtout pour son rendement et son efficacité.

La définition des hypothèses laisse subsumer que l'exode rural connaît une forte accélération ; la forte cohésion sociale qui, prime dans les campagnes étiole. Dans les campagnes l'amélioration de l'accès aux infrastructures de base et aux moyens de subsistance reste primordiale ; le développement communautaire passe par là. C'est ce qui, de manière générale, fait appel à l'amélioration des conditions de vie des acteurs locaux du secteur de l'éducation primaire.

Toutes ces affirmations en guise d'hypothèses de recherche permettent d'aborder pour le clarifier, le volet de la dispense d'une éducation de qualité. Elles permettent de supputer que le rôle du maître y reste incontournable. Mais les enseignants, en contexte rural, s'exercent dans des conditions de travail très peu favorables. Pourtant, ils sont la cheville ouvrière, le catalyseur de toutes les énergies, le déclencheur et le réceptacle de toutes les mutations et innovations pédagogiques. Car, c'est par les enseignants et à travers eux que le pilotage du changement, que l'action pédagogique et didactique à influencer dans les salles de classe, sont mis en œuvre.

Les conditions de travail s'entendent ici la pénibilité et les risques du travail effectué ainsi que le climat professionnel. Ces conditions de travail peuvent être méprisées, de manière

générale, à l'environnement travail avec ses principales modalités telles que le profil de carrière, le mode de recrutement, le statut professionnel, bref, il s'agira d'un ensemble de paramètres qui influent sur la satisfaction trouvée quotidiennement par les enseignants durant l'exercice de leurs activités. Il est alors probable, à l'observation, que la dégradation des conditions d'enseignement se traduiraient et induiraient une dégradation de la qualité de l'éducation. Il était question du signifié des conditions de travail de l'enseignant contractuel. Et nous pensons que les frustrations et les démotivations, voire le dépit du contractuel peuvent constituer des entraves à la réalisation de l'éducation de qualité. Mais nous ne saurions passer à la vérification de ces hypothèses sans définir des objectifs de notre travail.

4.3.3. Remémoration de l'hypothèse générale

Dans ce travail, l'hypothèse générale qui nous sert aussi d'hypothèse de travail est la suivante : **La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractualisé dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants en milieu rural au Cameroun.**

Cette hypothèse générale est composée de deux types de variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

- La variable indépendante (VI) de cette étude est la suivante :

L'environnement de travail de l'instituteur contractualisé en milieu rural.

- Elle compte trois modalités qui sont :

Modalité 1 : un cadre réglementaire de travail des enseignants contractualisés traversés par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants.

-Indicateurs :

- Protection de l'emploi
- Existence du contrat de travail
- Procédure de rupture
- Coût de licenciement
- Durée journalière de travail
- Pouvoir syndical
- Liberté syndicale
- Liberté de grève
- Protection sociale
- Changement de grade
- Avancement de catégorie

Modalité 2 : *Un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative.*

- Indicateurs :

- Absentéisme
- Mutation (turn-over)
- Dialogue social
- Conflits interpersonnel
- Complexité de conciliation
- relation parent-enseignant
- arrêt maladie
- pression temporelle

Modalité 3 : *Un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition des instituteurs contractualisés.*

-Indicateurs :

- Esthétique de l'architecture de l'école
- Matériel didactique
- Renforcement des capacités
- Conditions d'évaluation
- Ambiance sonore
- Ambiance thermique
- Énergie électrique
- Adduction d'eau
- Conditions d'hygiène
- Bureau équipé

S'agissant de la variable dépendante (VD) de cette étude, elle est énoncée ainsi qu'il suit :

L'efficacité professionnelle de l'enseignant contractualisé dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants.

La structure logique factorielle des hypothèses de recherche se présente comme suit :

Tableau 2 : Plan factoriel de nos hypothèses d'étude

VD VI	<i>Efficacité professionnelle des enseignants contractualisés dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants(Y)</i>
<i>Le cadre règlementaire de travail = X₁</i>	$X_1 * Y = X_1 Y$
<i>Le climat psychosocial de travail = X₂</i>	$X_2 * Y = X_2 Y$
<i>L'environnement physique de travail détérioré = X₃</i>	$X_3 * Y = X_3 Y$

4.3.4. Remémoration des hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche sont plus concrètes que l'hypothèse générale. Elles sont des propositions des réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider une investigation, elles constituent en fait une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

De ce fait, trois hypothèses de recherche que l'on va récapituler dans un tableau synoptique ci-dessous ont été formulées dans le cadre de cette étude. Il s'agit de :

HR1.Un cadre règlementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

HR2. Un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ne permet pas à l'instituteur contractualisé d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

HR3. Un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'enseignant contractualisé explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.

Tableau 3 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

Hypothèse Générale	Variable indépendante	Hypothèse de recherche	Indicateurs	Items	Modalités	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités
La dynamique des facteurs de l'environnement de travail impacte l'efficacité professionnelle de l'instituteur contractué dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.	L'environnement de travail de l'instituteur contractué en milieu rural.	HR-1. Un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractué sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.	• Protection de l'emploi • Existence du contrat de travail • Procédure de rupture • Coût de licenciement • Durée journalière de travail • Pouvoir syndical • Liberté syndicale • Liberté de grève • Protection sociale • Changement de grade • Avancement de catégorie	Q08 à Q23		L'efficacité professionnelle de l'enseignant contractué dans l'optimisation des acquisitions des compétences chez les apprenants	• Confiance en soi • Réponse aux questions • Recherche des informations et des connaissances • Appropriation des informations et des connaissances • Qualité de travail des élèves • Méthodologies utilisées pour évaluer les élèves • Le niveau général des élèves • Taux de couverture de programme séquentiel	Effectif Non effectif
		HR_2. Un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté	• Absentéisme • Mutation (turn-over) • Dialogue social • Conflits interpersonnel • Complexité de conciliation • Relation parent-	Q24 à Q44				4/4= Très forte capacité 3/4= Forte capacité Moins de 3= Faible capacité 0/4= Capacité nulle

		éducative ne permet pas à l'instituteur contractuel d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun	enseignant • arrêt maladie • pression temporelle					
		HR_3. Un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'enseignant contractuel explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants du milieu rural au Cameroun.	• Esthétique de l'architecture de l'école • Matériel didactique • Renforcement des capacités • Conditions d'évaluation • Ambiance sonore • Ambiance thermique • Energie électrique • Adduction d'eau • Conditions d'hygiène • Bureau équipé	Q45 à Q53				Effectif Non effectif

4.4. Type de recherche

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherches expérimentale, descriptive, qualitative et quantitative. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. C'est en obéissant à ces préceptes méthodologiques que nous disons de notre recherche qu'elle est de type explicatif, quantitatif et corrélatif. Explicatif dans la mesure où elle cherche à expliquer le lien entre l'environnement de travail et l'efficacité de l'enseignant contractualisé.

Le paradigme explicatif privilégie exclusivement l'explication causale c'est-à-dire qu'il a pour seul but de mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène. Il implique l'utilisation de la méthode expérimentale où on met en place des plans expérimentaux afin d'examiner le changement d'une variable à expliquer (variable dépendante) lorsqu'on soumet une (des) autre(s) variable(s) à des variations (variables) indépendante(s). Au regard de ce qui peut être explicatif, force est donnée de constater que notre étude se veut quantitative de par la nature de ses variables de recherche. Elle s'inscrit en Sciences de l'Éducation dans le domaine du management de l'Éducation. Cette étude a la spécificité d'établir le lien de corrélation entre les deux variables. Les résultats des hypothèses démontrent qu'elle obéit à la logique hypothéticodéductive.

4.5. Population et échantillon de l'étude

Ce titre commence par présenter la population d'étude avant de nous intéresser à l'échantillon lui-même.

4.5.1. Population de l'étude

Pour Tsafak (2004 : 7), cité par Yotebeng (2011 :81), la population de l'étude est « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ».

Par la suite Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014 :84), apportent un autre éclairage lorsqu'ils précisent que : « *c'est la collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses, peut et doit avoir lieu* ».

Cette étude en distingue deux types. La population parente ou population cible et la population accessible.

Tableau 4 : Représentation du personnel par Âge, sexe, langue d’enseignement, niveau académique et Région d’enseignement

Modalités	Variables	I.C
Âge	25-30ans	10282
	30-35ans	11000
	35-40ans	10050
	40-45ans	10000
	45-50ans	8900
	Total	50241
Sexe	Masculin	1086
	Féminin	35154
	Total	50241
Langue d’enseignement	Français	34129
	Anglais	16112
	Total	50241
Niveau académique	BEPC/GECol	28000
	PROB/GCEol5	6000
	BACC/GCEal	12000
	Licence/bachel Degr	2500
	Maîtrise	541
	Master et plus	1200
	Total	50241
Région d’enseignement	Adamaoua	4800
	Centre	6500
	Est	4900
	Extrême-nord	5000
	Littoral	4800
	Nord	4900
	Nord-ouest	4941
	Ouest	4900

	Sud	4800
	Sud-ouest	4900
	Total	50241

4.5.2. Population parente ou population cible

La population parente englobe la population cible, mais dans cette analyse elles sont presque identiques. Raison pour laquelle Tsafak (idem) précise que « *la population cible englobe l'ensemble des individus répondants aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proposition de recherche* ». Elle est celle auprès de qui les résultats obtenus dans cette recherche peuvent être étendus. Chaque élément constitutif devrait s'y retrouver si l'échantillonnage a été correct.

Dans le cadre de cette étude, la population cible est constituée de l'ensemble du personnel enseignant, instituteurs contractuels de l'enseignement général public du Cameroun.

4.5.3. Population accessible

Il s'agit d'un sous-ensemble de la population cible, celle qui reste disponible et accessible. C'est ici que le chercheur peut accéder réellement pendant ses investigations et c'est de cette population que ressortira l'échantillon de cette étude.

Dans le cadre de cette étude, la population accessible est constituée de l'ensemble des instituteurs contractualisés de l'enseignement maternel et primaire du Cameroun qui sont chiffrés à 50241 de 2007 à 2010 (MINEDUB, 2011).

4.6. Échantillonnage et Échantillon

4.6.1. Échantillonnage

Au cours de ce processus il était question de choisir la logique scientifique à partir de laquelle un certain nombre d'éléments de la population accessible sont retenus, de telle manière que les éléments choisis soient représentatif de ladite population.

Cet échantillonnage aura servi aussi de technique statistique permettant d'extraire de la population accessible, les éléments ou les individus devant constituer l'échantillon.

Généralement l'on distingue plusieurs types d'échantillonnages classés en deux grands groupes :

- L'échantillonnage probabiliste. Dans ce type, on fait intervenir les jeux de probabilité ;
- L'échantillonnage non probabiliste encore appelé l'échantillonnage raisonné.

Dans l'échantillonnage probabiliste, on distingue : l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire stratifié, échantillonnage systématique, l'échantillonnage en grappe et l'échantillonnage matriciel.

Mais pour favoriser la représentativité des individus faisant partie de la population accessible dans l'échantillon de cette recherche, ceci à cause de leur disparité de la langue d'enseignement, du niveau académique, de l'ancienneté au service, de leur âge et même du sexe ..., cette étude procède par l'échantillonnage aléatoire stratifié proportionnel, donc l'échantillonnage opérant est de type probabiliste. Cette technique aura consisté à homogénéiser les éléments de cet échantillon de la population accessible et à choisir de manière aléatoire les éléments constitutifs de l'échantillon en tenant compte de la configuration numérique des différentes strates.

Pour cela, la définirons de la constance de proportionnalité de chaque caractère ou strate est importante. Ceci permettra de représenter numériquement la strate ou le caractère.

La formule appliquée de la constance de proportionnalité est la suivante :

$$\boxed{C = \frac{n}{N}} \quad \left\{ \begin{array}{l} C = \text{constance de proportionnalité ;} \\ n = \text{taille de l'échantillon estimée (10050) ;} \\ N = \text{taille de la population accessible (50241).} \end{array} \right.$$

Cette constance de proportionnalité calculée permettra également de voir si les résultats finaux peuvent être généralisables dans l'ensemble de la population d'étude, car en sciences sociales,

il est recommandé que cette constance de proportionnalité soit supérieure ou égale à 20% pour qu'on accepte de manière régulière sa généralisation.

4.6.2. Échantillon

C'est un sous-ensemble représentatif de la population accessible. La taille de notre échantillon a été estimée en tenant compte du seuil de signification le plus recommandé en sciences sociales ou en sciences humaines. La méthode utilisée pour confirmer notre taille de l'échantillon réside dans la formule du taux de sondage suivant :

$$Ts = \frac{n \times 100}{N} \quad n = \text{taille de l'échantillon estimée (10050)}$$

$$N = \text{taille de la population (50241)}$$

$$Ts = \text{taux de sondage}$$

$$AN : Ts = \frac{10050 \times 100}{50241} = 20,003\%$$

Tableau 5 : Représentation du personnel par Âge, sexe, langue d'enseignement, niveau académique et Région d'enseignement

Modalités	Variables	I.C
Âge	25-30ans	500
	30-35ans	2500
	35-40ans	3000
	40-45ans	1550
	45-50ans	2500
	Total	10050
Sexe	Masculin	3000
	Féminin	7050
	Total	10050
Langue d'enseignement	Français	7625
	Anglais	2425
	Total	10050
Niveau	BEPC/GECOI	5000

Académique	PROB/GCEOI5	1000
	BACC/GCEAI	2800
	Licence/Bachel Degre	1000
	Maîtrise	100
	Master et plus	150
	Total	10050
Région d'enseignement	Adamaoua	900
	Centre	1200
	Est	980
	Extrême-nord	1000
	Littoral	950
	Nord	1105
	Nord-ouest	1050
	Ouest	1000
	Sud	900
	Sud-ouest	965
	Total	10050

En s'appuyant sur les caractères ou strates ci-dessus énumérés, les tableaux suivants présentent les différentes répartitions de l'échantillon.

4.7. Instrument de collecte des données

Il existe en sciences humaines plusieurs instruments permettant la collecte des données qui sont entre autres, le questionnaire, l'entretien, l'interview, le focus group et l'analyse de contenus entre autres. Cette étude a été menée à partir du questionnaire.

4.7.1. Description du questionnaire

L'instrument de collecte des données de cette recherche repose sur le questionnaire qui doit permettre d'obtenir des informations recherchées. Les questions sont structurées et ciblent les répondants qui constituent échantillon de l'étude. C'est une batterie de questions structurées et organisées en fonction des hypothèses sur lesquelles l'on voudrait avoir les

informations. Il facilite l'accès à de nombreuses informations et est souvent influencé par la désirabilité sociale des réponses. Pour Dardenne et Al (2007 :117), cité par Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014 :138), la désirabilité sociale est le « *degré auquel les comportements des personnes apparaissent acceptables aux yeux d'autres personnes* ».

Le présent questionnaire se veut être valide, c'est-à-dire amener à la réalité de ce qu'on étudie. Il présente des caractères de fiabilité. C'est-à-dire qu'il donne les mêmes réponses dans les mêmes conditions lorsqu'il est administré **n** fois aux mêmes participants. Son opérationnalité repose sur la possibilité de qualification, de quantification et d'analyses stratégiques.

La construction de ce questionnaire s'est faite à partir des indicateurs de variables tirées des hypothèses. Il comporte deux parties à savoir : le préambule et les items.

- Le préambule introduit notre questionnaire en montrant sa dimension éthique, confidentielle et en proposant au répondant de se faire identifier tout en gardant son caractère confidentiel
- Les items ou les questions proprement dites qui sont liées aux six hypothèses et dont chacune d'elles est mesurée à partir d'un ensemble de deux types de questions :
- Les questions de type fermé comportent un éventail de choix de réponses prédéterminées. Le répondant n'a qu'une seule possibilité de choix sous forme du modèle de l'échelle de Likert qui retient six niveaux de réponses possibles. Ce type va permettre au chercheur de faire l'analyse statistique et d'affirmer ou infirmer les hypothèses prévues.
- Les questions de type ouvert sont celles auxquelles le sujet doit répondre dans ses propres termes. Pour Tsafak (2004 : 36) : « *la question ouverte n'a pas de réponse toute faite* ». C'est dire que la latitude est laissée au répondant de remplir l'espace prévu à cet effet selon ses convictions et ses ressentis. Ce type de question ouvrira des pistes pendant l'interprétation des résultats et conduira à rechercher la relation entre les théories explicatives du sujet et les résultats obtenus. IL projetera des pistes des recommandations pour l'amélioration du problème étudié.

4.7.2. Étapes de construction du questionnaire : sa validation et la pré-enquête

Avant son administration proprement dite, il était question au préalable de s'assurer de l'obtention effective des informations recherchées sans difficulté, c'est-à-dire, s'assurer de la fiabilité du questionnaire.

La pré-enquête est la phase préliminaire de l'administration de ce questionnaire, c'est-à-dire sa mise à l'épreuve. Ce testing du questionnaire s'est fait avec onze (11) participants appartenant à l'univers de l'enquête ultérieure (Muchili), ceci dans trois écoles publiques de l'Arrondissement de Nkolmetet, Département du Nyong et So'o, Région du Centre. Il s'agit des écoles publiques d'Ayééné, de Mengueme Bané et d'Oveng. Elles comptent respectivement trois (03), trois (03) et quatre (04) instituteurs contractualisés.

Ce petit nombre de répondants utilisés pendant la pré-enquête présentent les mêmes caractéristiques que les éléments de notre échantillon, et cela aura permis :

- d'éliminer les questions qui prêtent à confusion ou suscite la méprise ;
- de voir si notre instrument de mesure accroche les sujets et
- d'évaluer la perception que les sujets ont de cette étude, c'est-à-dire de voir s'ils coopèrent ou sont méfiants.

À l'issue de cette pré-enquête, des corrections ont été apportées aux questions incomprises ou confuses ou alors celles qui sont opaques. Au départ, certaines questions étaient du type ouvert mais leur ambiguïté ou leur opacité ont obligé l'étalonnage des réponses possibles suivant l'échelle de Likert où le répondant cochera la case qui lui est convenable.

• **Échelle de Likert**

C'est une échelle basée sur la méthode des classements additionnés. Selon Likert, une même attitude présente à la fois des variations interindividuelles et des variations intra individuelles en fonction des diverses situations au sein desquelles elle se manifeste. Sa connaissance ne peut s'élaborer qu'en tenant compte de l'ensemble des facteurs qui suscitent sa manifestation.

Pour Asika (1991 : 26) cité par Siewé (2014 : 224), « *l'échelle de Likert mesure l'intensité ou le degré d'accord par le répondant à une affirmation qui décrit un phénomène, un item ou un traitement* ». Elle varie de trois à sept degrés.

La construction d'une échelle selon la méthode de Likert nécessite d'abord mise ensemble d'un grand nombre de propositions exprimant une attitude tantôt favorable, tantôt défavorable. Impérativement il est fortement indiqué de ne placer dans cet ensemble qu'un petit nombre d'items neutres ou exprimant des positions extrêmes. L'ordonnement des propositions n'est pas établi en fonction de leur charge d'attitude. On considère que toutes explorent l'attitude au même titre. Ce qui aboutit à l'obtention d'un score partiel et parfois, on fait la moyenne des scores. À ce niveau les sujets sont classés les uns par rapport aux autres et non les items. On ne retient pour l'échelle définitive que les items à propos desquels le plus fort consensus se manifeste dans les réponses. Cette échelle définitive ne demande pas de juges, mais elle s'applique aux individus dont on veut connaître l'attitude. Celle utilisée dans cette étude est une échelle à quatre degrés. Ces derniers sont résumés dans le tableau suivant :

Totalement insécure	Assez insécure	Un peu insécure	Un peu sûr	Assez sûr	Totalement sûr
1	2	3	4	5	6

La perception que les répondants avaient du sujet de recherche, était erronée au regard de la méfiance qu'ils avaient à proposer leur réponse. Cela nous a permis de leur apporter des explications relativement sur l'importance de l'environnement de travail et niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé en milieu rural, thème qui se situe dans un des champs des sciences de l'éducation. Ces explications leur ont permis de coopérer entièrement et en proposant d'autres questions qui sont venues enrichir l'instrument de recherche.

D'autres questions opaques c'est-à-dire difficiles à appréhender ont été saucissonnées en plusieurs pour les rendre opérationnelles. Ce qui nous a conduit à la modification de l'ordre des questions.

- **Validité du questionnaire**

Le questionnaire qui est un instrument de mesure doit être valide, c'est-à-dire il doit mesurer ce qu'il prétend mesurer. Plusieurs formes de validités sont prises en compte : la validité de contenu, la validité de concomitance, la validité de prédiction et la validité

hypothéticodéductive ou de construit. Pour cette étude pertinente, le questionnaire se fonde sur deux types validité :

- **Validité interne du questionnaire :**

Le questionnaire est construit sur la base d'autres questionnaires d'Aubert (questionnaire de motivation à la réussite) et celui de Former (questionnaire de la motivation à l'action). Les objectifs annoncés par les auteurs de cette validation (Fraser et Treagust (1986)) soulignent la volonté de garder une cohérence avec les autres instruments (notamment ceux développés pour évaluer d'autres qualités à la base de l'action) tout en restant clairement ciblé sur un contexte précis, ceci avec un nombre d'items le plus restreint possible.

- **Validité externe du questionnaire :**

Elle montre le lien entre la question de recherche, la question principale, le facteur principal, les facteurs secondaires, les indicateurs, les variables et les items proposés. La déclinaison des hypothèses en facteurs, en variables et en modalités est à la base de l'exploitation qui sous-tend le montage de ce questionnaire utilisé pour recueillir les informations souhaitées. Le rapprochement établi entre les éléments suscités donne des éléments sur la validité externe de l'instrument de recherche pour cette étude.

4.7.3. Procédures de collecte des données : l'administration du questionnaire

Pendant cette phase importante de notre recherche, nous nous sommes rendu au bureau du Professeur Ayissi, alors responsable de l'unité de recherche et de formation doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative pour acquérir une autorisation de recherche devant faciliter notre accès dans les écoles publiques Cameroun.

L'enquête proprement dite dans chaque région est conditionnée par la présentation à chaque responsable de l'autorisation de recherche délivrée par l'Université de Yaoundé 1. Cette enquête s'est étalée sur quatre (04) semaines, du 18 Janvier au 14 Février 2018 avec des périodes d'interruption.

Dans chaque région, notre devoir avant l'administration du questionnaire, consiste à expliquer notre thème d'étude aux responsables tout en s'appesantissant sur son importance dans le management des systèmes éducatifs en général et pour l'efficacité de l'enseignant en particulier. Par la suite, ceux-ci ne ménagent aucun effort par nous présenter leurs effectifs, par sexe, par niveau d'étude, par ancienneté, ce qui nous permet d'échantillonner nos répondants et leur distribuer notre instrument de collecte de données qui remplissent pour certains sur place pour nous remettre et pour d'autres, le lendemain. À la fin de l'exercice, des remerciements sont présentés aux répondants concernés. De 10050 questionnaires distribués, 6500 ont été récupérés pour un taux de récupération de 64,67%. La suite sera réservée à la présentation, l'analyse, l'interprétions et la discussion des données.

4.7.4. Méthode d'analyse des données

La crédibilité de cette recherche réside dans la façon d'analyser les données obtenues et la scientificité des instruments utilisés pour l'analyse des données.

Dans cette perspective, l'analyse des données se fait à partir de la statistique descriptive et inférentielle au moyen du logiciel SPSS (Statistical Package of Social Science).

4.7.5. Statistique descriptive : le taux de pourcentage

Cet outil statistique permet la description pure et simple du phénomène étudié à l'aide de l'indice de pourcentage.

Après le dépouillement des questionnaires, plusieurs tableaux de distribution de fréquence sont élaborés. Chaque tableau est suivi d'un commentaire précis fondé sur les données frappantes, c'est-à-dire par leur faible ou forte représentativité et correspondant à chaque item, le nombre d'items correspondant au nombre de tableaux. Le commentaire fait référence à la fréquence relative dont la formule est la suivante :

$f_i = \frac{n_i \times 100}{n}$	$\left\{ \begin{array}{l} f_i = \text{fréquence relative} \\ n_i = \text{fréquence absolue} \\ n = \text{taille de l'échantillon} \end{array} \right.$

4.7.6. Statistique inférentielle : le coefficient de corrélation de Bravais Pearson

La corrélation est une technique statistique qui permet de mesurer le degré d'association entre deux ou plusieurs variables. Deux variables sont corrélées si le changement de l'une entraîne un changement dans l'autre. Il est parfois important dans la recherche de varier les méthodes et les outils statistiques d'analyses des données pour rendre les résultats plus crédibles.

La recherche de la corrélation entre deux variables passe par le diagramme de corrélation ou par le coefficient de corrélation de Pearson. Ce diagramme est constitué d'un nuage de points dont la configuration donne l'information sur le sens et sur le degré de corrélation. Ces points sont les coordonnées (XY) où X représente le score obtenu dans la variable X et Y le score obtenu dans la variable Y.

Pour éprouver les hypothèses de recherche, les sept (07) étapes suivantes sont incontournables :

- la détermination des hypothèses statistiques H_a et H_o ;
- la détermination du seuil de signification (α) ;
- la lecture de la valeur tabulée après détermination du degré de liberté ($ddl=n-2$) ;
- le calcul du coefficient de corrélation R ;
- le rappel de la règle de décision ;
- la décision ;
- la conclusion.

Toutes les décisions statistiques s'appuient, dans cette étude, sur les éléments ci-après :

- pour $R_{cal} > R_{lu}$, l'on rejette H_o et accepte H_a ;
- Pour $R_{cal} < R_{lu}$, l'on rejette H_a et accepte H_o ;
- Pour $R_{cal} = R_{lu}$, alors l'on ne peut pas décider.

CONCLUSION

Ce chapitre donne à opérationnaliser la question principale en questions de recherche et pour aboutir aux hypothèses de recherches qui s'est réalisée.

Enfin, l'opérationnalisation des variables des facteurs de l'environnement de travail s'est faite, ainsi que le plan d'expérimentation qui est le croisement des modalités de la variable indépendante avec celles de la variable dépendante. C'est tout cette procédure d'opérationnalisation de la question principale qui forme le cadre méthodologique de l'étude.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS

Pour ce travail scientifique, le questionnaire administré sera dépouillé à l'aide de l'ordinateur. À partir de celui-ci les fréquences absolues et relatives, ainsi que les représentations graphiques des données seront réalisées. Par la suite, le logiciel SPSS (Statistical Paquage of Social Science) servira pour l'analyse des résultats en s'appuyant sur l'indice de corrélation de Bravais Pearson. Enfin, surviendront l'interprétation et la discussion des résultats sur la base de la revue critique de la littérature et les théories explicatives du sujet.

5.1. Présentation des résultats

Il est important de relever que les résultats sont présentés en deux parties : la présentation des résultats liées à l'identification des répondants et celle illustrant les opinions des répondants. En rappel, des 10050 questionnaires administrés, 6500 ont été valablement récupérés et exploités. Soit un taux de récupération de 64,67%.

5.1.1. Présentation des résultats liés à l'identification des répondants

Tableau 6 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du sexe

Modalités	Effectif	Pourcentage
Masculin	2070	31,84%
Féminin	4430	68,15%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, il ressort que 2070 sujets en valeur absolue sont de sexe masculin, soit 31,85% en valeur relative ; 4430 sujets enquêtés en valeur absolue sont de sexe féminin, soit 68,15% en valeur relative.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en « camembert » ci-après :

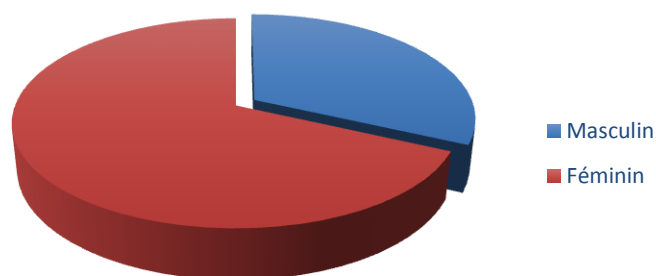


Figure 2 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du sexe

Tableau 7 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la langue d’enseignement

Modalités	Effectif	Pourcentage
Anglais	1700	26,15%
Français	4800	73,85%
Total	6500	100%

Au regard du tableau ci-dessus, il ressort que 1700 sujets enquêtés en valeurs absolue utilisent l’anglais comme langue d’enseignement soit 26,15% en valeur relative alors que 4800 en ont le Français, soit 73,85%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-dessous.

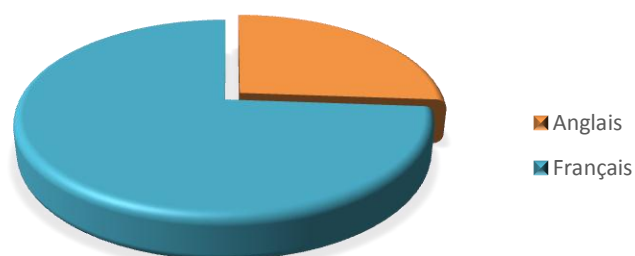


Figure 3: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la langue d’enseignement

Tableau 8 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du niveau académique le plus élevé

Modalités	Effectif	Pourcentage
BEPC/GCE OL	3050	46,92%
Probatoire/GCE OL	719	11,06%
BACC/GCE AL	1700	26,15%
Licence/Bachelor Degree	850	13,07%
Maîtrise	45	0,69%
Master et plus	136	2,092%
Total	6500	100%

À l'observation de ce tableau, 45 sujets enquêtés ont la maîtrise comme diplôme académique le plus élevé, soit 0,69% tandis que 3050 ont le BEPC ou le GCE OL, soit 46,92%.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-dessous :

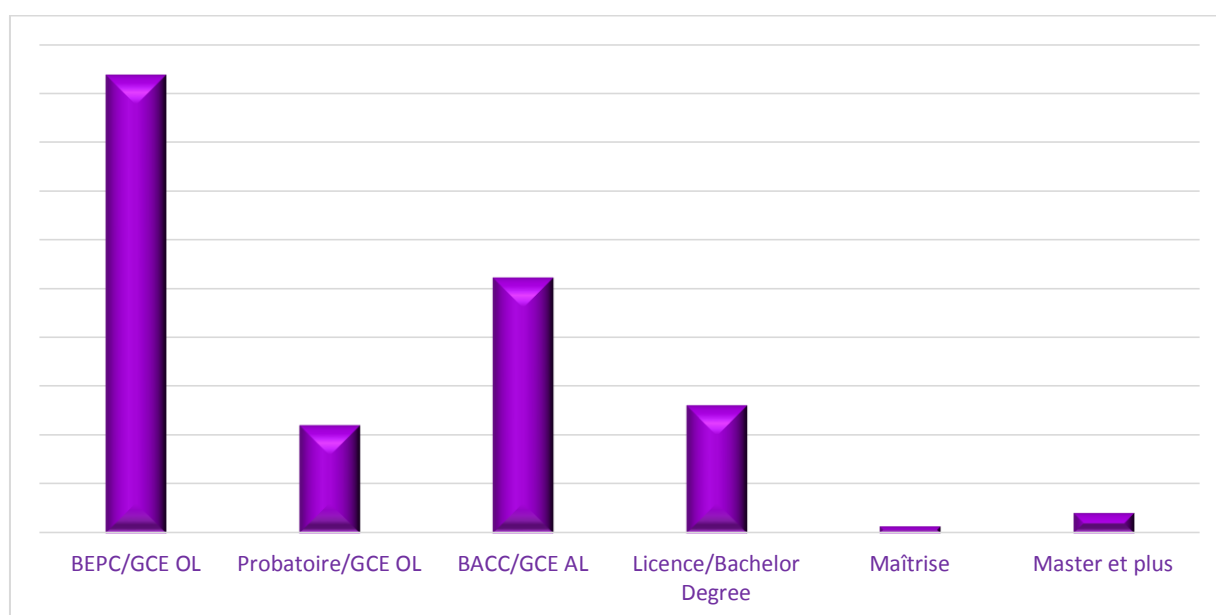


Figure 4 : Tuyaux d'orgue représentation graphique les sujets enquêtés en fonction du niveau académique

Tableau 9 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'âge

Modalités	Effectif	Pourcentage
20-25 ans	250	3,84%
25-30 ans	1100	16,92%
30-35 ans	1800	27,69%
35-40 ans	1000	15,38%
40-45 ans	1000	15,38%
45 ans et plus	1350	20,76%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 250 sujets enquêtés en valeur absolue ont un âge compris entre 20-25 ans, soit 3,84% en valeur relative mais 1800 ont entre 30-35 ans, soit 27,69%. Une bonne frange d'enseignants est jeune.

Le diagramme en bande ci-après peut illustrer ces résultats autrement.

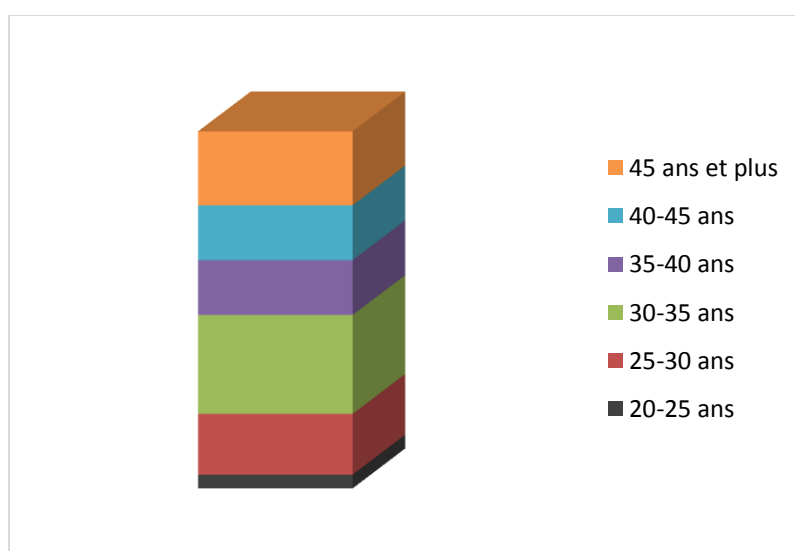


Figure 5 : Diagramme représentation les sujets enquêtés en fonction de l'âge

Tableau 10: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la région d'enseignement

Modalités	Effectif	Pourcentage
Adamaoua	550	8,46%
Centre	800	12,3%
Est	700	10,76%
Extrême-Nord	600	9,23%
Littoral	700	10,76%
Nord	700	10,76%
Nord-Ouest	600	9,23%
Ouest	650	10%
Sud	600	9,23%
Sud-Ouest	600	9,23%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau ci-dessus, 550 sujets enquêtés enseignent dans les milieux ruraux de la région de l'Adamaoua, soit 8,46% et 800 enseignent dans ceux de la région du Centre, soit 12,3%. Ce qui laisse planer des soupçons de déficit en enseignants dans les écoles rurales.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après :

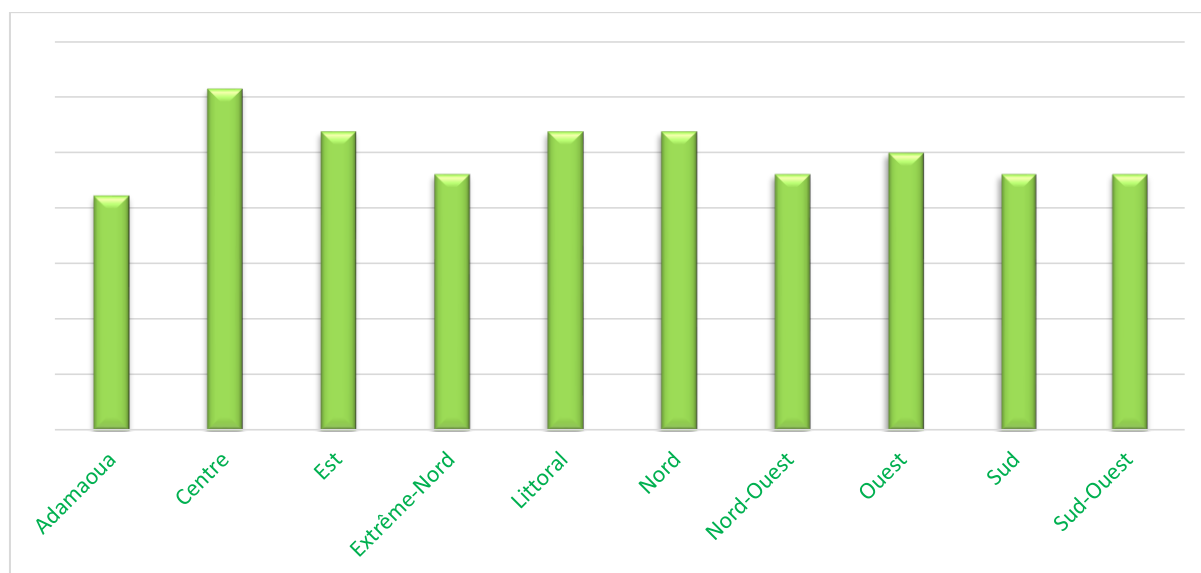


Figure 6 : Tuyaux d'orgue représentant les sujets enquêtés en fonction de leur milieu d'enseignement

5.1.2. Présentation des résultats liés aux opinions des répondants

Tableau 11 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de la connaissance de l'existence d'un cadre juridique entourant des dispositifs du recrutement des enseignants contractualisés

Modalités	Effectif	Pourcentage
Jamais	1800	27,69%
Rarement	1600	24,61%
Parfois	1300	20%
Souvent	1000	15,38%
Toujours	800	12,30%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 800 sujets enquêtés ont toujours la connaissance de l'existence d'un cadre juridique entourant les dispositifs de recrutement des enseignants contractualisés, pour un pourcentage de 12,3%. Par contre 1800 en sont totalement ignorants, soit 27,69%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en bandes ci-dessous :



Figure 7 :Bandes représentant les sujets enquêtés en fonction de leur connaissance du cadre juridique entourant les dispositifs de recrutement des enseignants contractualisés

Tableau 12 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'insistance sur les conditions du travail du personnel enseignant des dispositions juridiques du recrutement des enseignants contractualisés

Modalités	Effectif	Pourcentage
Jamais	1600	24,61%
Rarement	2200	33,84%
Parfois	1800	27,69%
Souvent	500	7,69%
Toujours	400	6,15%
Total	6500	100%

Le tableau ci-dessus montre que 400 sujets enquêtés en valeur absolue estiment que les dispositifs juridiques de recrutement des enseignants contractualisés insistent sur les conditions de travail du personnel enseignant, soit 6,15% en valeur relative. Cependant 2200 enquêtés estiment qu'elles en insistent rarement, soit un pourcentage de 33,84%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme en fromage ci-après :

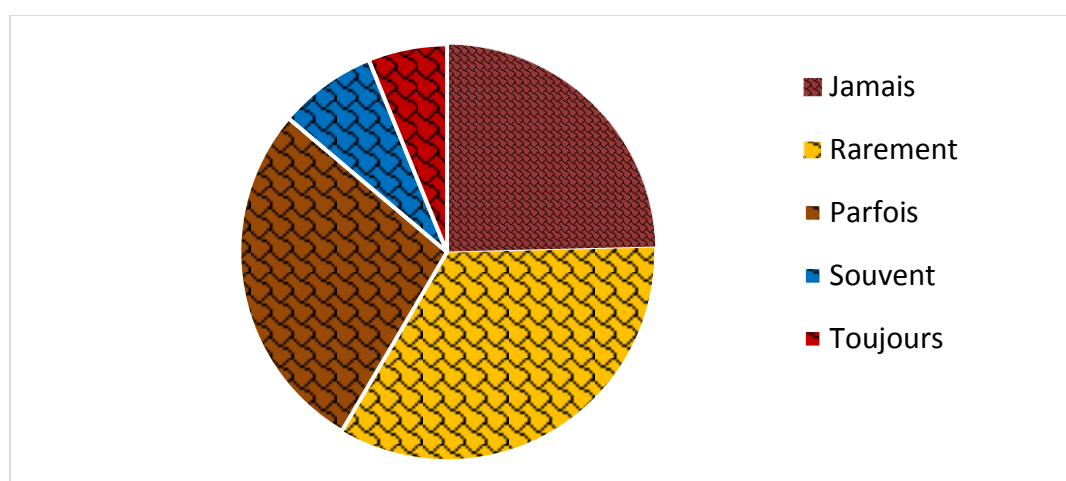


Figure 8 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'insistance sur les dispositions de travail du personnel enseignant, des dispositions juridiques du recrutement des enseignants contractualisés

Tableau 13 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'insistance des dispositions juridiques sur le lieu d'affectation du personnel recruté

Modalités	Effectif	Pourcentage
Jamais	1350	20,76%
Rarement	2100	32,30%
Parfois	1000	15,38%
Souvent	1050	16,15%
Toujours	1000	15,38%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, l'on relève que 1000 sujets enquêtés pensent que les dispositions juridiques insistent toujours sur le lieu d'affectation du personnel recruté, soit un pourcentage de 15,38% pendant que 2100 enquêtés pensent que rarement, ces dispositions juridiques insistent soit 32,30%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-après :

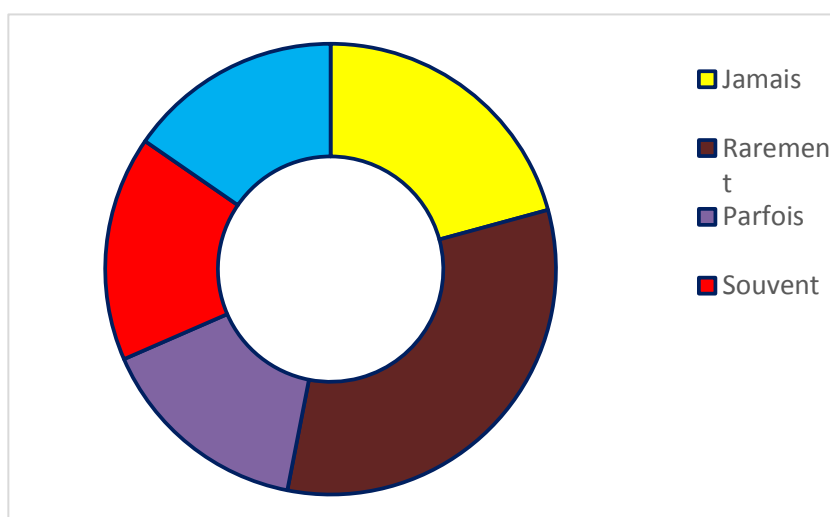


Figure 9 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'insistance des dispositions juridiques sur le lien d'affectation du personnel recruté

Tableau 14 :Distribution des sujets recrutés en fonction de leur avis sur l'épanouissement professionnel des jeunes recrues par le cadre juridique réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	2000	30,76%
En désaccord	2500	38,46%
Ni d'accord, ni en désaccord	1000	15,38%
En accord	600	9,23%
Très en accord	400	6,15%
Total	6500	100 %

À l'observation du tableau ci-dessus, 400 sujets enquêtés en valeur absolue estiment qu'ils sont très en accord sur l'épanouissement professionnel des jeunes recrues grâce au cadre juridique réglementaire du recrutement des enseignements contractualisés, soit 6,15% en valeur relative, et 2500 sont très en désaccord, soit 38,46%.

Ce tableau peut être représenté par le diagramme en bande ci-dessous :



Figure 10 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'épanouissement professionnel des jeunes recrues par le cadre juridique réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés

Tableau 15 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur jugement sur le dispositif social en vigueur

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très insatisfaisant	2500	38,46%
Insatisfaisant	1500	23,07%
Indécis	1000	15,38%
Satisfaisant	1200	18,46%
Très satisfaisant	300	4,61%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus, il ressort que 300 sujets enquêtés en valeur absolue estiment qu'ils sont très satisfaits du jugement qu'il porte sur ce dispositif de protection sociale, soit 4,61% en valeur relative, et 2500 en sont très insatisfaits, soit un pourcentage de 38,46%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-dessous :

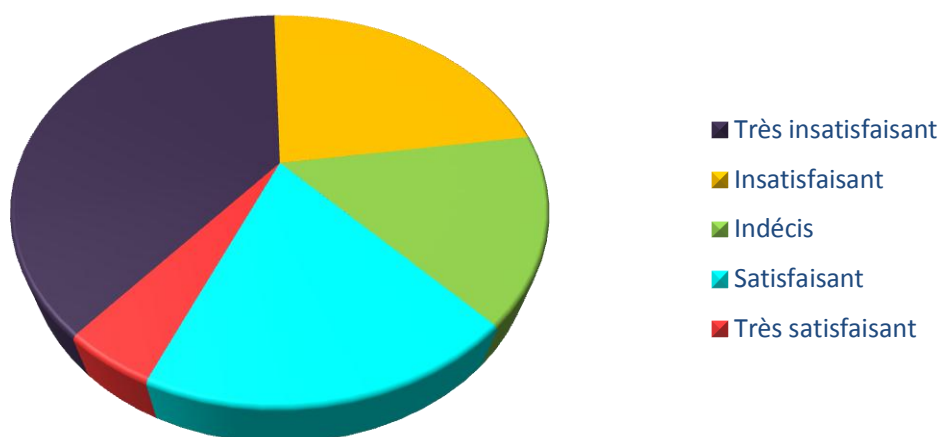


Figure 11 :Représentation graphique de sujets en fonction de leur jugement sur ce dispositif de protection sociale

Tableau 16 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l’application du dispositif réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	2000	30,76%
En désaccord	1200	18,46%
Ni d’accord, ni en désaccord	1000	15,38%
En accord	1200	18,46%
Très en accord	1100	16,92%
Total	6500	100%

À travers le tableau ci-dessus, l’on peut comprendre que 1000 sujets enquêtés pensent qu’ils ne sont ni d’accord, ni en désaccord sur l’application du dispositif réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés, soit un pourcentage de 15,38% ; mais 2000 enquêtés en sont très en désaccord, soit 30,76%.

Ces résultats sont illustrés par les tuyaux d’orgue suivant :



Figure 12 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l’application du dispositif réglementaire du recrutement des enseignants contractualisés

Tableau 17 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur changement de grade d'ici quelques années

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument incertain	1300	20%
Incertain	1200	18,46%
Ni sûr, ni incertain	1800	27,69%
Sûr	1200	18,46%
Absolument sûr	1000	15,38%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 1000 sujets enquêtés en valeur absolue affirment qu'ils sont absolument sûrs de leur changement de grade d'ici quelques années, soit 15,38% en valeur relative. Par contre 1800 enquêtés ne sont ni sûr, ni incertain, soit un pourcentage de 27,69%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en bandes ci-dessous :

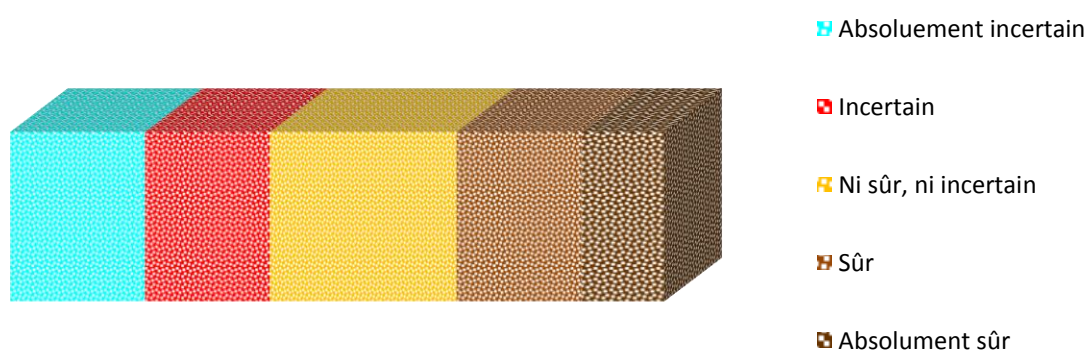


Figure 13 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur changement de grade d'ici quelques années

Tableau 18: Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur sentiment sur une nouvelle journée de classe

Modalités	Effectif	Pourcentage
Confiance/satisfaction	800	12,30%
Tristesse/dégout	1700	26,15%
Surprise	900	13,84%
Peur	1900	29,23%
Colère	1200	18,46%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, 800 sujets enquêtés sont confiants et satisfaits de la nouvelle journée de classe, soit 12,30% et 1900 en ont peur soit un pourcentage de 29,30%.

Les résultats du tableau précédent peuvent être représentés par le diagramme en anneaux ci-dessous :

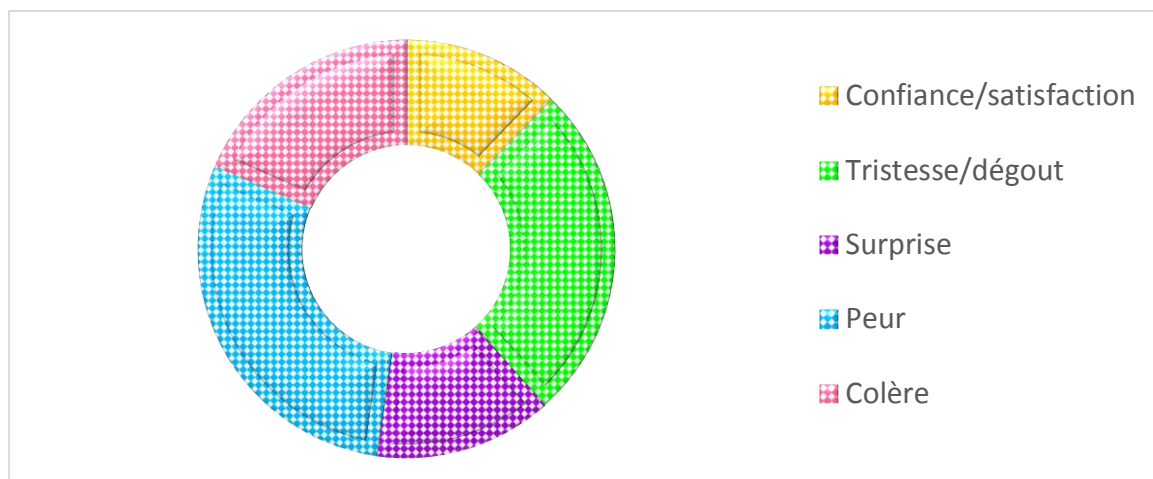


Figure 14 : Anneaux représentation les sujets enquêtés en fonction de leur sentiment sur une nouvelle journée de classe

Tableau 19: Distribution des sujets enquêtés en fonction du sentiment de domination pendant une journée de classe

Modalités	Effectif	Pourcentage
Peur	2000	30,76%
Colère	1200	18,46%
Insécurité	1100	16,92%
Embarras	1200	18,46%
Inconfort	1000	15,38%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 1000 sujets enquêtés en valeur absolue disent qu'ils ont un sentiment d'inconfort à la fin de chaque journée de classe, soit un pourcentage de 15,38% en valeur relative, alors que 2000 sujets ont peur, soit un pourcentage de 30,76%.

Les résultats peuvent être représentés graphiquement par les tuyaux d'orgue ci-dessous :

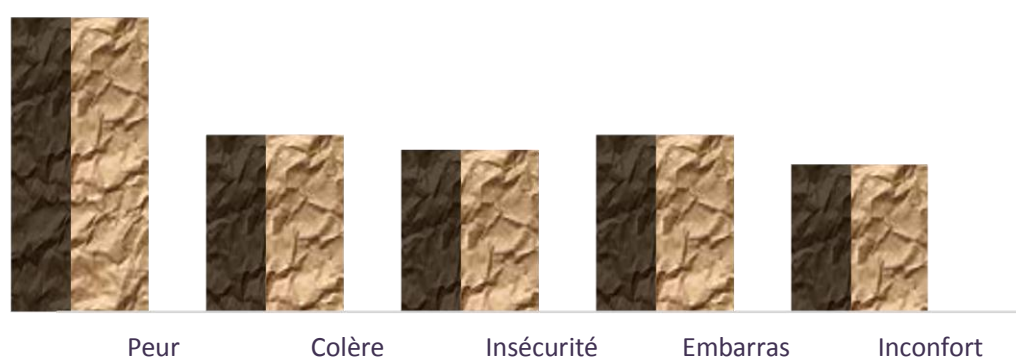


Figure 15 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur sentiment de domination à la fin d'une journée de classe

Tableau 20 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'attribution du sentiment

Modalités	Effectif	Pourcentage
Excès de travail	120	1,84%
Climat avec les fonctionnaires	80	1,23%
Conditions salariales et de gestion	2000	30,76%
Absence de plan de carrière	3500	53,84%
Inadaptation	800	12,30%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau ci-dessus, 80 sujets enquêtés estiment que le récurrent mauvais sentiment qui les anime émane du climat qui règnent entre les fonctionnaires, soit 1,23%. Dans le même temps, 3500 sujets en valeur absolue disent que cela est dû à l'absence d'un plan de carrière bien élaboré pour eux, soit 53,84% en valeur relative.

Le diagramme en « camembert » ci-dessous illustre à suffisance les précédents résultats.

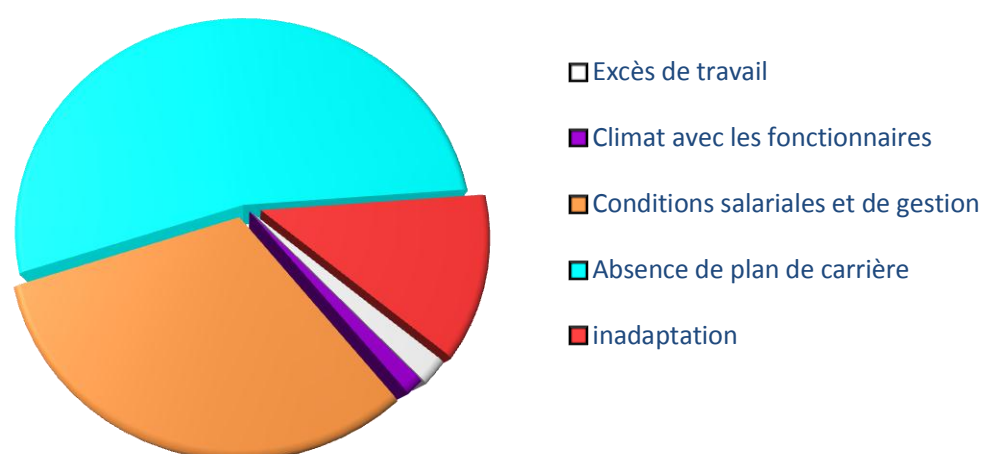


Figure 16 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'origine d'attribution des sentiments de perturbations

Tableau 21 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du jugement de la durée du travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très insatisfaisant	1800	27,69%
Insatisfaisant	1700	26,15%
Indécis	1700	23,07%
Satisfaisant	1000	15,38%
Très satisfaisant	500	7,69%
Total	6500	100%

De ce tableau, il ressort que 500 sujets enquêtés sont très satisfaits de la durée journalière de travail, soit un pourcentage de 7,69%, alors que 1800 sujets en sont très insatisfaits, soit 27,69%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après :

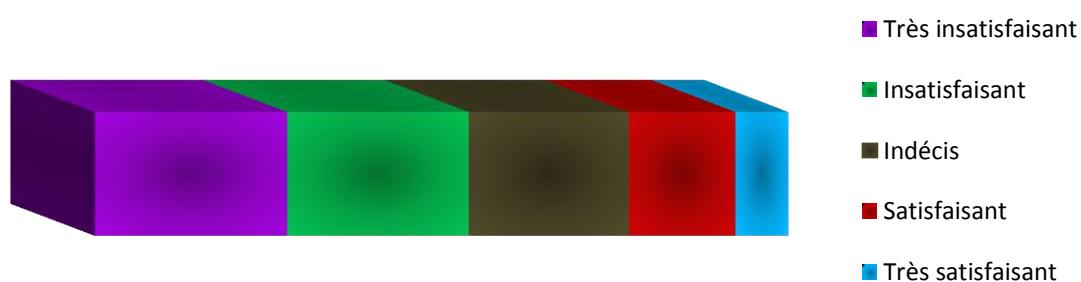


Figure 17 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur jugement sur la durée de la journée du travail

Tableau 22 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du désir que présentent leur statut professionnel

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	3000	46,15%
En désaccord	2000	30,76%
Ni d'accord, ni en désaccord	800	12,30%
En accord	500	7,69%
Très en accord	200	3,07%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que seulement 200 sujets enquêtés disent qu'ils sont très en accord de leur statut professionnel, soit un pourcentage de 3,07%. Au contraire 3000 sujets en sont très en désaccord, soit 46,15%.

Ces résultats peuvent être illustrés par les tuyaux d'orgue ci-après :

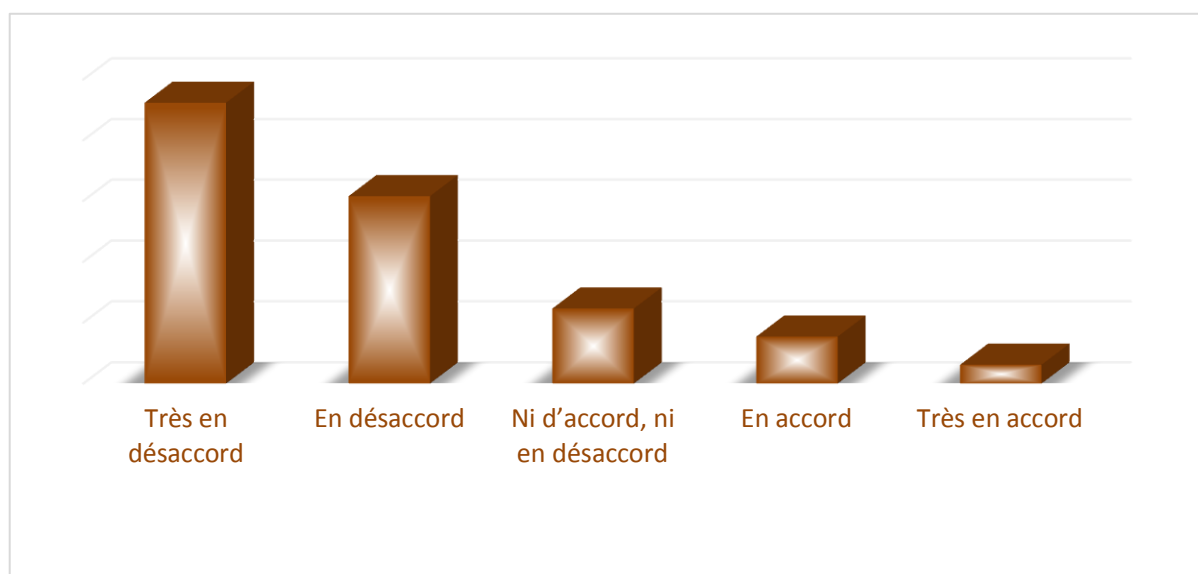


Figure 18 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du désir que présente leur statut professionnel

Tableau 23 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'influence de la catégorie sur l'efficacité de la qualité de l'enseignement par rapport aux collègues fonctionnaires

Modalités	Effectif	Pourcentage
Jamais	445	6,84%
Rarement	1605	24,69%
Parfois	765	11,76%
Souvent	1915	29,46%
Toujours	1770	27,23%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 445 sujets enquêtés en valeur absolue pensent qu'ils ne sont jamais influencés par les catégories de leurs collègues soit 6,84% en valeur absolue et 1915 le sont souvent, soit 29,4%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme en fromage ci-dessous :

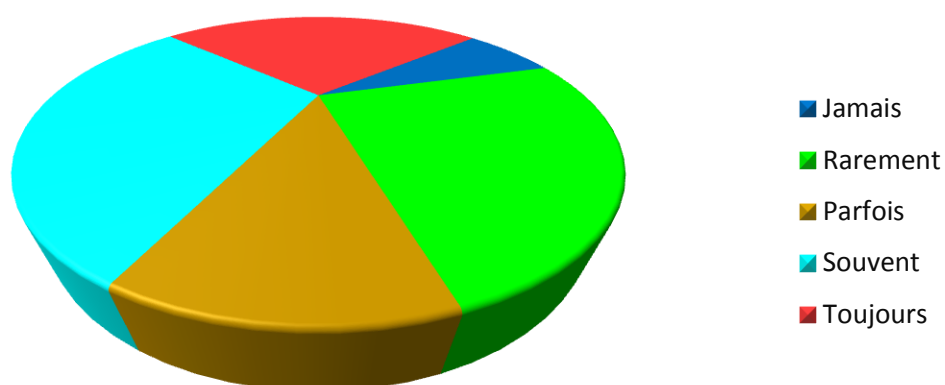


Figure 19 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des catégories de leur collègue sur leur efficacité pédagogique

Tableau 24 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l’absence du pouvoir syndical au sein de leur école

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	500	7,69%
En désaccord	1000	15,38%
Ni d’accord, ni en désaccord	1500	23,07%
En accord	1700	26,15%
Très en accord	1800	27,69%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 500 sujets enquêtés pensent que le pouvoir syndical existe bel et bien au sein de leur école, soit un pourcentage de 7,69% et 1800 en sont très d’accord sur son absence au sein de leur institution scolaire, soit 27,69%.

Les résultats de cette présentation peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après :



Figure 20 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l’absence au sein de leur école, du pouvoir syndical

Tableau 25 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'absence des libertés syndicales

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	917	14,1%
En désaccord	1203	18,5%
Ni d'accord, ni en désaccord	1978	30,43%
En accord	1313	20,2%
Très en accord	1089	16,75%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus, il ressort que 917 sujets enquêtés sont très en désaccord de l'absence des libertés syndicales, soit un pourcentage de 14,1%. Par contre 1978 enquêtés ne sont ni d'accord, ni en désaccord, soit 30,43%.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après :

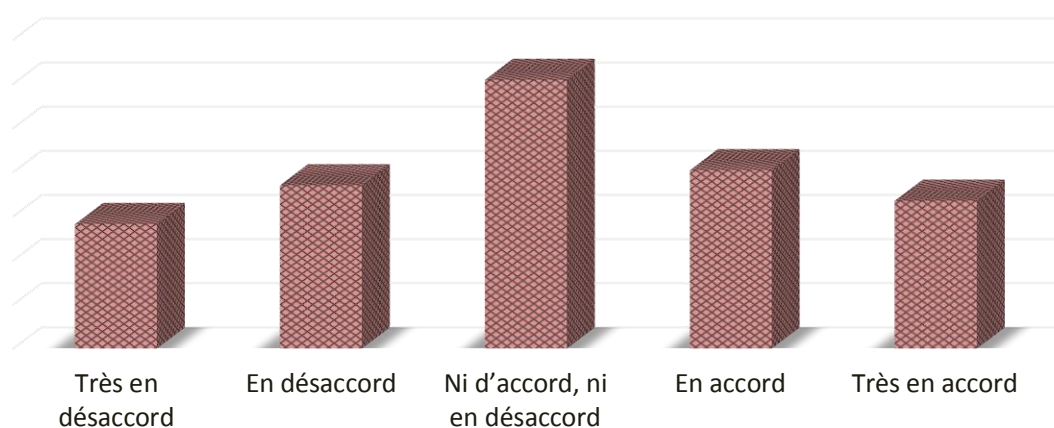


Figure 21 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'absence des libertés syndicales

Tableau 26: Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'injustice que présente l'impossibilité de grève

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	2028	31,2%
En désaccord	2017	31,03%
Ni d'accord, ni en désaccord	1069	16,44%
En accord	766	11,78%
Très en accord	620	9,53%
Total	6500	100%

Nous observons dans ce tableau que 620 sujets enquêtés en valeur absolue sont très en accord sur le fait que l'impossibilité de grève n'est pas une injustice, soit 9,53% en valeur absolue, alors que 2028 sujets en pensent à l'injustice, soit un pourcentage de 31,2%.

Les résultats peuvent être illustrés par le diagramme en « camembert » ci-dessous :

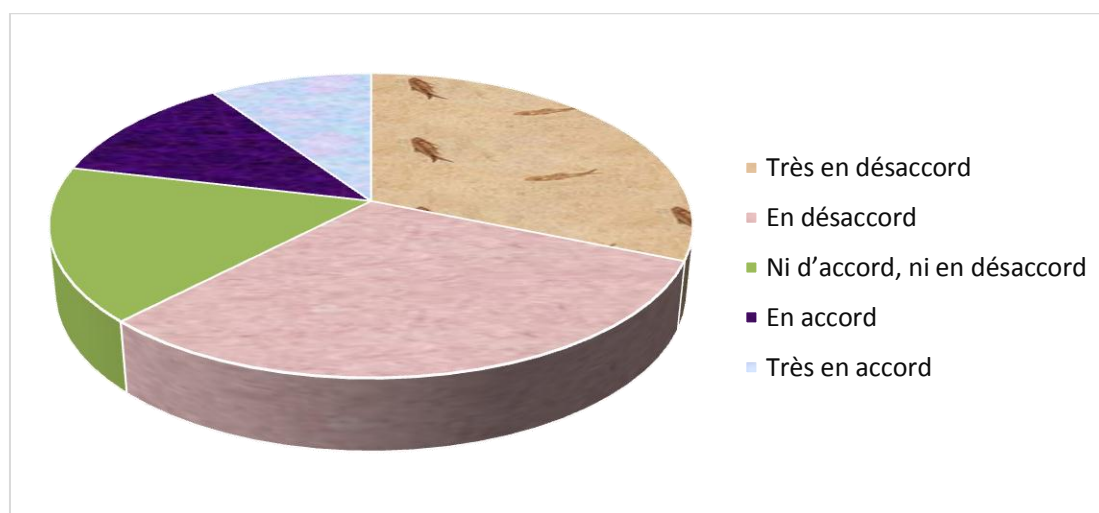


Figure 22 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'injustice que représente l'impossibilité de grève

Tableau 27: Distribution des figures enquêté en fonction de leur fréquence d’absentéisme par semaine

Modalités	Effectif	Pourcentage
Pas d’absence	1600	24,61%
Une fois/semaine	1800	27,69%
Deux fois/semaine	2200	33,84%
Trois fois/semaine	500	7,69%
Plus de trois fois	400	6,15%
Total	6500	100%

Dans ce tableau ci-dessus il ressort que 400 sujets en valeur absolu sont absents plus de trois fois par semaine, soit un pourcentage de 6,15% et 2200 le sont deux fois par semaine, soit 33,34%

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d’orgue ci-dessous.

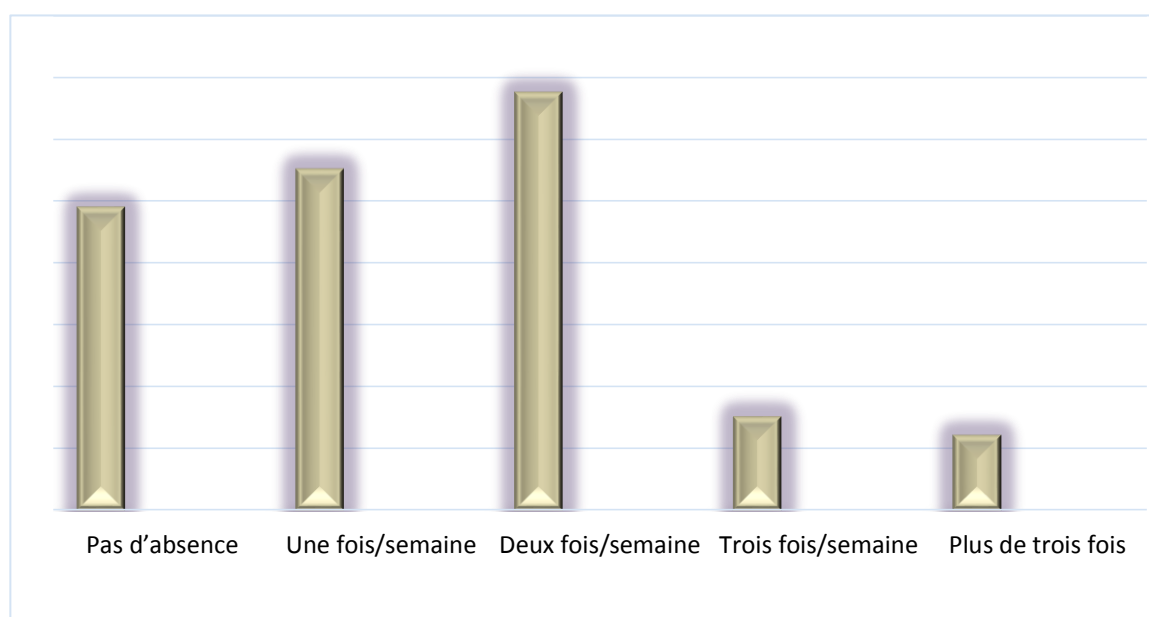


Figure 23: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur fréquence d’absentéisme par semaine

Tableau 28:Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur mutation depuis leur recrutement

Modalités	Effectif	Pourcentage
Jamais	3800	58,46%
Rarement	1170	18%
Parfois	1260	19,38%
Souvent	130	2%
Toujours	140	2.15%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, 130 sujets enquêtés en valeur absolue disent qu'ils sont souvent mutés depuis leur recrutement soit 2% en valeur relative, mais 3800 sujets n'en sont jamais, soit un pourcentage de 58,46%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par le diagramme en bandes ci-après

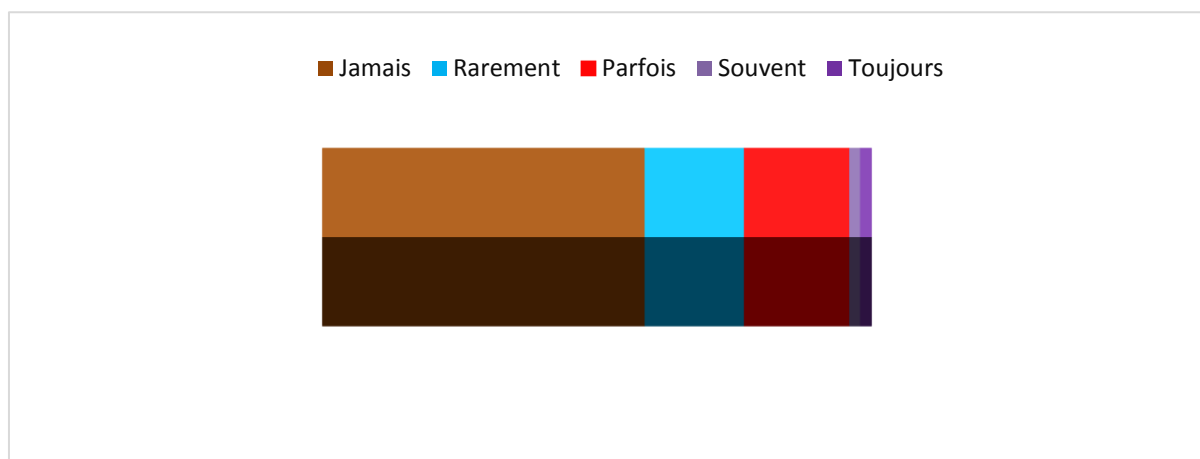


Figure 24: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur leur mutation depuis leur recrutement

Tableau 29: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la localité de recrutement liée à leur mutation

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très en désaccord	1770	27,23%
En désaccord	765	11,76%
Ni d'accord, ni en désaccord	1605	24,69%
En accord	445	6,84%
Très en accord	1915	29,46%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus 445 sujets enquêtés estiment que leur absence de mutation est due à leur lieu d'affectation soit un pourcentage de 6,84%, tandis que 1915 sujets en sont très en accord soit 29,46%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-dessous :

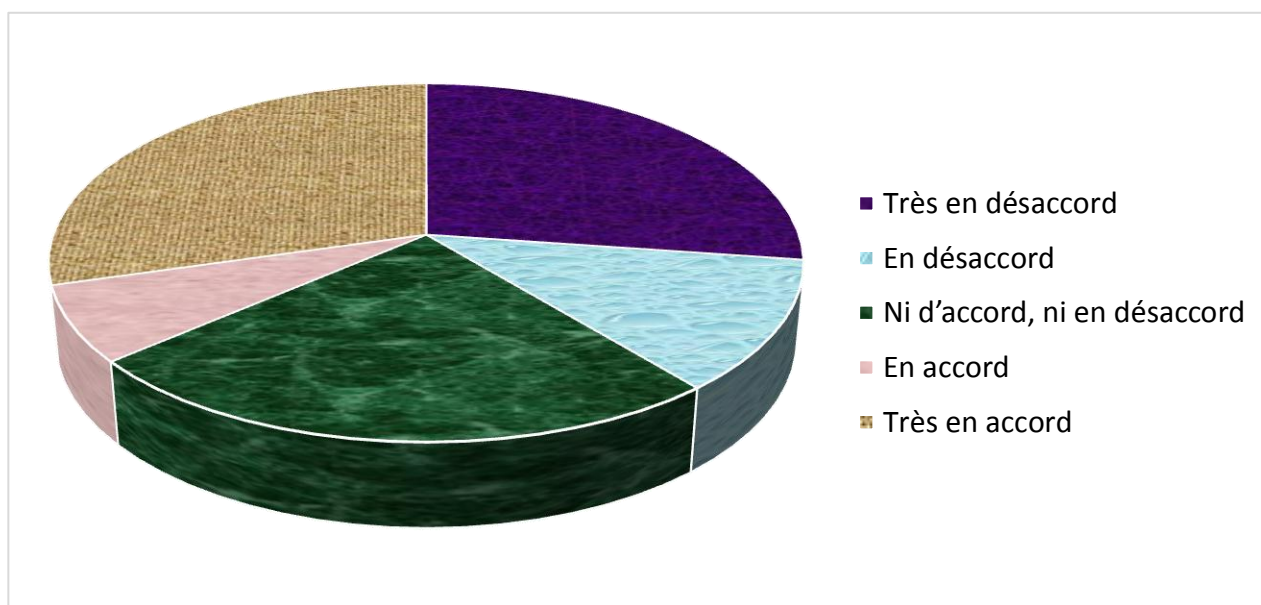


Figure 25: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'absence de mutation liée au lieu d'affectation

Tableau 30: Distribution des sujets enquêtés en fonction du type managérial de la direction au sein de l'école

Modalités	Effectif	Pourcentage
Directif	1765	27,15%
Persuasif	1615	24,84%
Déléгатif	2023	31,12%
Participatif	527	8,10%
Autre	570	8,76%
Total	6500	100%

Dans ce tableau, 527 sujets enquêtés estiment que le mode de gestion managériale de la direction au sein de leur école est participatif soit 8,10% pendant que 2023 sujets pensent qu'il est déléгатif, soit un pourcentage de 31,12%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après :

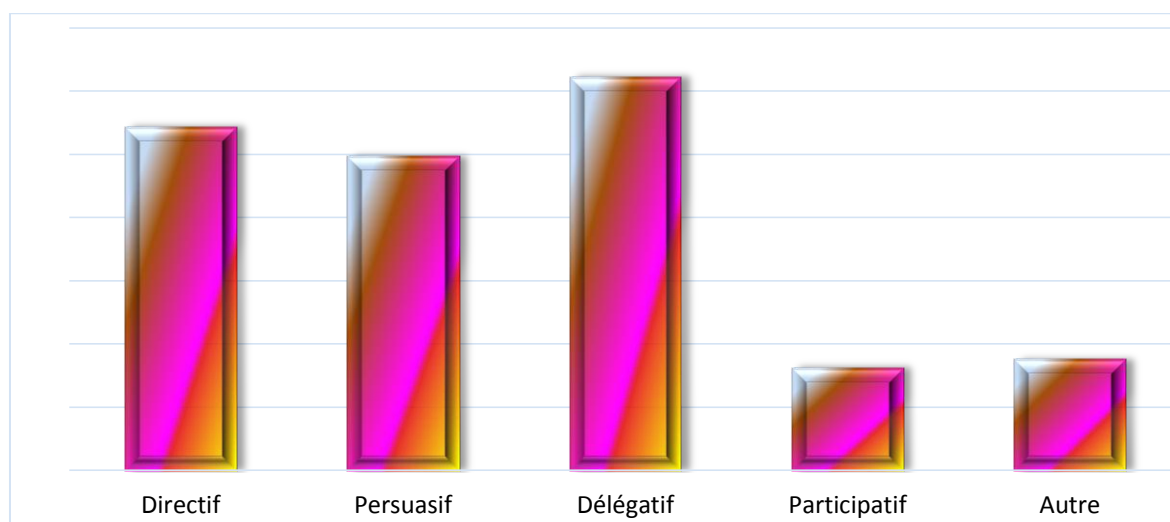


Figure 26: Représentation des sujets enquêtés en fonction du mode de gestion managériale de la direction au sein de l'école

Tableau 31:Distribution des sujets enquêtés en fonction des décisions du chef d'établissement accordant l'autonomie dans l'exercice du travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très faux	1801	27,73%
Faux	1972	30,33%
Ni vrai, ni faux	1736	26,7%
Vrai	312	4,8%
Très vrai	679	10,44%
Total	6500	100%

Le tableau ci-dessus fait ressortir que 312 sujets enquêtés estiment qu'il est vrai que les décisions de leur chef d'établissement leur accordent une autonomie dans l'exercice de leur fonction, soit en pourcentage de 4,8%, par contre 1972 sujet n'en pensent pas, soit 30,33%.

Les résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-dessous :

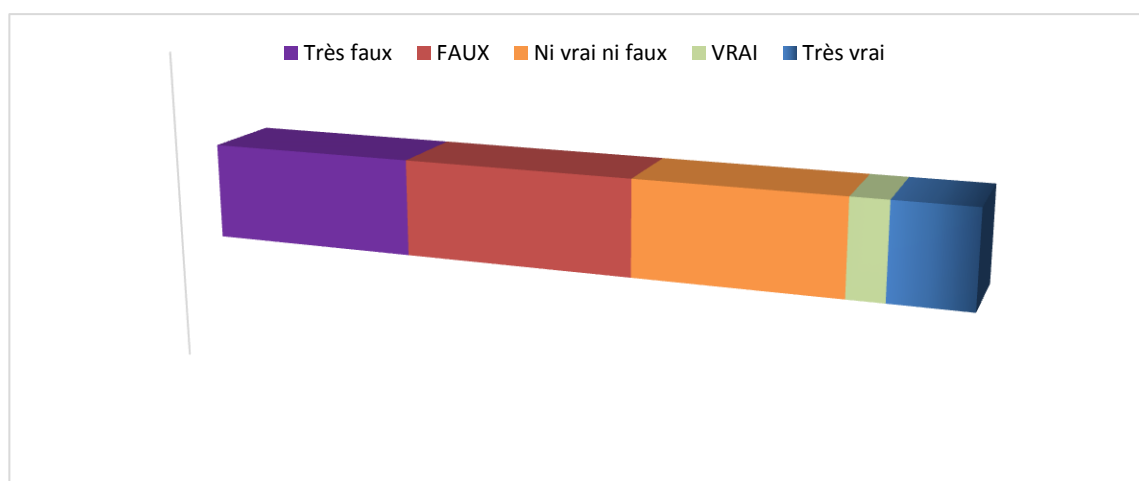


Figure 27 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des décisions du chef d'établissement accordant l'autonomie dans l'exercice de leur fonction

Tableau 32: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la confiance du chef d'établissement placé en ses collaborateurs

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très faux	2500	38,46%
Faux	300	4,61%
Ni vrai, ni faux	1200	18,46%
Vrai	1000	15,38%
Très vrai	1500	23,07%
Total	6500	100%

L'observation du tableau ci-dessus, il ressort que 300 sujets enquêtés en valeur absolue disent que les chefs d'établissement n'ont pas la confiance en eux soit un pourcentage de 4,61% en valeur relative, et 2500 n'en pensent pas soit 38,46%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés dans le diagramme circulaire ci-dessous :

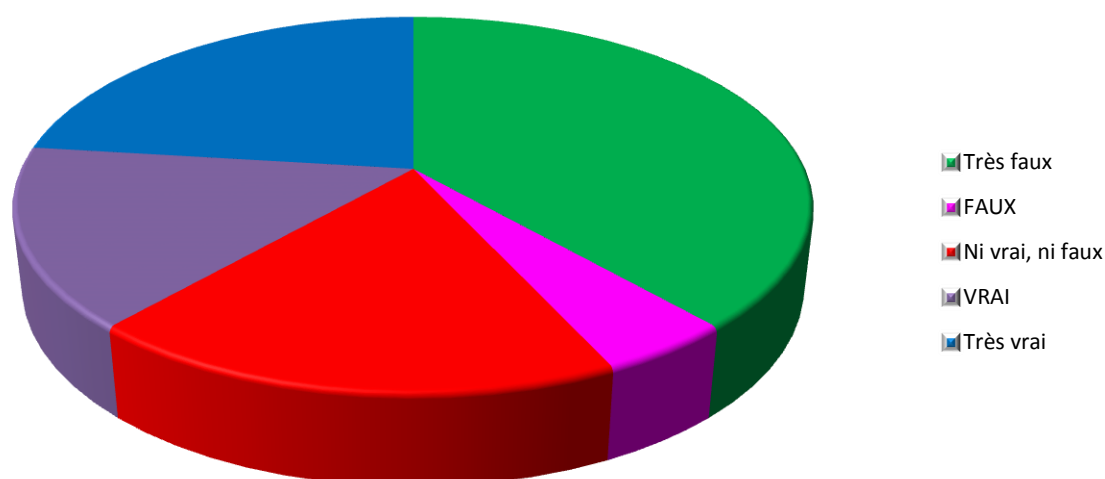


Figure 28 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la confiance du chef d'établissement placée en ses collaborateurs

Tableau 33: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la consultation du chef d'établissement pour la prise de décision

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très faux	1315	20,23%
Faux	1869	28,75%
Ni vrai, ni faux	1731	26,63%
Vrai	785	12,07%
Très vrai	800	12,30%
Total	6500	100%

Ces résultats peuvent illustrer par le diagramme en bandes ci-dessous :

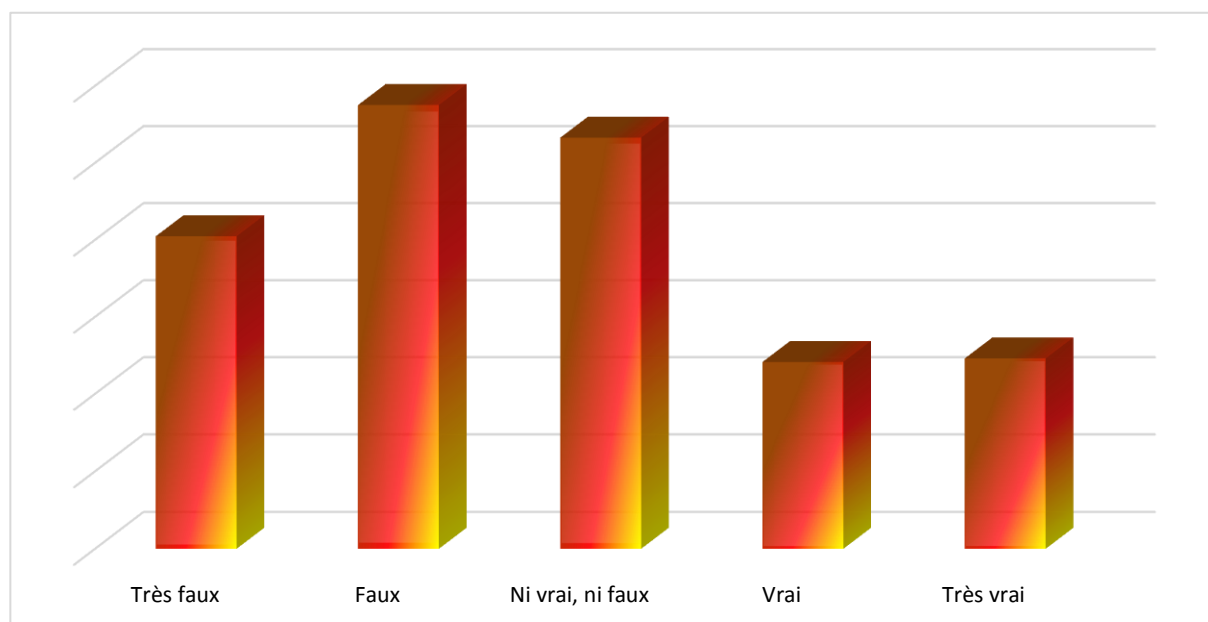


Figure 29 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la consultation du chef d'établissement pour la prise de décision

Tableau 34 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la possibilité du chef d'établissement de laisser aux collaborateurs l'éclosion de leurs idées et créativité

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très faux	1500	23,07%
Faux	1500	23,07%
Ni vrai, ni faux	500	7,69%
Vrai	1500	23,07%
Très vrai	1500	23,07%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus, il ressort que 500 sujets enquêtés pensent que leurs directeurs ne prennent pas de position par rapport à l'éclosion de leurs idées et leur créativité, soit 7,69% et 1500 le permettent, soit ne le permettent pas, soit un pourcentage de 23,07%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en fromage ci-après.

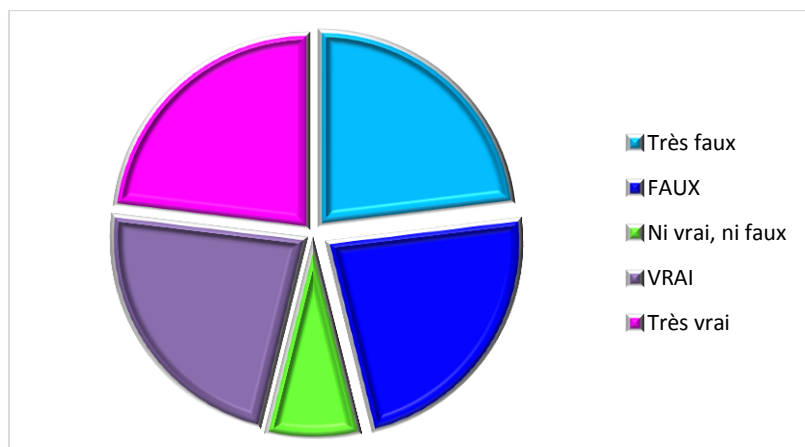


Figure 30 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la possibilité du chef d'établissement à favoriser aux collaborateurs, l'éclosion de leurs idées et même leur créativité

Tableau 35 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la grande latitude dont ils disposent dans leur méthode de travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Très faux	1600	24,61%
Faux	1500	23,07%
Ni vrai, ni faux	400	15,6%
Vrai	1500	23,07%
Très vrai	1500	23,07%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau précédent, 400 sujets enquêtés sont neutres par rapport à la latitude qu'ils disposent dans leur méthode de travail soit en pourcentage de 6,15%, mais 1600 sujets n'en sont pas favorables, soit 24,61%.

Les tuyaux d'orgue peuvent illustrés les résultats ci-dessus :

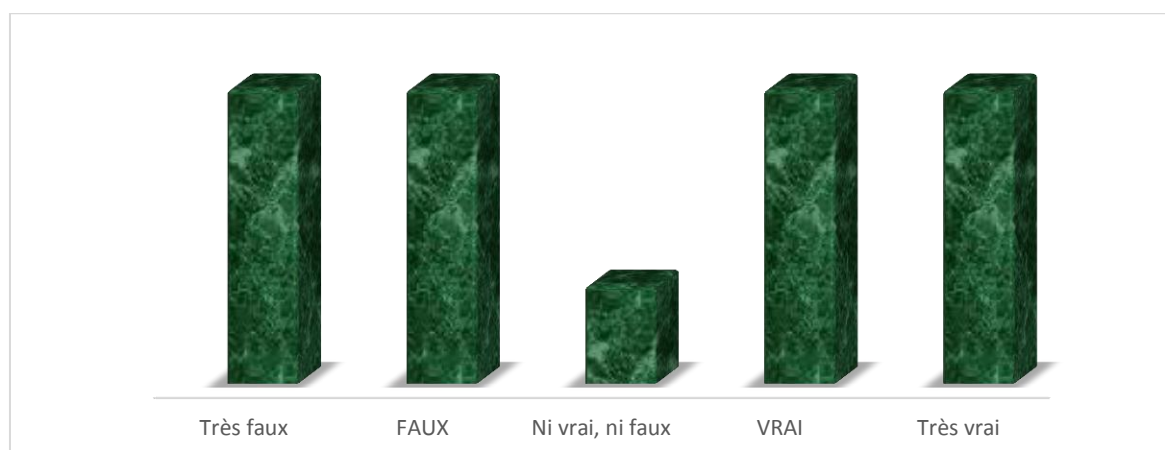


Figure 31 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la grande latitude qu'ils disposent dans leur méthode de travail

Tableau 36:Distribution des sujets enquêtés en fonction l’appréciation de leurs relations avec leurs hiérarchies

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très mauvaises	1800	27,69%
Mauvaises	2100	32,30%
Ni bonnes, ni mauvaises	1000	15,38%
Bonnes	300	4,61%
Très bonnes	1300	20%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau de 300 sujets enquêtés en valeur absolue estiment que les relations sont bonnes entre leurs hiérarchies et eux, soit 4,61% en valeur relative, et 2100 sujets estiment qu’elles sont mauvaises, soit un pourcentage de 32,30%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-après :

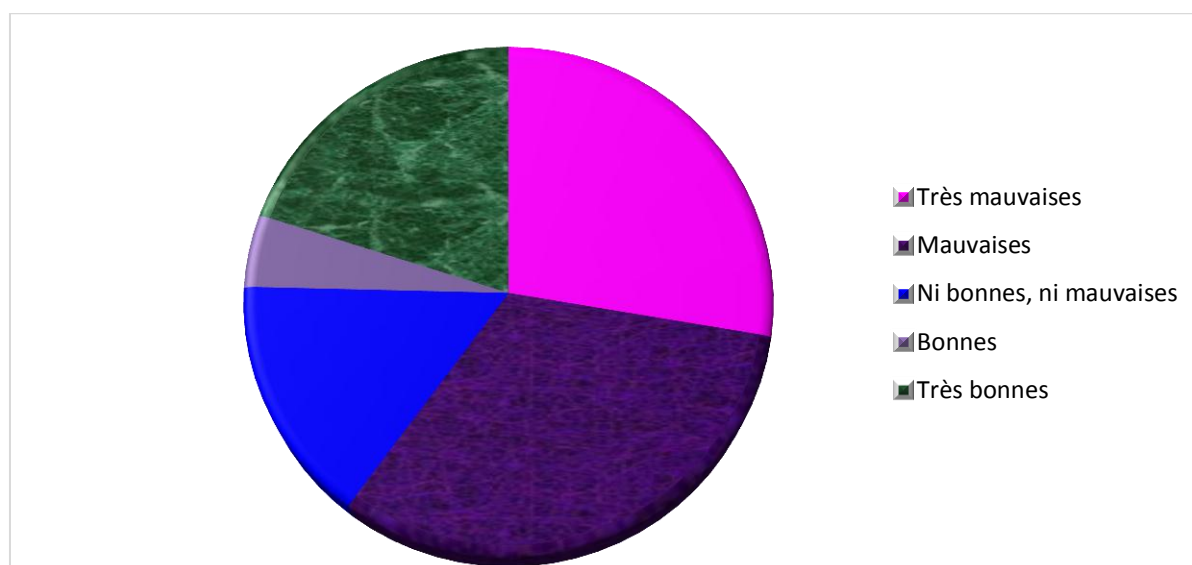


Figure 32 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l’appréciation de leurs relations avec leurs hiérarchies

Tableau 37 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'harmonie qui règne dans leurs établissements

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1800	27,69%
En désaccord	1200	18,46%
Ni d'accord, ni en désaccord	1200	18,46%
En accord	1000	15,38%
Très en accord	1300	20%
Total	6500	100%

Dans ce tableau ci-dessus, il ressort que 1000 sujets enquêtés pensent qu'il y'a de l'harmonie dans leur établissement, soit en pourcentage de 15,38% et 1800 en sont très en désaccord soit 27,69%.

Les tuyaux d'orgue peuvent illustrés les résultats ci-dessus.

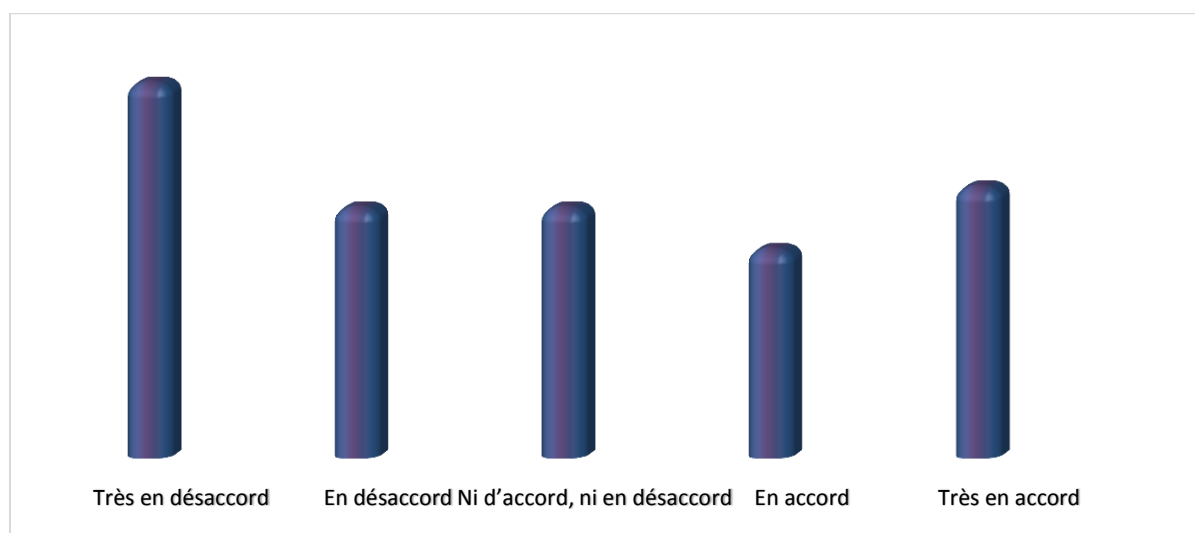


Figure 33:Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'harmonie qui règne dans leur établissement

Tableau 38 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des types relations existants entre les parents et eux

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très mauvaises	300	4,61%
Mauvaises	1500	23,07%
Ni bonnes, ni mauvaises	1500	23,07%
Bonnes	1700	26,15%
Très mauvaises	1500	23,07%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau ci-dessus, 300 sujets enquêtés disent que les relations entre leurs parents sont mauvaises, soit un pourcentage de 4,61% alors que 1700 estiment qu'elles sont bonnes, soit un pourcentage de 26,15%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par le diagramme en bande ci-après.

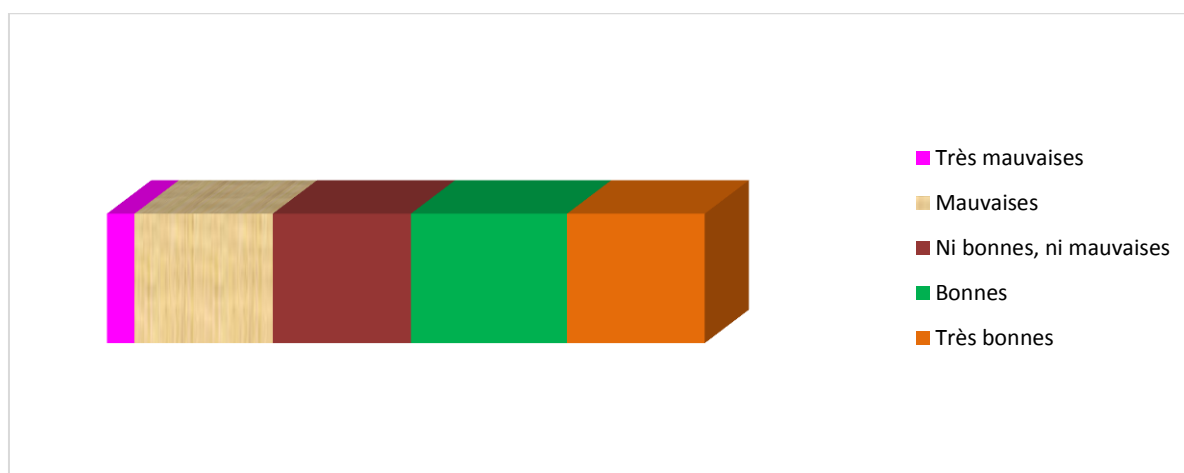


Figure 34 : Représentation enquêtés en fonction du type de relation existant entre les parents et eux

Tableau 39: Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations existants entre les enseignants et leur statut

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très mauvaises	780	12%
Mauvaises	915	14,67%
Ni bonnes, ni mauvaises	1005	15,46%
Bonnes	2800	43,07%
Très bonnes	1000	15,38%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 780 sujets enquêtés pensent que les relations entre les enseignants et leur statut sont très mauvaises, soit un pourcentage de 12% et 2800 en pensent bonnes soit 43,07%.

Le diagramme en camembert peut les illustrés.

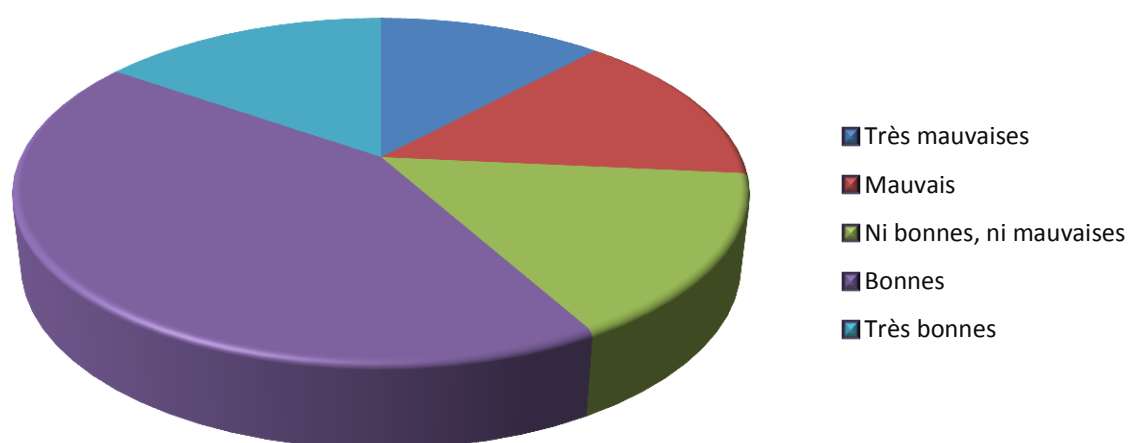


Figure 35 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations existant entre les enseignants de leur statut

Tableau 40 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de leurs vues sur la mutation de ces enseignants après 5ans au poste

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très mauvaises	2800	43,07%
Mauvaises	1615	24,84%
Ni bonnes, ni mauvaises	865	13,3%
Bonnes	800	12,3%
Très bonnes	420	6,46%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau ci-dessus, 420 sujets enquêtés ont une très bonne vue sur le fait qu'il est important de passer 5ans au poste avant d'être muté, soit un pourcentage de 6,46%. Cependant 2800 sujets en ont des appréciations très mauvaises sur cette situation, soit un pourcentage de 43,07%.

Ces résultats peuvent être illustrés par les tuyaux d'orgue ci-après.

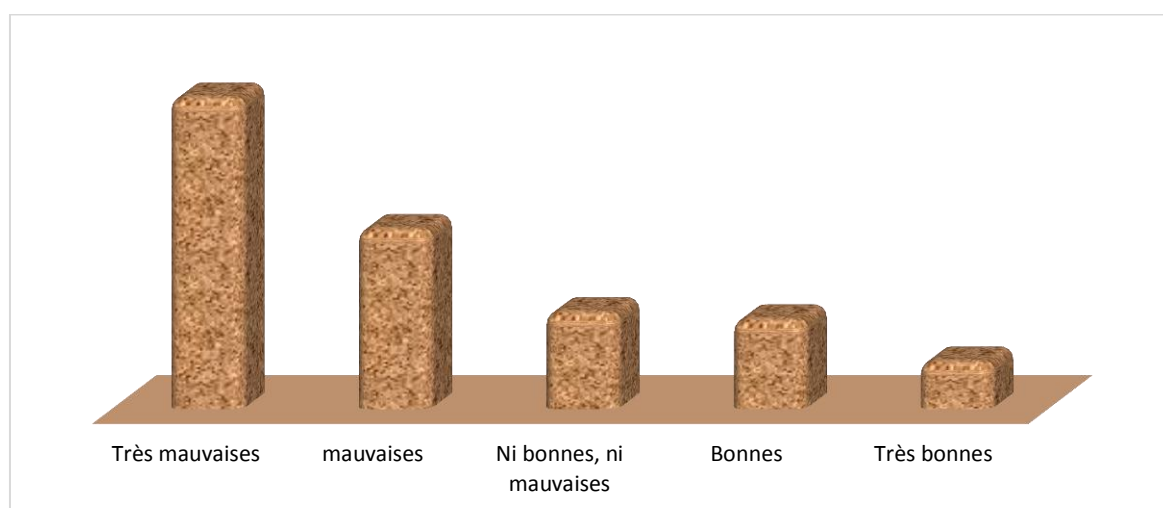


Figure 36 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur la mutation de ces enseignants après 5ans au poste

Tableau 41 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l’optimisation de l’action

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1500	23,07%
En désaccord	1600	24,61%
Ni d’accord, ni en désaccord	1500	23,7%
En accord	400	6,15%
Très en désaccord	1500	23,07%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 400 sujets enquêtés est en accord avec les relations de la communauté éducative favorisant l’optimisation de l’action, soit un pourcentage de 6,15%, mais 1600 sujets enquêtés en sont en désaccord soit 24,61%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme circulaire ci-après.

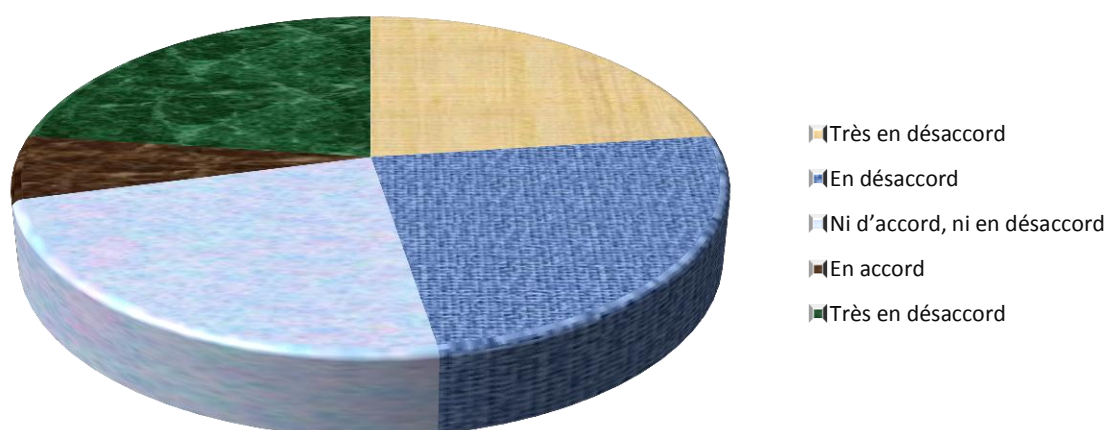


Figure 37 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l’optimisation de l’action

Tableau 42:Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la capacité de remise en question

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	2100	32,3%
En désaccord	1300	20%
Ni d'accord, ni en désaccord	1800	27,69%
En accord	1000	15,38%
Très en désaccord	300	4,61%
Total	6500	100%

L'observation du précédent tableau montre que 300 sujets enquêtés sont très en accord des relations de la communauté éducative favorisant la capacité de remise en question, soit un pourcentage de 4,61%. 2100 sujet enquêtés en sont très en désaccord, soit 32,3%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après.

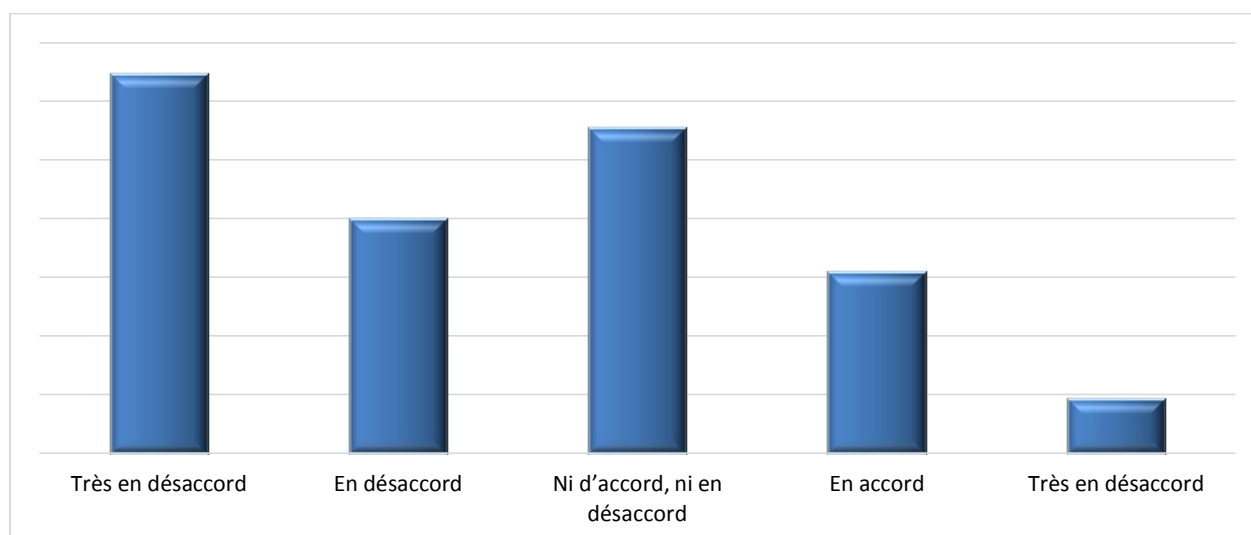


Figure 38 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la capacité de remise en question

Tableau 43 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant le partage de l'information et/ou des décisions

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1200	18,46%
En désaccord	1100	16,92%
Ni d'accord, ni en désaccord	1300	20%
En accord	1000	15,38%
Très en accord	1900	29,23%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 1000 sujets enquêtés en valeur absolue sont d'accord que les relations avec la communauté éducative favorisant le partage de l'information et/ou des décisions, soit 15,38% en valeur relative et 1900 en sont très en accord, soit 29,23%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en bande ci-dessous.

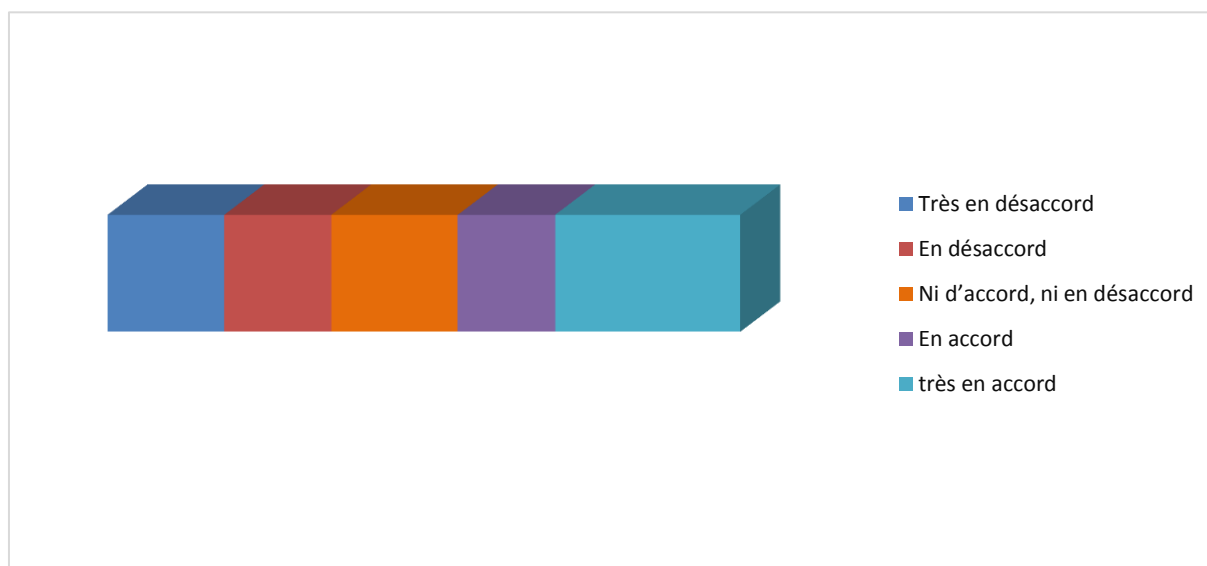


Figure 39: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant le partage de l'information et/ou des décisions

Tableau 44 : Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la décision d'intervention

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1000	15,38%
En désaccord	2800	43,07%
Ni d'accord, ni en désaccord	1005	15,46%
En accord	915	14,07%
Très en accord	780	12%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, 780 sujets enquêtés estiment qu'ils sont très en accord des relations avec la communauté éducative favorisant la décision d'intervention, soit 12% et 2800 en sont en désaccord, soit un pourcentage de 43,07%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par le diagramme en fromage ci-dessous.

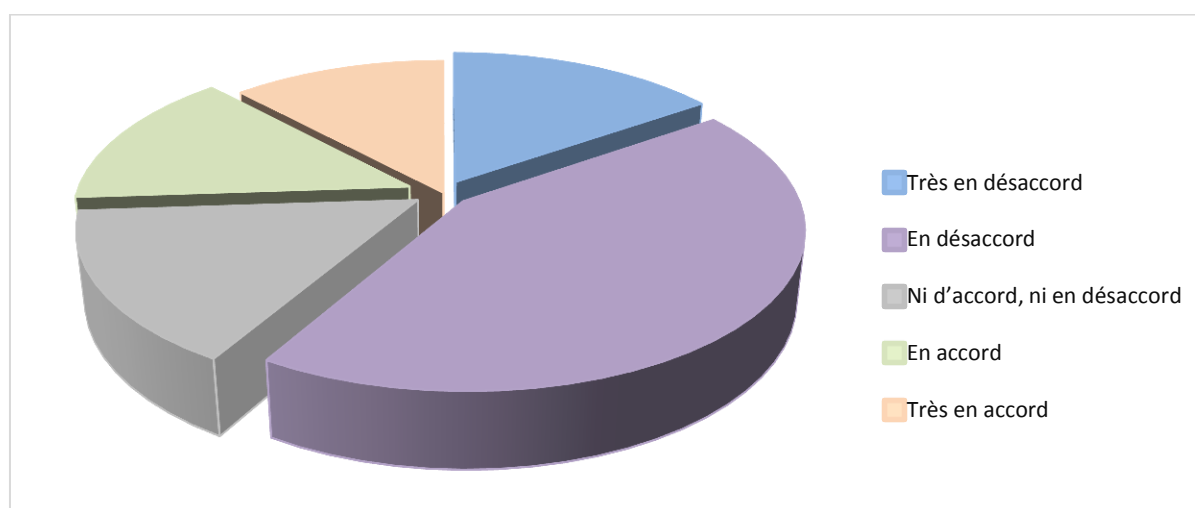


Figure 40 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la décision d'intervention

Tableau 45: Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la réflexion et le jugement

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1500	23,07%
En désaccord	300	4,61%
Ni d'accord, ni en désaccord	1700	26,15%
En accord	1500	23,07%
Très en accord	1500	23,07%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus, il ressort que 300 sujets enquêtés pensent que leur relation avec la communauté éducative ne favorise pas la réflexion et ce jugement pour un pourcentage de 4,61% et 1700 n'en sont ni d'accord ni en désaccord, soit un pourcentage de 26,15%.

Ces résultats peuvent être illustrés par les tuyaux d'orgue ci-dessous.

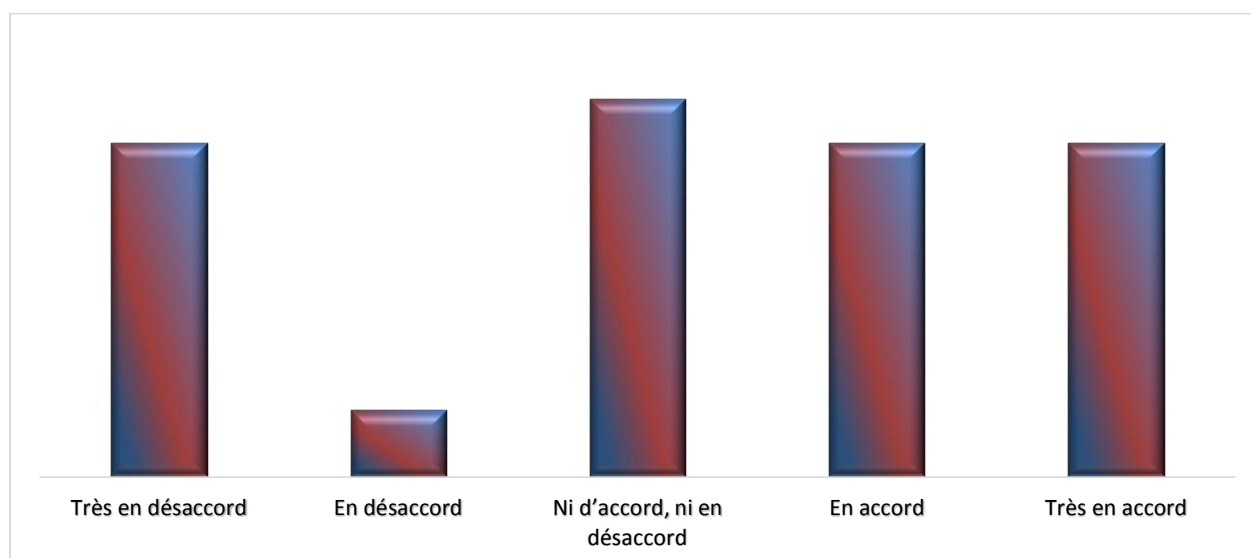


Figure 41 : Représentation des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la réflexion et le jugement

Tableau 46 :Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant l'attention et/ou l'observation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	111	1,7%
En désaccord	289	4,44%
Ni d'accord, ni en désaccord	3021	46,47%
En accord	1077	16,56%
Très en accord	2002	30,8%
Total	6500	100%

Il en ressort du tableau ci-dessus que 111 sujets enquêtés en valeur absolue sont très en désaccord de leur relation avec la communauté éducative favorisant et/ou d'observation soit 1,7% en valeur relative et 2002 en sont très en accord, soit un pourcentage de 30,8%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés dans le diagramme ci-dessous.

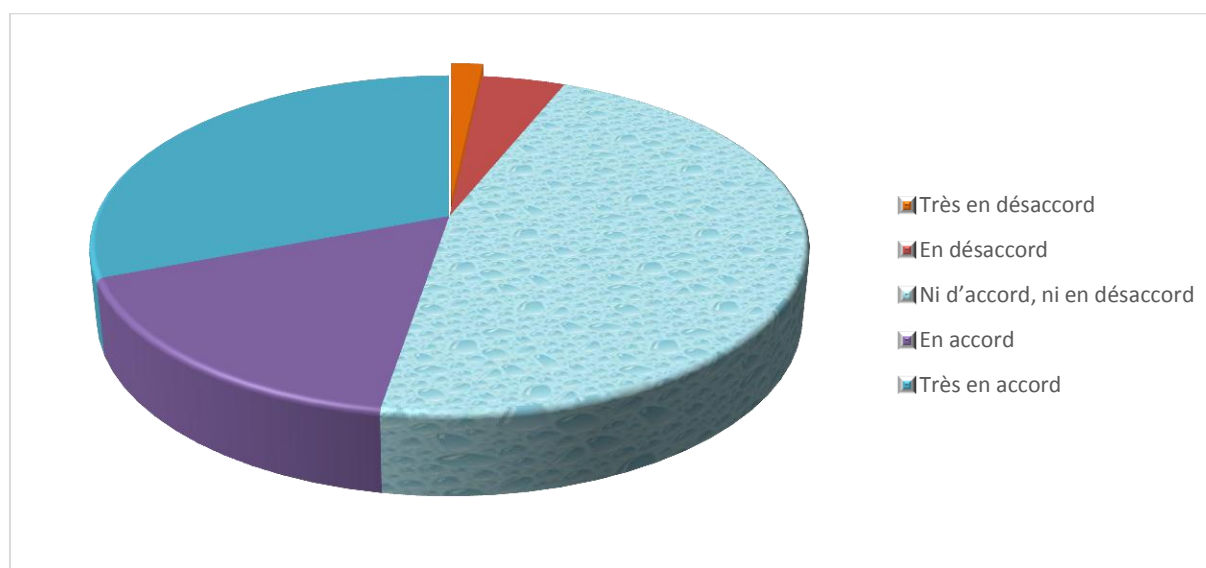


Figure 42:Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducatives favorisant l'attention et/ou l'observation

Tableau 47 :Distribution des sujets enquêtés en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la volonté de l'action

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	306	4,7%
En désaccord	888	13,66%
Ni d'accord, ni en désaccord	1615	24,84%
En accord	1465	22,53%
Très en accord	2226	34,24%
Total	6500	100%

L'observation de ce tableau montre que 306 sujets enquêtés, estiment que les relations avec la communauté éducative ne favorisent pas la volonté de l'action, soit un pourcentage de 4,7% et 2226 en sont très en accord, soit 34,24%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après.

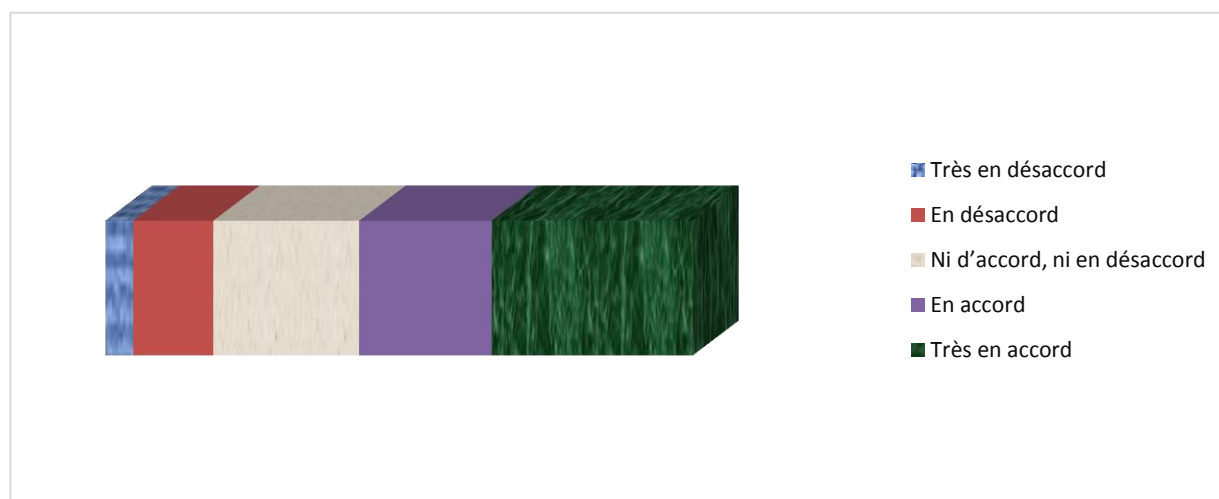


Figure 43 :Représentation graphique des sujets en fonction des relations avec la communauté éducative favorisant la volonté de l'action

Tableau 48: Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'éloignement des innovations pédagogiques à cause de l'affectation en milieu rural

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1200	18,46%
En désaccord	2800	43,07%
Ni d'accord, ni en désaccord	1500	23,07%
En accord	600	9,23%
Très en accord	400	6,15%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 400 sujets enquêtés en valeur absolue pensent qu'ils sont très d'accord que leur affectation en milieu rural les éloigne des innovations pédagogiques, soit 6,15% en valeur relative et 2800 en sont en désaccord soit un pourcentage de 43,07%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par les tuyaux d'orgue ci-après.

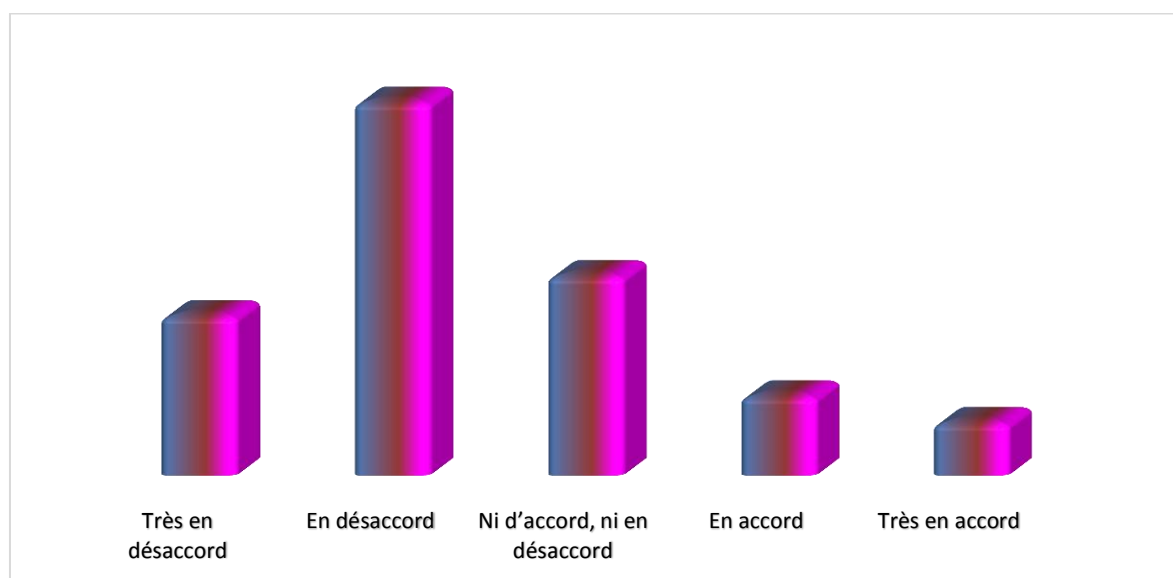


Figure 44: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur l'éloignement des innovations pédagogiques grâce l'affectation en milieu rural

Tableau 49: Distribution des sujets enquêtés en fonction de la disposition par l'établissement d'une connexion internet de haut débit

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	3800	58,46%
En désaccord	1370	21,07%
Ni d'accord, ni en désaccord	1300	20%
En accord	20	0,3%
Très en accord	10	0,15%
Total	6500	100%

De ce tableau il ressort que 10 sujets enquêtés disent que leur établissement a toujours la connexion internet à haut débit, soit un pourcentage de 0,15%, par contre 3800 sujets enquêtés n'en ont jamais, soit 58,46%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en camembert ci-après.

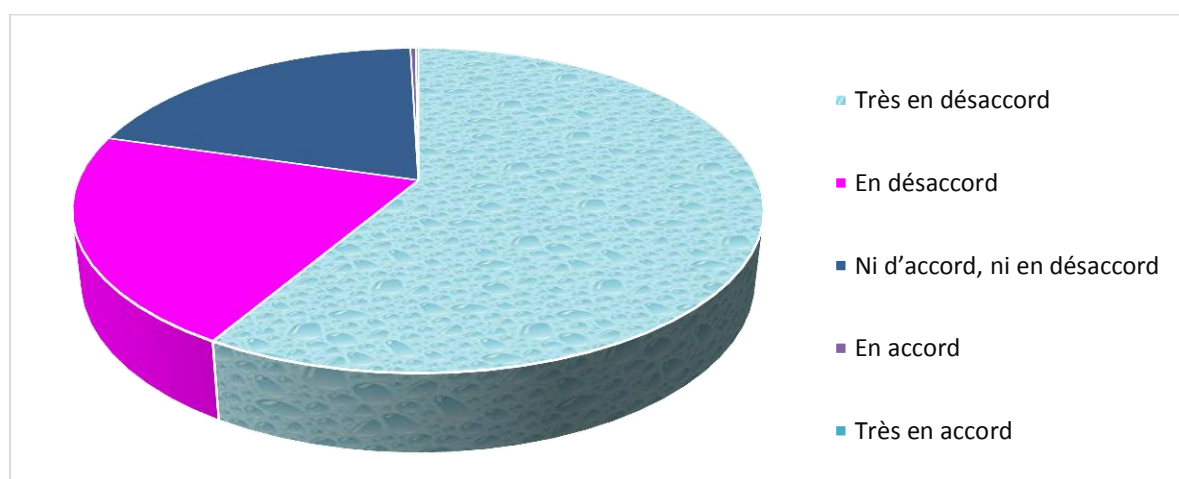


Figure 45 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la disposition par l'établissement d'une connexion internet à haut débit

Tableau 50:Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un centre multimédia au sein de l'établissement

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	4937	75,95%
Rarement	940	14,46%
Parfois	600	6,23%
Souvent	15	0,23%
Toujours	8	0,12%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 8 sujets enquêtés en valeur absolue disent que leur établissement dispose toujours d'un centre multimédia soit 0,12% en valeur relative et 4937 n'en ont jamais, soit un pourcentage de 75,95%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après.

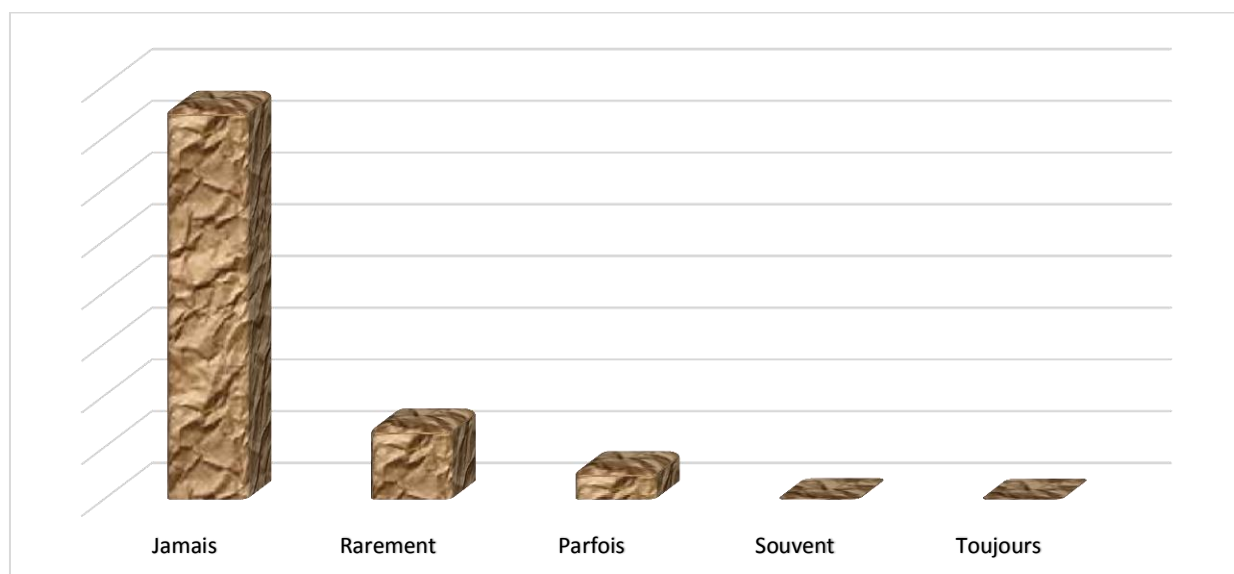


Figure 46: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un centre multimédia au sein de l'école

Tableau 51: Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un cadre de dialogue social au sein de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	2500	38,46%
Rarement	1800	27,69%
Parfois	900	13,84%
Souvent	700	0,23%
Toujours	600	9,23%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, l'on relève que 600 sujets enquêtés disent qu'il existe toujours un cadre de dialogue social au sein de leur école, soit un pourcentage de 9,23% et 2500 estiment qu'il n'en existe jamais, soit 38,46%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en bande ci-après.

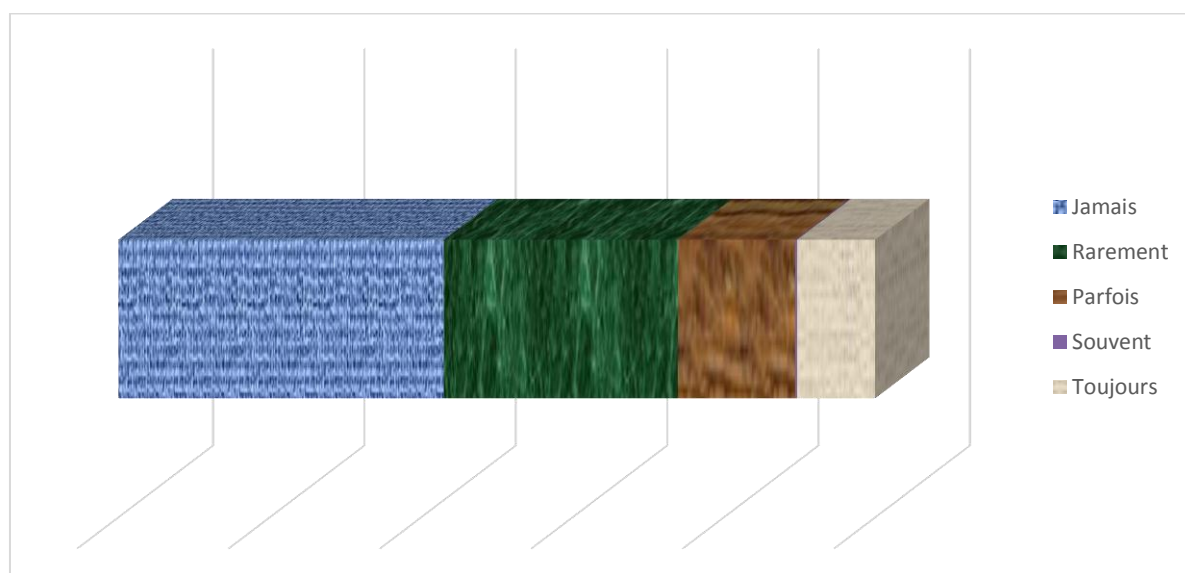


Figure 47 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'existence d'un cadre de dialogue social au sein de l'école

Tableau 52:Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence de l'énergie électrique au sein de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	3700	56,92%
Rarement	1500	23,07%
Parfois	900	13,84%
Souvent	250	3,84%
Toujours	150	2,3%
Total	6500	100%

L'observation de ce tableau montre que 150 sujets en valeur absolue disent qu'il existe toujours l'énergie électrique au sein de leur établissement soit 2,3% en valeur relative et 3700disent qu'iln'en existe jamais, soit 56,92%.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après.

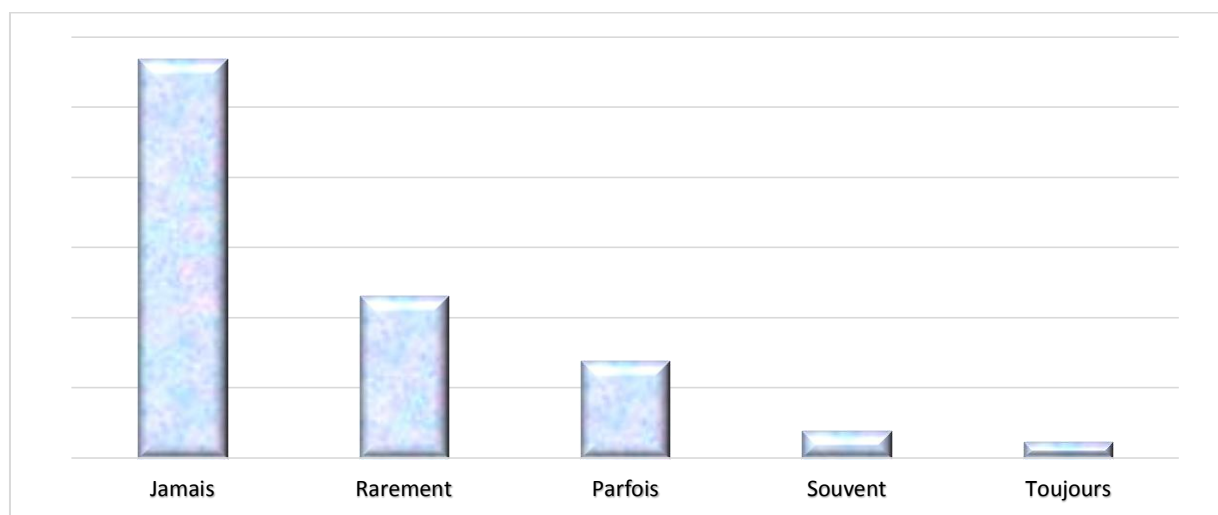


Figure 48 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'existence de l'énergie électrique au sein de l'école

Tableau 53:Distribution des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur les maladies causées par le lieu du travail

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	2600	40%
Rarement	1400	21,53%
Parfois	1300	20%
Souvent	550	8,46%
Toujours	650	10%
Total	6500	100%

Les résultats de ce tableau montrent que 550 sujets enquêtés pensent que leur lieu de travail leur cause parfois de maladie soit un pourcentage de 8,46% alors que 2600 estiment qu'il ne leur cause jamais de maladies, soit un pourcentage de 40%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par le diagramme en fromage ci-dessous.

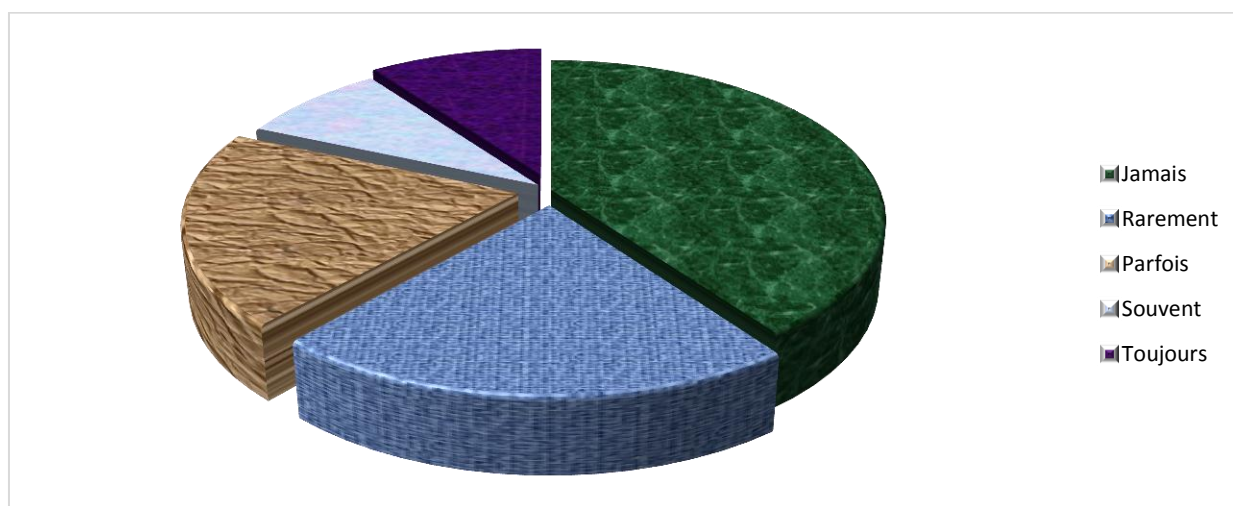


Figure 49:Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de leur avis sur les maladies causées par le lieu de travail

Tableau 54 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'appréciation de l'affectation dans cette école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très éloignés de la maison	1300	20%
Isolée de la ville	2850	43,84%
Dans la ville, mais pas au bon endroit	1600	24,61%
Proche de la maison	250	3,84%
Autres	500	7,69%
Total	6500	100%

De ce tableau il ressort que 250 sujets enquêtés disent que leur lieu d'affectation est proche de la maison, soit un pourcentage de 3,84% et 2850 estiment qu'ils sont isolés de la ville, soit un pourcentage de 43,84%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après :

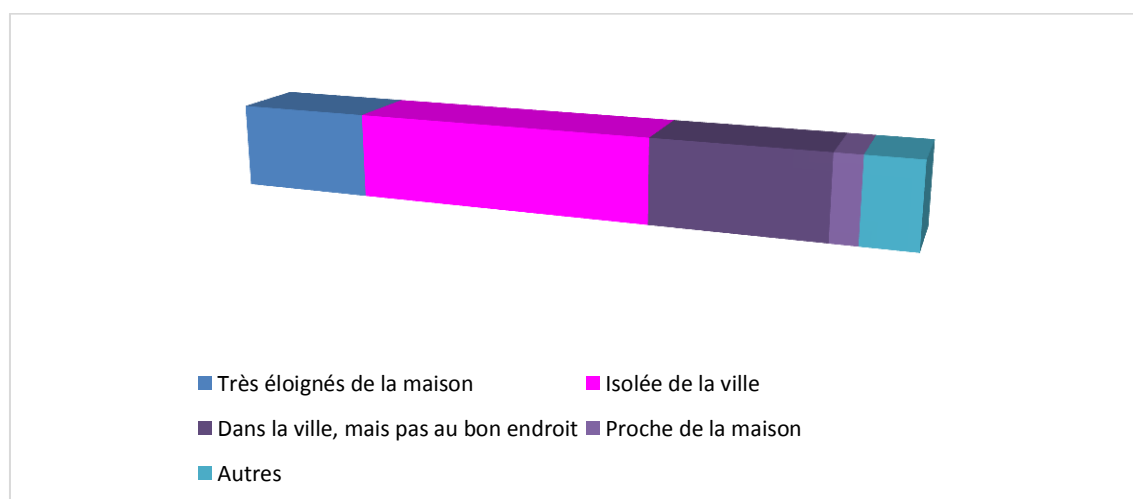


Figure 50 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'appréciation de l'affectation dans leur école

Tableau 55 :Distribution des sujets enquêtés en fonction des ressentis des sentiments vis-à-vis du lieu d'affectation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sentiment de désintérêt	1800	27,69%
Sentiment d'anéantissement	2100	32,3%
Aucun sentiment	850	13,07%
Sentiment de satisfaction/épanouissement	1200	18,46%
Autres	550	8,69%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus, il ressort que 550 sujets enquêtés disent qu'ils ont d'autre ressenti vis-à-vis de leur lieu d'affectation pour un pourcentage de 8,46% et 2100 sujets enquêtés ont un sentiment d'anéantissement, soit un pourcentage de 32,3%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-dessous :

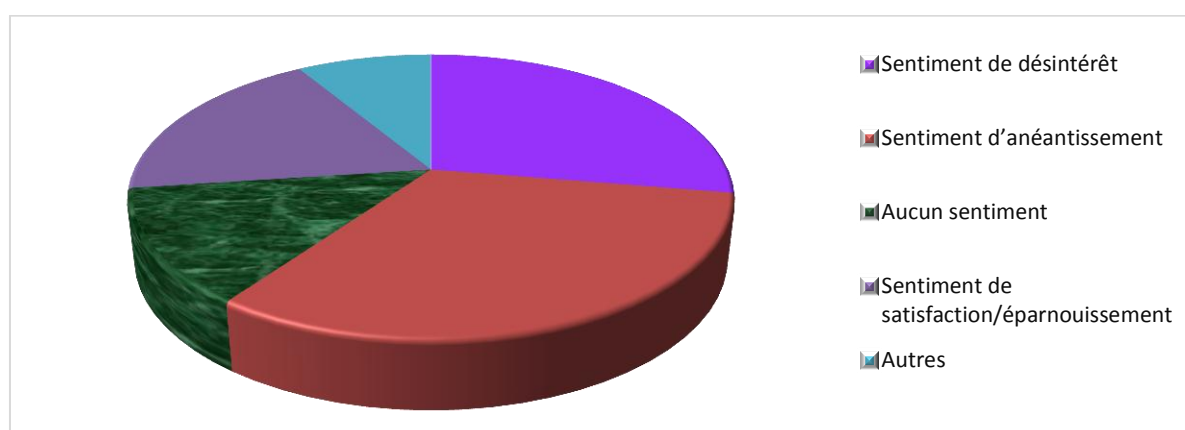


Figure 51 :Représentation des sujets enquêtés en fonction du sentiment vis-à-vis de leur lieu d'affectation

Tableau 56:Distribution des sujets enquêtés en fonction des moyens d'accès à l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
École au bord d'une route bitumée	820	12,61%
École au bord d'une route non bitumée	982	15,1%
École accessible par piste	2148	33,04%
École accessible par pirogue	1650	25,38%
Autres	900	13,84%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 820 sujets enquêtés disent que leur école se trouve au bord de la route bitumée, soit un pourcentage de 12,61% alors que 2148 sujets enquêtés en valeur absolue disent que la leur est accessible par piste, soit 33,04% en valeur relative.

Les résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci- dessous :

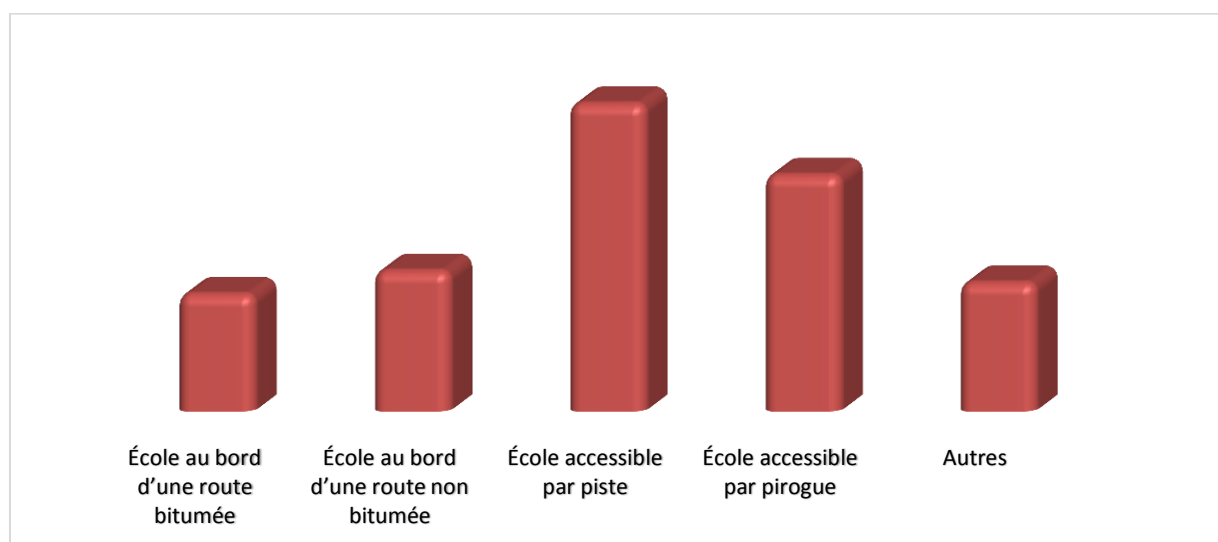


Figure 52 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des moyens d'accès à l'école

Tableau 57 : Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction de la situation de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Près d'un marché/ centre commercial	730	11,61%
Isolé de la ville	3900	60%
Dans la ville	250	3,84%
Près d'une gare routière	150	2,3%
Autres	1450	22,61%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 150 sujets enquêtés disent que leur école est située près de la gare routière, soit un pourcentage de 2,3% alors que 3900 sujets disent qu'elles sont isolées de la ville, soit un pourcentage de 60%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-dessous :

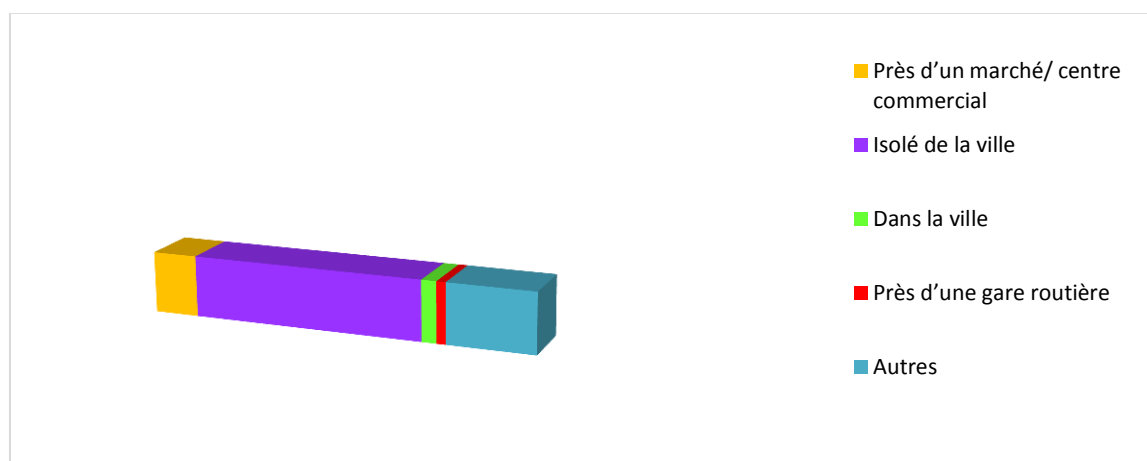


Figure 53 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la situation de leur école

Tableau 58 :Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction des fréquences de nuisance sonore

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	3780	58,15%
À certain occasion	1310	20,15%
Une fois/semaine	298	4,58%
2fois/semaine	200	3,07%
Tous les jours	912	14,03%
Total	6500	100%

À l'observation de ce tableau 3780 sujets enquêtés en valeur absolu estime que les sons sonores ne les nuisent jamais, soit 58,15% en valeur relative et 200 sont mis deux fois par semaine, soit un pourcentage de 3,07%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en camembert ci –dessous :

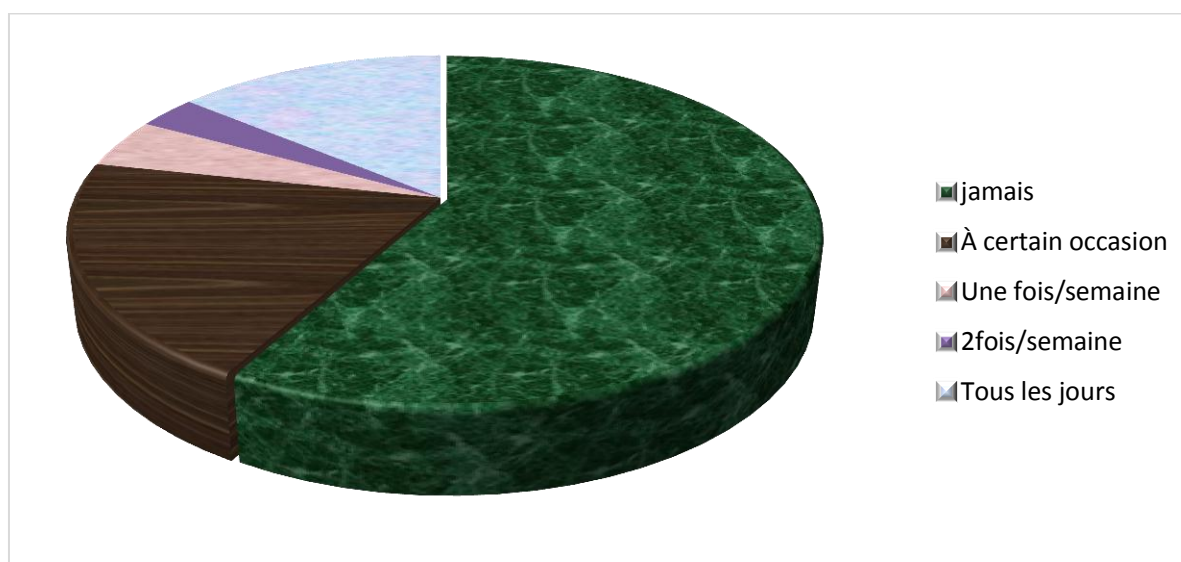


Figure 54 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des fréquences de nuisances sonores

Tableau 59:Distribution des sujets enquêtés en fonction de principal matériau de construction des murs de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Natte/chaume/paille/feuille	3600	55,38%
Planches/ca rabots	1400	21,53%
Terre de taille/terre battue	1000	15,38%
Bétons/parpaings/terre cuite	200	3,07%
Tôle/tuile	300	4,61%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 200 sujets enquêtés disent que leur école est construite en bétons parpaings pour un pourcentage de 3.07% et 3600 en sont en natte/chacune/paille, soit 55,38%.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-dessous :

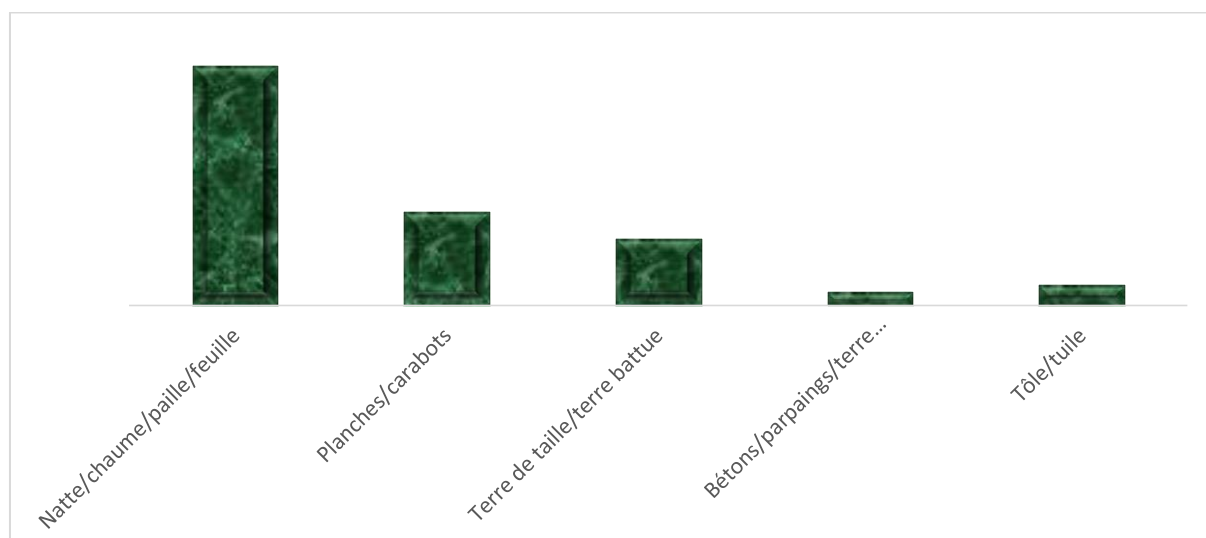


Figure 55 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction des murs de l'école

Tableau 60 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction de la toiture de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Natte/chaume/paille/feuille	2000	30,76%
Terre	20	0,3%
ciment	920	14,15%
Tôle/tuile	2950	45,38%
Autre	610	9,38%
Total	6500	100%

À l'observation de ce tableau 20 sujets enquêtés en valeur absolue disent que la toiture de leur école est faite en terre, soit un pourcentage de 0,3% et 2950 disent qu'elles sont faites en tôle/tuiles, soit 45,38%.

Les résultats peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-dessous :

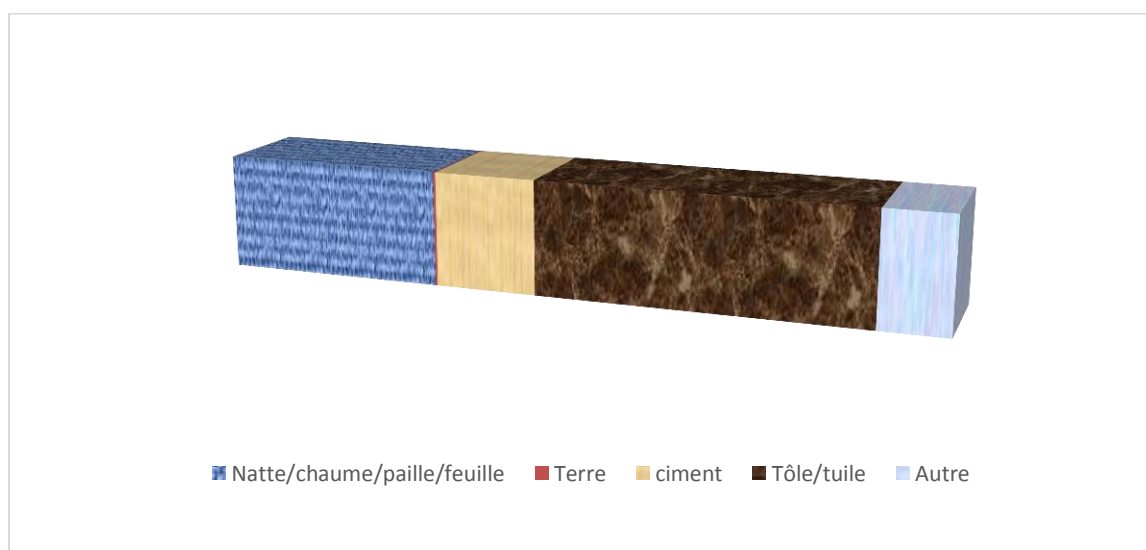


Figure 56 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau de construction de la toiture de l'école

Tableau 61 : Distribution des sujets enquêtés en fonction du principal matériau du sol de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Terre battue/poto-poto	3830	58,92%
Bois	101	1,55%
Ciment	850	13,07%
Tôle/tuile	19	0,29%
Autre	1700	26,15%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, 19 sujets enquêtés disent que les sols de leur école sont carrelés soit 0,49% et 3830 en sont en terre battue/poto-poto, soit un pourcentage de 58,92%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en anneau ci-dessous :



Figure 57: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du principal matériau du sol de l'école

Tableau 62 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de la satisfaction de la condition socioprofessionnelle actuelle

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Jamais	3100	47,69%
Rarement	1800	27,69%
Parfois	500	7,69%
Souvent	500	7,69%
toujours	600	9,23%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-après il ressort que 500 sujets enquêtés estiment qu'ils sont souvent satisfaits de leur condition professionnelle actuelle, soit un pourcentage de 7,69% et 3100 n'en sont jamais, soit 47,69%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-dessous.

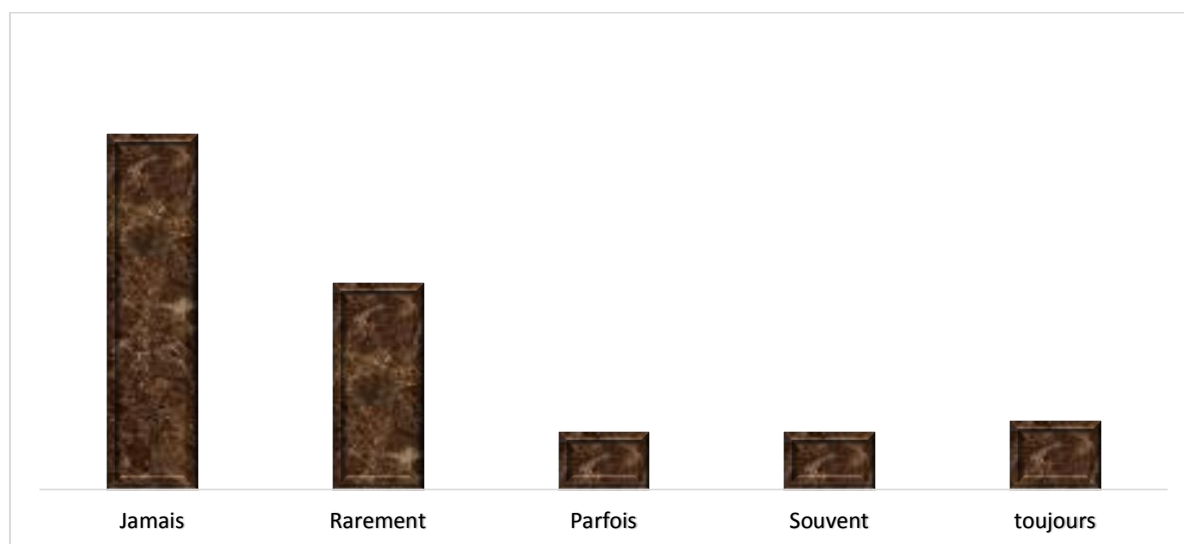


Figure 58 : Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la satisfaction de la condition socioprofessionnelle actuelle

Tableau 63:Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'avis qu'affectent les relations avec l'administration

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	1650	25,38%
En désaccord	1800	27,69%
Indifférent	1000	15,38%
En accord	1500	23,07%
Très en accord	550	8,46%
Total	6500	100%

De ce tableau ci-dessus, il ressort que 550 sujets enquêtés estiment qu'ils sont très d'accord que leurs relations avec l'administration affectent leur travail, soit 8,46% en valeur relative, et 1800en sont en désaccord soit un pourcentage de 27,69%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par le diagramme en bandes ci-dessous :

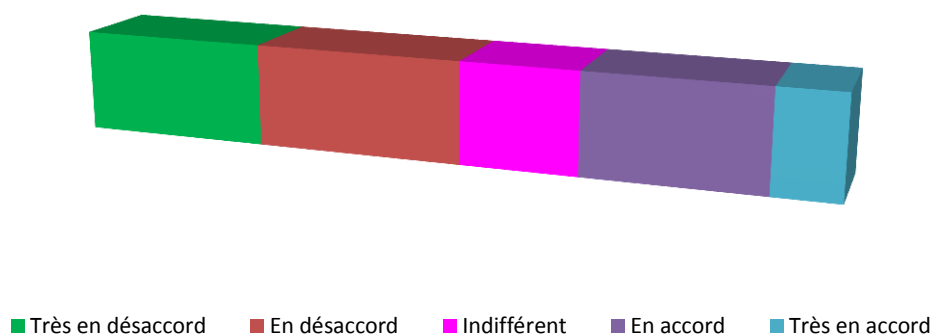


Figure 59 :Représentation des sujets enquêtés en fonction des avis que les relations avec les administrations affectent le travail

Tableau 64 :Distribution des sujets enquêtés en fonction de l'influence de la profession par les relations avec les parents d'élèves.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très en désaccord	500	7,69%
En désaccord	600	9,23%
Indifférent	1800	27,69%
En accord	3100	47,69%
Très en accord	500	7,69%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 500 sujets enquêtés en valeur absolue estiment qu'ils sont très en désaccord de l'influence de leur profession avec les parents d'élèves soit 7,69% en valeur relative, et 3100 en sont en accord soit 47,69%.

Ces résultats peuvent être illustrés par le diagramme en fromage ci-dessous.

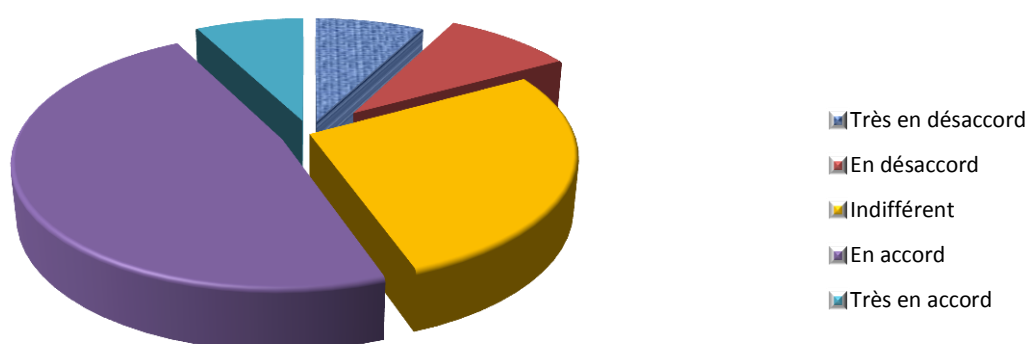


Figure 60 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de l'influence de la profession par les relations avec les parents d'élèves

Tableau 65 : Distribution des sujets enquêtés en fonction de la mesure après l'interrogation des élèves

Modalités	Effectifs	Pourcentage
La difficulté de la tâche	2600	40%
La force qui pousse l'individu	1300	20%
La chance qu'a eue l'élève	1100	16,92%
La capacité à surmonter la tâche	1000	15,38%
L'effort fourni par l'élève	500	7,69%
Total	6500	100%

Ce tableau ressort que 500 sujets enquêtés en valeur absolue pensent que dans leur interrogation il mesure l'effort fourni par l'élève, soit un pourcentage de 7,69% et 2600 pensent à la difficulté de la tâche, soit un pourcentage de 40%.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après.

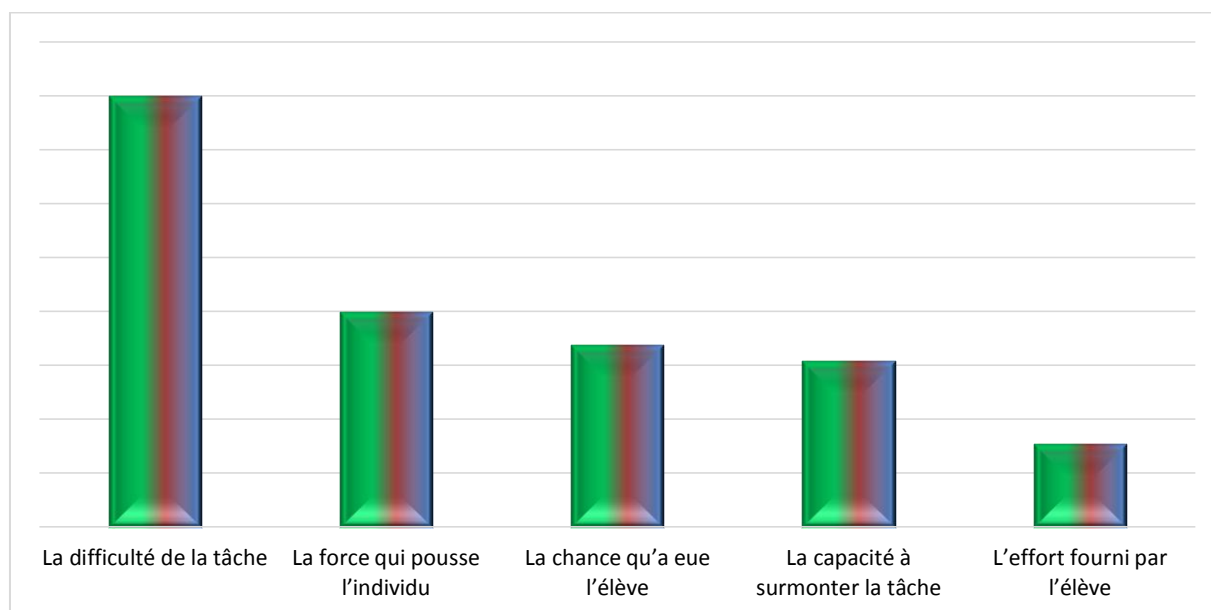


Figure 61 : Représentation graphique des sujets enquêtes en fonction de la mesure après l'interrogation des élèves

Tableau 66: Distribution des sujets enquêtés en fonction des appréciations sur la qualité du travail des élèves

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Insuffisant	2700	41,53%
Passable	300	4,61%
Assez bonne	500	7,69%
Bonne	2800	43,07%
Très bonne	500	3,07%
Total	6500	100%

Du tableau ci-dessus il ressort que 200 sujets en valeur absolue disent que les appréciations sur la qualité du travail des élèves sont très bonnes, soit 3,07% en valeur relative. Cependant 2800 sujets estiment qu'elles sont bonnes, soit un pourcentage de 43,07%.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après.

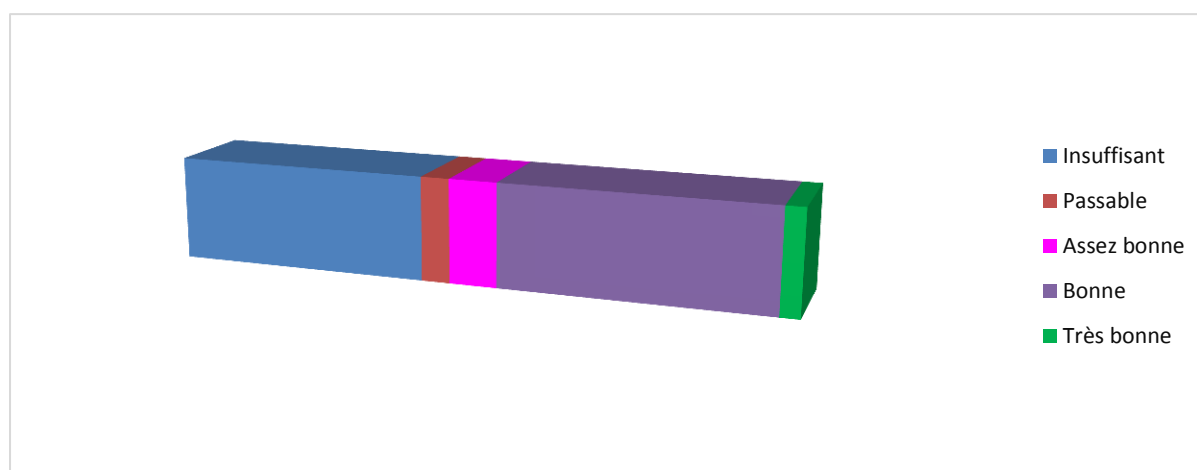


Figure 62 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des appréciations sur la qualité du travail des élèves

Tableau 67 :Distribution graphique des sujets enquêtés en fonction des mentions revenant le plus dans les bulletins

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Travail non réussi	1100	16,92%
Travail insuffisant	1050	16,15%
Assez Bon travail	1811	27,86%
Bon travail	1439	22,13%
Excellent travail	1100	16,92%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 1050 sujets enquêtés en valeur absolue pensent que les mentions « très insuffisants » reviennent le plus dans les bulletins, soit un pourcentage de 16,15% et 1811 en pensent que c'est « assez bon travail », pour un pourcentage de 27,86%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-après.

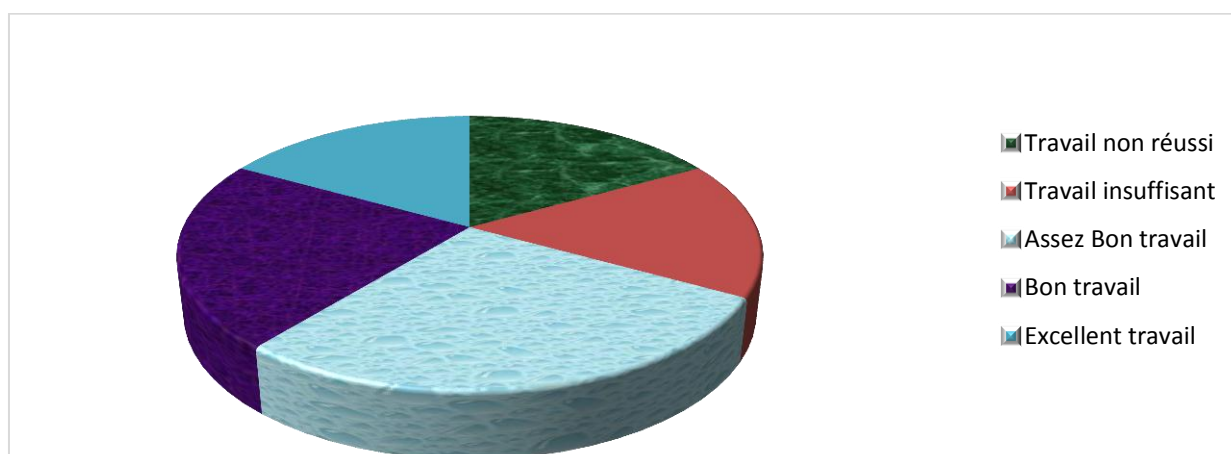


Figure 63 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction des mentions revenant le plus dans les bulletins

Tableau 68:Distribution des sujets enquêtés en fonction de la méthodologie d'évaluation des élèves

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Plus de devoir à domicile	890	13,69%
Assez de devoir à domicile	715	11%
Souvent de devoir à domicile	3000	46,15%
Devoir formel	857	13,18%
Devoir surprise	1038	15,96%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, les 715 sujets enquêtés pensent que la méthodologie d'évaluation des élèves est de donner assez les devoir à domicile, soit un pourcentage de 11% et 3000 en pensent que c'est souvent les devoirs à domicile, soit 46,15%.

Les résultats de ce tableau peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-après.

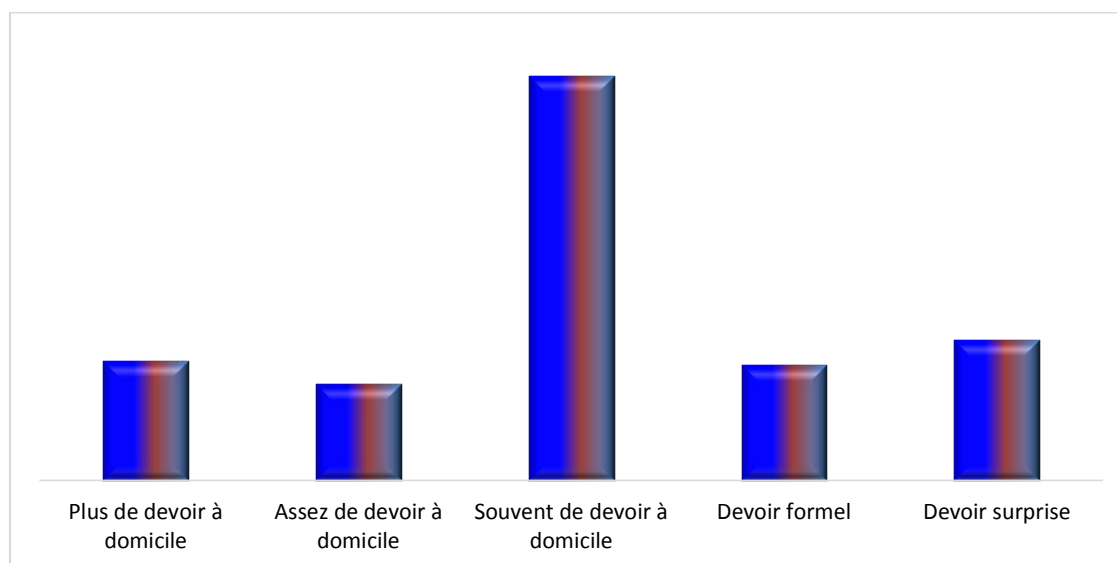


Figure 64 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction de la méthode d'évaluation des élèves

Tableau 69 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du niveau général des élèves

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Insuffisant	700	10,76 %
Passable	800	12,30%
Assez bon	1700	26,15%
Bon	1900	29,23%
Très bon	1400	21,53%
Total	6500	100%

Il ressort de ce tableau que 700 sujets enquêtés estiment que le niveau général de leur apprenant est insuffisant, soit 10,76% et 1900 en valeur absolu en estiment bon, soit 29,23% en valeur relative.

Ces résultats peuvent être présentés par le diagramme en bande ci-dessous.

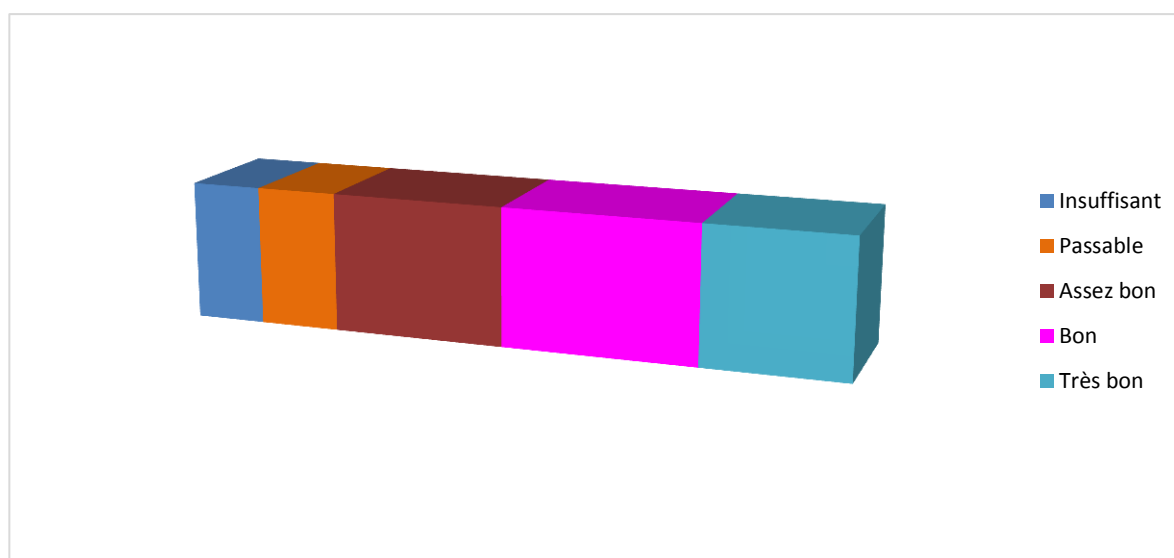


Figure 65 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du niveau général des élèves

Tableau 70 :Distribution des sujets enquêtes en fonction du nombre de préparation journalière

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Aucun	16	0,24 %
Un	215	3,3%
Deux	297	4,56%
Trois	617	9,49%
Plus de trois	5355	82,38%
Total	6500	100 %

À l'observation du tableau ci-dessus, il ressort que 16 sujets enquêtés estiment qu'ils ne font aucune préparation journalière soit un pourcentage de 0,24% et 3355 en font plus de trois, soit un pourcentage de 82,38%.

Les résultats de ce tableau peuvent être présentés par le diagramme en camembert ci-après

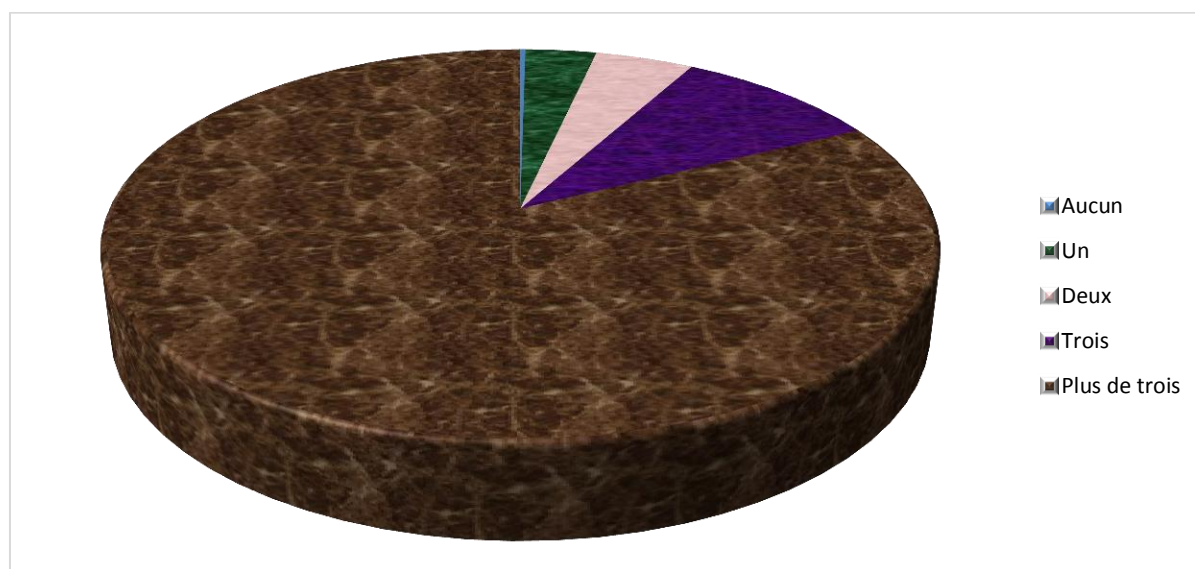


Figure 66 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du nombre de préparation journalière

Tableau 71:Distribution des sujets enquêtés en fonctiondu rythme de préparation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Mensuelle	17	0,26 %
Hebdomadaire	718	11,04%
Hebdomadaire et fiche	816	12,55%
Actualisée quotidienne	2167	33,33%
Quotidienne et fiche actualisée	2182	42,8%
Total	6500	100%

Dans le tableau ci-dessus, il ressort que 17 sujets enquêtés disent que le rythme de préparation est mensuel, soit 0,26% et 2782 en disent qu'il est quotidiennement suivi des fiches actualisées pour un pourcentage de 42,8%.

Les résultats de ce tableau peuvent être illustrés par les tuyaux d'orgue ci-après.

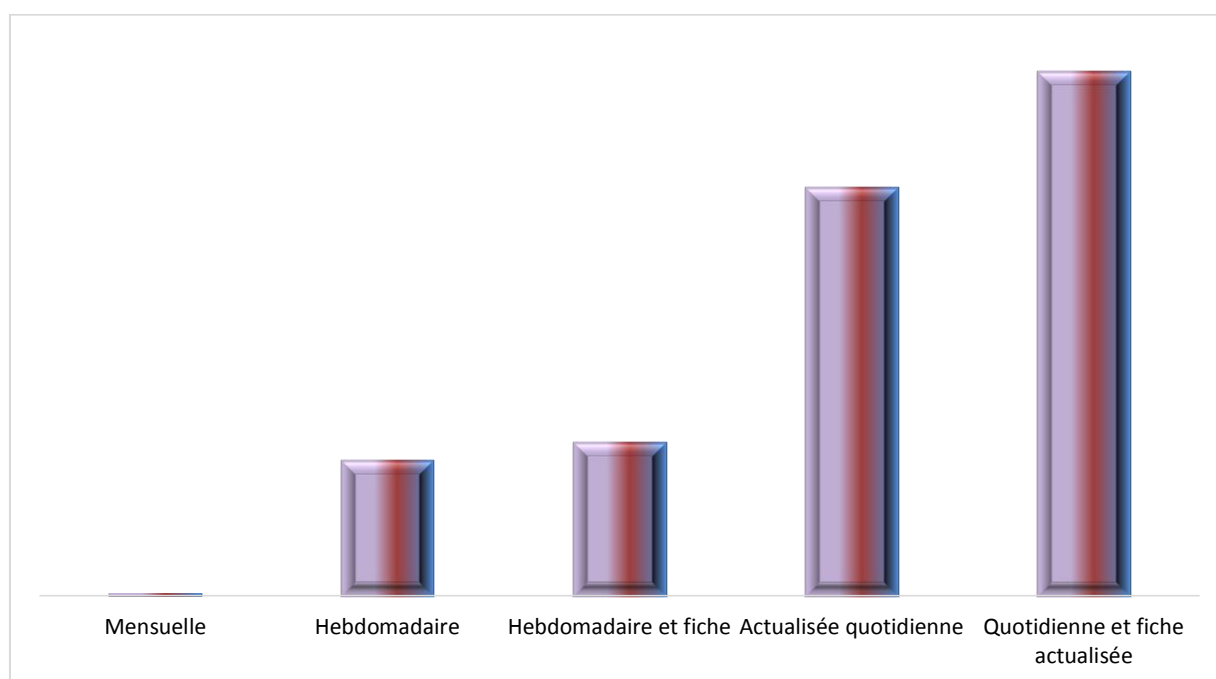


Figure 67:Représentation des sujets enquêtés en fonction du rythme de préparations

Tableau 72 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du taux de préparation des leçons

Modalités	Effectifs	Pourcentage
<20%	117	1,8 %
20-50%	919	14,09%
50-70%	1869	28,75%
70-90%	2596	38,93%
>90%	1002	15,41%
Total	6500	100%

À l'observation du tableau ci-dessus, 117 sujets enquêtés ont un taux de préparations de leçon sup20%, soit un pourcentage de 1,8% et 2596 en valeur absolu ont un taux de préparation leçon compris entre à 90%, soit 39,93% en valeur relative.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme en bande ci-après.

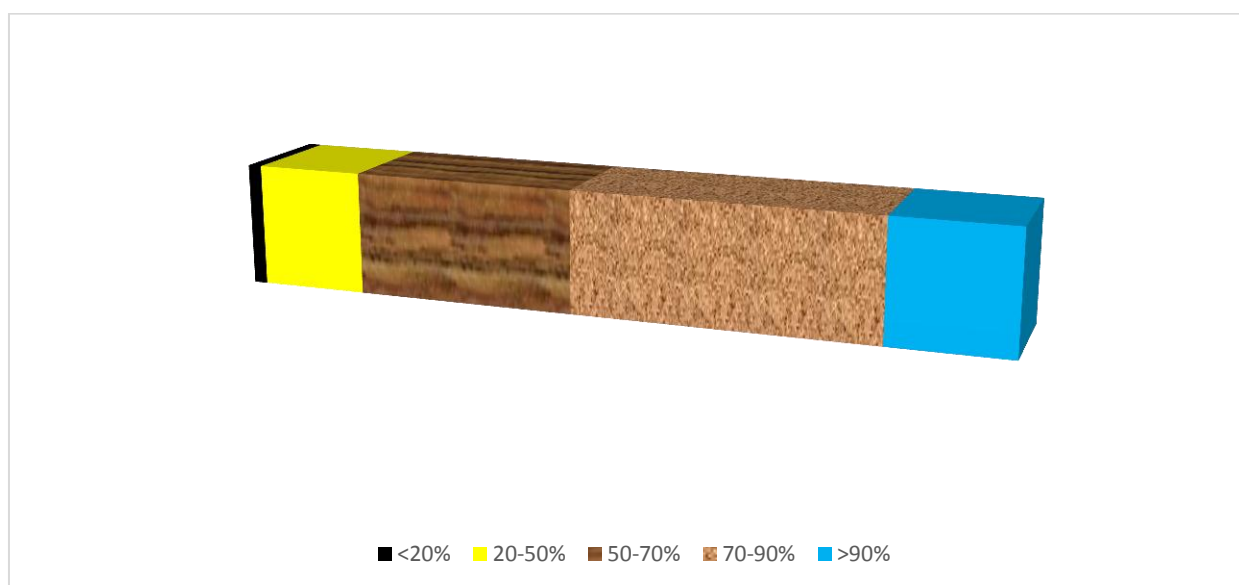


Figure 68 :Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du taux de préparations des leçons

Tableau 73:Distribution des sujets enquêtés en fonction du rythme d'évaluation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Séquentielle	179	2,75 %
Mensuelle	4615	71%
Hebdomadaire	651	10,01%
Journalier	870	13,38%
Autres	185	2,84%
Total	6500	100%

Le tableau ci-dessus montre que 179 sujets enquêtés en valeur absolu disent que le rythme d'évaluation est séquentiel, soit un pourcentage de 2,75%. Selon le même tableau 4915 sujets enquêtés en valeur absolue disent qu'il est mensuel, soit 71% en valeur relative.

Ces résultats peuvent être représentés par le diagramme circulaire ci-après :

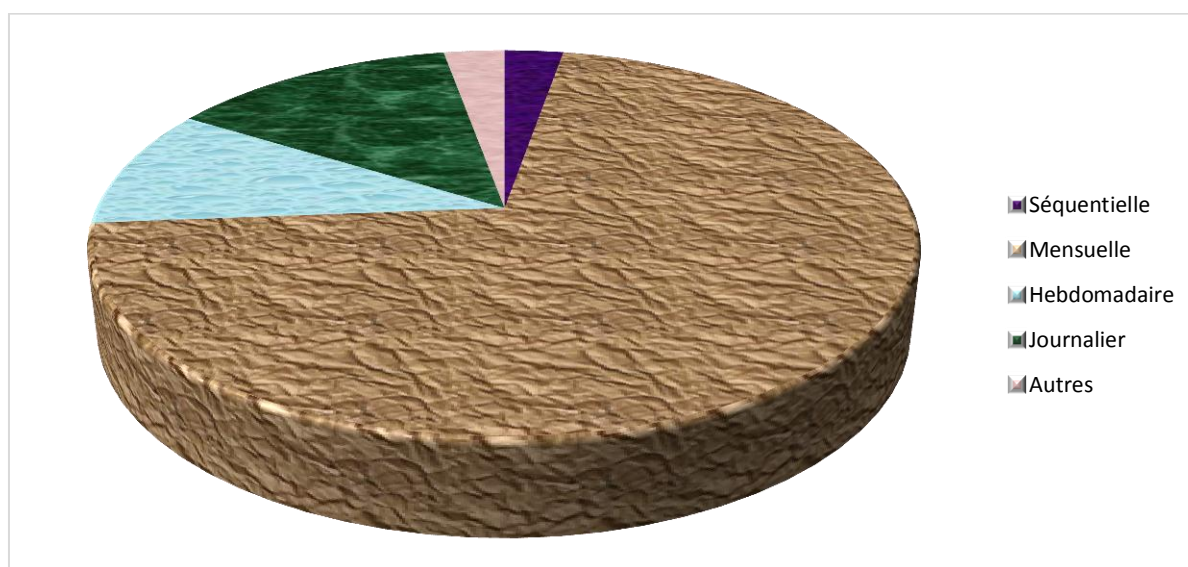


Figure 69: Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du rythme d'évaluation

Tableau 74 :Distribution des sujets enquêtés en fonction du taux de couverture des programmes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
<20%	67	1,03 %
20-50%	610	9,38%
50-70%	1224	18,83%
70-90%	2801	43,09%
>90%	1798	27,66%
Total	6500	100%

Il ressort du tableau ci-dessus que 67 sujets enquêtés disent que le taux de couverture des programmes est inférieur à 20%, soit un pourcentage de 1,03%. 2801sujets enquêtés en valeur absolue pensent qu'il est compris entre 70% et 90%, soit 43,09% en valeur relative.

Ces résultats peuvent être représentés par les tuyaux d'orgue ci-dessous

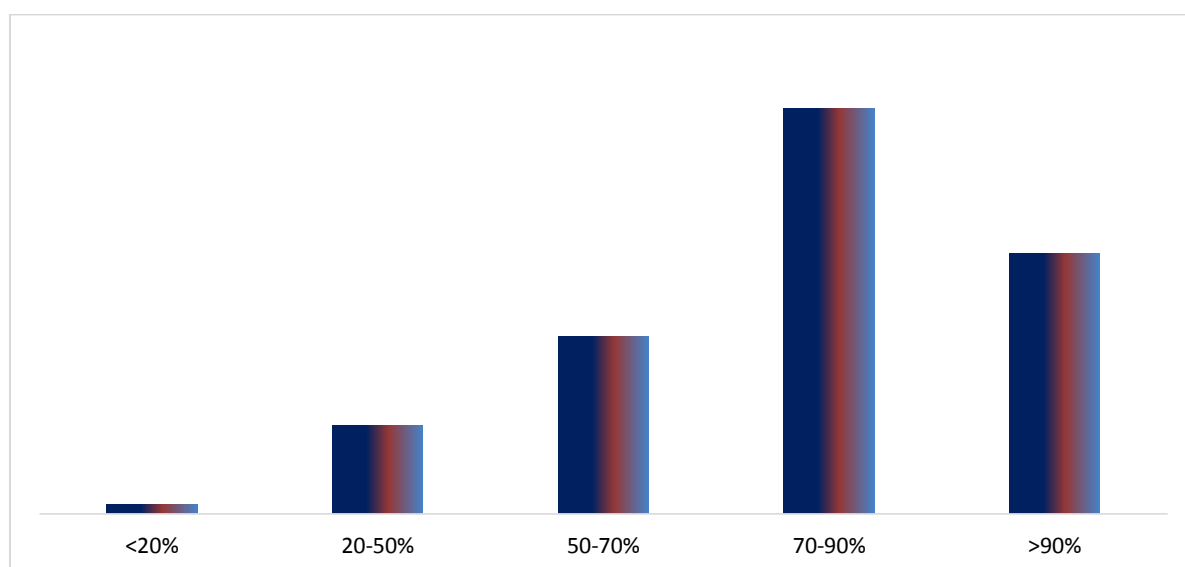


Figure 70:Représentation graphique des sujets enquêtés en fonction du taux de couverture des programmes

5.2. Analyse des résultats

5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

Rappel de l'hypothèse de recherche (HR1) : Un cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

1^{ère} étape : Formulation des hypothèses statistiques H_a et H_o

H_a : le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun varie avec le cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants.

H_o : le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun ne varie pas avec le cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants.

2^e étape : Choix du seuil de signification α

Dans le contexte de ce travail de recherche, nous prenons pour marge d'erreur $\alpha=0,05$ qui est le seuil de signification le plus recommandé en sciences humaines et sociales.

3^e étape : Calcul du test de corrélation linéaire (R)

Tableau 75: Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation

Sujet	X1	Y	Sujets	X1	Y	Sujet	X1	Y	Sujet	X1	Y
1.	74	48	26	58	56	51	33	45	76	50	56
2.	43	57	27	17	18	52	20	24	77	30	30
3.	26	12	28	22	26	53	20	22	78	29	27
4.	55	60	29	40	41	54	23	21	79	28	26
5.	20	12	30	25	18	55	22	20	80	20	26
6.	40	21	31	21	25	56	21	20	81	18	27
7.	20	22	32	21	26	57	19	20	82	18	19
8.	32	29	33	20	20	58	23	24	83	17	19
9.	31	28	34	19	25	59	20	28	84	22	26
10.	17	17	35	31	59	20	19	18	85	17	26
11.	18	16	36	46	48	61	27	28	86	19	29
12.	23	28	37	56	36	62	18	19	87	19	21
13.	24	26	38	63	26	63	25	20	88	33	27
14.	40	28	39	39	20	64	60	46	89	23	20
15.	28	28	40	18	13	65	36	41	90	43	38
16.	68	28	41	24	26	66	76	51	91	40	28
17.	35	29	42	27	40	67	19	21	92	80	60
18.	27	19	43	22	21	68	20	27	93	49	38
19.	22	28	44	22	60	69	20	18	94	40	32
20.	27	28	45	21	50	70	19	17	95	29	21
21.	80	56	46	72	23	71	18	20	96	79	60
22.	50	37	47	80	56	72	18	22	97	66	50
23.	24	28	48	70	52	73	19	21	98	45	36
24.	45	34	49	61	48	74	10	20	99	36	31
25.	22	60	50	53	41	75	10	19	100	64	54

Le coefficient de corrélation de Pearson a pour formule :

$$R_{(x,y)} = \frac{[n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)]}{\sqrt{(n(\sum x^2) - (\sum x)^2)(n(\sum y^2) - (\sum y)^2)}}$$

Avec X = le cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants.

Y = le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

n= taille de l'échantillon

$R_{(XY)} = 0,762$

4^e étape : calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur tabulée de R

$ddl = n - 2$

AN : $ddl = 100 - 2 = 98$

$\alpha = 0,05$ et $ddl = 98$; d'où $R_{lu} = 0,1946$

5^e étape : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} < R_{lu}$, alors nous acceptons H_0 et rejetons H_a
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée
- Si $R_{cal} = R_{lu}$, alors on ne peut se décider

6^e étape : Décision

$R_{cal} = 0,762 > R_{lu} = 0,1946$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée

7^e étape : Conclusion

L'hypothèse de recherche HR_1 est confirmée : un cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

Le lien entre le cadre de travail traversé par une illisibilité des procédures et une faible application des textes existants et le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun est très fort car le coefficient de corrélation de Pearson $R_{cal} = 0,762$ est supérieur à 0,70.

5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche N°2 (HR2)

Rappel de l'hypothèse de recherche (HR2) : Un climat psychosocial détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ne permet pas à l'instituteur contractuel d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

1^{ère} étape : Formation des hypothèses statistiques H_a et H_o

H_a : il y a lien entre le climat psychosocial détérioré, marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative et le niveau d'atteinte par l'instituteur contractuel, des objectifs sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

H_o : il n'y a aucun lien entre le climat psychosocial détérioré, marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative et le niveau d'atteinte par l'instituteur contractuel, des objectifs sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

2^e étape : Choix du seuil de signification α

Dans le contexte de cette étude, nous prenons pour marge d'erreur $\alpha=0,05$ qui est le seuil de signification le plus recommandé en sciences sociales.

3^e étape : Calcul du test de corrélation linéaire (R)

Tableau 76: Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation

Sujet	X1	Y	Sujets	X1	Y	Sujet	X1	Y	Sujet	X1	Y
1	94	48	26	80	56	51	103	45	76	100	56
2	93	57	27	98	18	52	50	24	77	70	30
3	26	12	28	87	26	53	30	22	78	49	27
4	125	60	29	100	41	54	83	21	79	88	26
5	20	12	30	29	18	55	82	20	80	69	26
6	60	21	31	135	25	56	130	20	81	104	27
7	90	72	32	87	26	57	80	20	82	87	19
8	82	29	33	70	20	58	93	24	83	27	19
9	75	28	34	45	25	59	80	28	84	100	26
10	102	17	35	117	59	60	85	18	85	100	26
11	25	16	36	86	48	61	28	28	86	109	29
12	63	28	37	77	36	62	25	19	87	13	21
13	84	26	38	69	26	63	71	20	88	56	27
14	70	28	39	29	20	64	98	46	89	46	20
15	29	28	40	43	13	65	74	41	90	43	38
16	68	28	41	54	26	66	86	51	91	60	28
17	85	29	42	77	40	67	39	21	92	120	60
18	105	19	43	102	21	68	97	27	93	46	38
19	62	28	44	32	60	69	50	18	94	80	32
20	72	28	45	85	50	70	89	17	95	107	21
21	88	56	46	79	23	71	58	20	96	79	60
22	60	37	47	100	56	72	68	22	97	76	50
23	54	28	48	100	52	73	99	21	98	75	36
24	75	34	49	81	48	74	100	20	99	76	31
25	62	60	50	73	41	75	104	19	100	104	54

Le coefficient de corrélation linéaire a pour formule :

$$R_{(x,y)} = \frac{[n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)]}{\sqrt{(n(\sum x^2) - (\sum x)^2)(n(\sum y^2) - (\sum y)^2)}}$$

Avec X = le climat psychosocial détérioré, marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative.

Y = le niveau d'atteinte par l'instituteur contractualisé, des objectifs sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

n= taille de l'échantillon

$R_{XY} = 0,79$

4^e étape : calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur tabulée

$ddl = n - 2$

AN : $ddl = 100 - 2 = 98$

$\alpha = 0,05$ et $ddl = 98$; d'où $R_{lu} = 0,1946$

5^e étape : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} < R_{lu}$, alors nous acceptons H_0 et rejetons H_a
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée
- Si $R_{cal} = R_{lu}$, alors on ne peut se décider

6^e étape : Décision

$R_{cal} = 0,77 > R_{lu} = 0,1946$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée

7^e étape : Conclusion

L'hypothèse de recherche HR_2 est confirmée : Un climat psychosocial détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ne permet pas à l'instituteur contractualisé d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

R_{cal} compris entre 0,70 et 1 ; nous pouvons affirmer que le lien est très fort entre le climat psychosocial détérioré, marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie

et la communauté éducative et le niveau d'atteinte efficace par l'instituteur contractualisé de son objectif sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche N°3 (HR3)

Rappel de l'hypothèse de recherche (HR3) : Un environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

1^{ère} étape : Formation des hypothèses statistiques H_a et H_o

H_a : il existe une relation entre l'environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé et le niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

H_o : il n'existe aucune relation entre l'environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé et le niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

2^e étape : Choix du seuil de signification α

Dans le contexte de cette étude, nous prenons pour marge d'erreur $\alpha=50\%$ qui est le seuil de signification le plus recommandé en sciences sociales.

3^e étape : Calcul du test de corrélation linéaire (R)

Tableau 77 : Distribution bivariée servant pour le calcul du coefficient de corrélation

Sujet	X1	Y	Sujet	X1	Y	Sujet	X1	Y	Sujet	X1	Y
1	34	48	26	45	56	51	33	45	76	40	56
2	43	57	27	17	18	52	20	24	77	30	30
3	26	12	28	22	26	53	20	22	78	29	27
4	45	60	29	40	41	54	23	21	79	28	26
5	20	12	30	25	18	55	22	20	80	20	26
6	40	21	31	21	25	56	21	20	81	18	27
7	20	22	32	21	26	57	19	20	82	18	19
8	32	29	33	20	20	58	23	24	83	17	19
9	31	28	34	19	25	59	20	28	84	22	26
10	7	17	35	41	59	60	29	18	85	27	26
11	18	16	36	45	48	61	27	28	86	19	29
12	23	28	37	44	36	62	28	19	87	29	21
13	24	26	38	36	26	63	25	20	88	33	27
14	40	28	39	39	20	64	40	46	89	23	20
15	28	28	40	18	13	65	36	41	90	43	38
16	26	28	41	24	26	66	42	51	91	40	28
17	35	29	42	27	40	67	19	21	92	40	60
18	27	19	43	22	21	68	20	27	93	40	38
19	22	28	44	22	60	69	20	18	94	40	32
20	27	28	45	21	50	70	29	17	95	29	21
21	40	56	46	322	23	71	18	20	96	39	60
22	40	37	47	40	56	72	18	22	97	36	50
23	24	28	48	40	52	73	19	21	98	45	36
24	45	34	49	31	48	74	10	20	99	36	31
25	22	60	50	43	41	75	10	19	100	34	54

Le coefficient de corrélation linéaire de Pearson a pour formule :

$$R_{(x,y)} = \frac{[n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)]}{\sqrt{(n(\sum x^2) - (\sum x)^2)(n(\sum y^2) - (\sum y)^2)}}$$

Avec X = l'environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé.

Y = le niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

n= taille de l'échantillon

$R_{XY} = 0,9148$

4^e étape : calcul du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur tabulée

$ddl = n - 2$

AN : $ddl = 100 - 2 = 98$

$\alpha = 0,05$ et $ddl = 98$; d'où $R_{lu} = 0,1946$

5^e étape : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} < R_{lu}$, alors nous acceptons H_0 et rejetons H_a
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée
- Si $R_{cal} = R_{lu}$, alors on ne peut se décider

6^e étape : Décision

$R_{cal} = 0,9148 > R_{lu} = 0,1946$, H_0 est rejetée et H_a est acceptée

7^e étape : Conclusion

Un environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

Le coefficient de corrélation de Pearson, $R_{cal} = 0,9148 > 0,70$, nous pouvons dire avec conviction que le lien entre l'environnement de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de

moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé et son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun est très fort.

5.3. Récapitulation des hypothèses

Hypothèses de recherches	Seuil de signification	R_{lu}	R_{cal}	ddl	Décision	Conclusion
HR1	0,05	0,1946	98	0,762	$R_{cal} > R_{lu}$ Ha acceptée	HR1 confirmée
HR2	0,05	0,1946	98	0,79	$R_{cal} > R_{lu}$ Ha acceptée	HR2 confirmée
HR3	0,05	0,1946	98	0,9148	$R_{cal} > R_{lu}$ Ha acceptée	HR3 confirmée
HG						confirmé

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

L'interprétation et la discussion des résultats reposent sur les fondements théoriques évoqués dans le cadre de cette recherche. C'est-à-dire à la lumière de la théorie de l'autodétermination renvoyant au modèle motivationnel de Décy et Ryan. Cette théorie de la motivation au travail reste corrélée avec les approches de la justice organisationnelle et de l'équité de Greenberg. Bien d'autres approches nous intéresseront afin d'étayer notre interprétation et notre discussion à l'instar de celle de la théorie de la frustration au travail avec Pujol et l'approche théorique des champs de Lewin. Nous ferons une incursion dans les modèles théoriques de l'identité professionnelle de Morin avant de faire quelques suggestions et recommandations à l'endroit des acteurs du système éducatif. En appendice, ce chapitre nous conduira à donner du sens à notre investigation dans la perspective de soumettre les résultats obtenus à un examen épistémique contradictoire.

6.1. Recadrage théorique de l'étude

L'étude sur : « *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractualisé en milieu rural : cas du Cameroun* » met en exergue un paradigme psychologique pertinent : la motivation, l'engagement et l'efficacité. Il résulte de la présence simultanée de deux faits contradictoires et est lié à l'environnement de travail que l'Instituteur Contractualisé en milieu rural porte sur son niveau d'efficacité de ses pratiques professionnelles. Le comportement de l'instituteur dans l'exercice de sa fonction met en exergue un des modèles théoriques de l'autodétermination qui stipule qu'une personne a besoin de considérer qu'elle est à l'origine de ses actions. Elle met au premier plan les déclinaisons motivationnelles intrinsèque et extrinsèque qui résultent d'un besoin. Ce besoin d'autodétermination est étroitement lié à deux autres besoins : le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. Dans cette optique, le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend, et le besoin d'établir des relations avec les autres, c'est-à-dire un désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec son entourage. Pour ces derniers, une personne est plus motivée intrinsèquement lorsque son environnement lui permet de combler ces trois besoins.

La motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination. La motivation intrinsèque pour Vallerand et Senécal (1992 :51) cité par Viau (2009 :1990) est le « *fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique decelle-ci* ». Pour ces auteurs, le niveau le plus bas de la motivation extrinsèque est la régulation externe. L'instituteur contractualisé se sent motivé à ce niveau par des stimuli externes auxquels il ne s'identifie pas. C'est l'une des raisons qui a poussé Bandura (1956) à penser que « *ce qui pousse l'action, prendsa racine dans les activités cognitives* ». L'engagement est compris et analysé comme signifiant le lien d'un individu à ses actes comportementaux.

Du point de vue social et économique, la situation des enseignants contractualisés est en rapport avec leur pouvoir d'achat et aux manifestations extérieures des traits et des styles de vie. Cependant, des causes plus profondes que comporte l'évolution de la société elle-même déterminent la dégradation progressive du rôle social des enseignants. Leurs actions à moyen ou à long terme, non immédiatement évaluable, est jugée quotidiennement de l'extérieur comme étant entièrement responsables des échecs, sinon des succès des apprenants. L'absence d'une démarche concertée de la part des pouvoirs publics et des syndicats d'enseignants pour l'amélioration permanente de leurs conditions le travail démotivent les jeunes à cette fonction. C'est pour cette raison que Leif (1979 :147) écrit :

[...] la première cause porte sur la situation non ajustée des enseignants dans l'échelle des traitements et des salaires, relatives aux exigences et aux difficultés de recrutement, à la durée des études et de formation, aux conditions d'exercice de la fonction et surtout à l'importance fondamentale et aux difficultés croissantes du rôle.

Du point de vue culturel et pédagogique, la place réservée à l'enseignant dans son environnement social et familial est moins honorifique et moins reluisante. L'école se situe dans un environnement social et en tant que tel doit subir des influences venant du milieu extérieur. Ces influences peuvent contribuer ou entraver l'objectif premier de celle-ci. C'est pour cela que les instituteurs contractualisés des milieux ruraux vivent une situation de démotivation qui influence leur niveau d'efficacité et qui est entretenu aussi par leur environnement de travail.

L'État a pour mission de revaloriser le rôle et la situation des enseignants chaque fois que les transformations sociales et les mutations politico-économiques l'exigent. La valeur de la société, de l'école dépend essentiellement de la qualité et de la compétence des enseignants.

Ce qui apparaît comme un indicateur important pour accrocher et intéresser les jeunes générations à cette mission sociétale, existentielle et vitale. Cette qualité et cette compétence professionnelle doivent tirer leur essor dans la redéfinition du profil de carrière.

Du point de vue moral, l'enseignant doit être exempt de tout reproche, car son métier est de former les esprits. « *C'est un pélican qui nourrit ses enfants de son sang* ». L'État, suivant la loi n°98/004 du 14 janvier 1998 portant orientation de l'Éducation au Cameroun dans son préambule, est institué comme « *le garant de la qualité d'éducation* ». Il doit tout mettre en œuvre dans le sens d'améliorer l'environnement de travail des enseignants en vue d'accroître leur niveau d'efficacité professionnelle.

6.2. Interprétations analytiques

A la lumière de ses analyses qui découlent de cette étude, il paraît nécessaire et judicieux de faire la lumière sur les résultats obtenus ou tout au moins de leur assigner une signification. En effet, au cours de cette recherche, il est important de rappeler que le niveau d'efficacité des Instituteurs contractualisés en milieu rural est la résultante de l'environnement de travail. Au regard de l'analyse factorielle de Reuchlin, trois facteurs pertinents ont été énumérés :

- le cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants ;
- un climat psychosocial détérioré marqué par une déconnection des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ;
- un encadrement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens de l'instituteur contractualisé.

L'environnement de travail est à la base du niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé en contexte rural. Il peut soit stimuler ou inhiber la motivation de l'instituteur dans l'exercice de sa fonction. L'instituteur est parmi les agents de l'État les plus soumis à une pression élevée du travail à cause de son rôle majeur dans la société. C'est avec raison que Van Schalgeran souligne que : « *la société sera ce que l'enseignant aura voulu qu'elle soit parcequ'il détient entre ses mains son bien le plus précieux l'humanité : l'homme* »

Dans cette perspective, l'on comprend pourquoi l'enseignant en situation d'exercice quotidien de sa fonction se place en permanence dans une position d'« amotivation » (démotivation).

En effet, comprendre un comportement, c'est lui donner un sens et une signification. L'étude de l'influence de l'environnement de travail sur le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural en rapport avec la motivation nous permet de restituer le phénomène auquel cette étude s'intéresse en premier : « *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural : cas du Cameroun* ». Les résultats obtenus après vérification des hypothèses nous permettent de statuer clairement sur leur véracité, c'est-à-dire l'existence significative des liens entre l'environnement de travail et le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural.

En considérant les Sciences de l'éducation comme un champ de recherche qui englobe plusieurs disciplines, dont celle mise en avant, la psychologie de l'éducation étudie le comportement des apprenants en situation d'apprentissage, Dedhomme et Mayer (2003 : 232) mettent l'accent sur le processus sociocognitif mis en branle chez tout apprenant en situation d'apprentissage. L'individu sachant tout de même que l'environnement et le contexte national deviennent de plus en plus difficiles, par conséquent peu stimulants et moins favorables à son insertion et son développement dont l'une des causes reste les politiques appliquées, prend néanmoins le risque de s'installer en milieu rural.

6.2.1. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°1

Il convient d'évoquer ici le cadre réglementaire du travail. Sous la base des résultats d'enquêtes du questionnaire obtenus dans le but d'apprécier le niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé en milieu rural en rapport avec le cadre réglementaire de son travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants, des scores élevés Q₆ (72,3% rarement), Q₇ (85,91%, rarement), Q₈ (68,44% rarement), Q₉ (84,6% désaccord), Q₁₀ (76,91% insatisfait), Q₁₁ (64,6% en désaccord), Q₁₂ (63% insatisfait), Q₁₃ (87,7% insatisfaction), Q₁₄ (100% insatisfait), Q₁₅ (87,7% insatisfait), Q₁₆ (76,91% incertain), Q₁₇ (63% insatisfait), Q₁₈ (72,75% rarement), Q₁₉ (46,14% en désaccord), Q₂₀ (63,03% en désaccord), Q₂₁ (78,67% en désaccord) observés inclinent à donner une signification tout à fait particulière au phénomène observé en lien avec les items Q₅₈ (68,45%, en désaccord), Q₅₉ (44,61%, en désaccord), Q₆₀ (56,92%, la chance de

résolution de la tâche), Q61 (46.14%, insuffisant), Q62 (33,07%, insuffisant), Q63 (75,8%, souvent de devoirs) Q64 (23,6%, insuffisant) ,Q65 (82,38%, insatisfait) ,Q66 (57,2%, en désaccord) ,Q67 (84,59%, insatisfait) ,Q68 (83,76%, insatisfaction) ,Q69 (72,34%, insatisfait).

Ces données quantitatives et chiffrées fortement élevées concordent à dire que le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural maintient un rapport avec le cadre réglementaire de son travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants. C'est pour cela que Wigfield et al (2006) cité par Viau démontrent que la société influence la motivation des enseignants par le cadre mis pour la qualité de l'éducation existante. La conception de l'apprentissage et de l'éducation, le comportement social, c'est-à-dire adapté aux aspirations des enseignants, stimulent en eux la confiance à réussir et par là un engagement. De même, Schunk (1984) et Pajares (1996), dans leur étude menée, vont dans le même sens, en montrant que, les enseignants face à un cadre de travail stimulant, se montrent curieux et expérimentés, construisent un sentiment de compétence à enseigner et par là, leur niveau d'efficacité est apprécié.

En clair, selon le modèle théorique axé sur la motivation, la logique motivationnelle intrinsèque reste suscitée par des besoins que chaque individu développe plus ou moins, ceux de sentir compétent et autodéterminé. Le processus d'autodétermination dépend de toutes les variables environnementales qui relèvent des textes réglementaires, de la lisibilité procédurale ou de l'applicabilité des textes existants.

Par la suite, l'analyse de ce facteur en rapport avec le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural à travers et la corrélation de Pearson(R_{xy}) révèlent que $R_{xy} = 0,762 > R_{lu} = 0,1946$ confirme l'hypothèse de recherche : un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires au Cameroun. C'est avec raison que la théorie de la justice organisationnelle et de l'équité explique la motivation au travail par la disposition de l'individu à comparer sa situation personnelle à celle d'autres personnes. Cette théorie prend son appui sur celle de Festinger. À cet effet, l'individu tend à évaluer ses contributions (input) en faveur de son organisation de travail. Il évalue aussi les avantages (outcomes) qu'il tire de son emploi (salaire, condition de travail, statut, reconnaissance, promotions), puis il compare ces deux éléments : « avantages tirés de l'emploi (AP) » sur « sa

contribution en faveur de l'entreprise(CP) ». Chaque individu élabore son ratio correspondant à cette comparaison AP/ CP.

6.2.2. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°2

Il s'agit ici du climat psychosocial du travail. À la lumière des réponses obtenues aux items Q22(75,37% insatisfait), Q23(76,46% rarement) ,Q24 (60,99% en accord) ,Q25 (60,75% insatisfait), Q26 (58,03% insatisfait) ,Q27(43,04% insatisfait) ,Q28(75,61% insatisfait) ,Q29(53,74% insatisfait), Q30(63,28% insatisfait), Q31(75,37% insatisfait) ,Q32(64,61% en désaccord),Q33(50,75% mauvaise) Q34(42,21% mauvaise), Q35(67,91% mauvaise) ,Q36(71,38% mauvaise) ,Q37(52,3% en désaccord), Q38(55,38% en désaccord), Q39(58,45% en désaccord), Q40(53,83 en désaccord), Q41(52,61% en désaccord), Q42(43,2% en désaccord),Q43(61,53% en désaccord),Q44(79,53% en désaccord) ,Q45(75,95% jamais), Q46(66,15%rarement) ,Q47(97,67% rarement) ,Q48(60% parfois) en rapport avec les items Q58 (68.45%, en désaccord), Q59 (44.61%, en désaccord), Q60 (56,92%, la chance de résolution de la tâche), Q61 (46.14%, insuffisant), Q62 (33,07%, insuffisant), Q63 (75,8%, souvent de devoirs) Q64 (23,6%, insuffisant) ,Q65 (82,38%, insatisfait),Q66 (57,2%, en désaccord) ,Q67 (84,59%, insatisfait), Q68 (83,76%, insatisfaction),Q69 (72,34%, insatisfait).

Ces données quantitatives et chiffrées fortement élevées montrent qu'un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnection des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative ne permet pas à l'instituteur contractualisé d'atteindre son objectif d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun. C'est pour cela qu'abordant des entreprises qui évoluent dans des secteurs à haute valeur ajoutée et dont l'environnement technologique avance à pas de géant, De Brucker (1995: 54) pense que :

dans ces secteurs, les relations entre les individus sont plus confraternelles. Chacun a besoin d'autrui pour progresser dans sa possibilité pour une personne d'assurer à la fois un rôle fonctionnel et opérationnel. Il n'y a donc pas de règles idéales, simplement des contraintes auxquelles, il sera nécessaire de s'adapter. En réalité c'est la nécessité qui fait la loi.

Pour cet auteur, dans l'adhocratie administrative, c'est-à-dire une configuration organisationnelle dans un contexte d'environnements instables et complexes, des

compétences pluridisciplinaires et transversales pour mener à bien des missions précises, De Brucker précise qu'il y a :

la décentralisation parallèle où le pouvoir concernant divers types de décision est distribué horizontalement dans un même lieu et la dispersion sélective du pouvoir qui concerne différents types de décision et a des groupes de projets dispersés dans l'organisation. Les tasks forces sont constitués d'analystes, d'opérateurs et cadres hiérarchiques qui travaillent en équipe.

Anderson (2004) cité par Viau (2009 :73) pense que « le fait pour un apprenant de se sentir comme membre à part entière de sa classe ou de son groupe est un bon indice de sa motivation ou de son adhésion ». Good et Brophy (2008), Stipeck (2002) cité par Viau (2009 :161) ajoutent qu'un climat de la classe stimulant l'apprentissage doit s'appuyer sur quatre conditions qui sont : la sécurité, l'appartenance, la collaboration et le respect : « ... offrir à l'apprenant un sentiment de sécurité en classe. C'est lui donner la possibilité d'apprendre en toute quiétude et surtout d'être motivé à le faire ». Ils ajoutent pendant l'apprentissage, que l'enseignant essaie

de se souvenir et rappeler à ses élèves qu'ils sont en classe non seulement pour réussir l'examen de fin d'année et obtenir un diplôme, mais aussi pour acquérir des connaissances, diplôme, mais aussi pour acquérir des connaissances importantes, des habiletés des valeurs et des dispositions et que ces apprentissages les enrichiront et les rendront encore plus aptes à s'assumer en tant qu'individu.

Pour une collaboration véritable entre les apprenants, l'enseignant doit leur montrer qu'il n'est pas seul à pouvoir les aider, prendre le temps à leur montrer comment travailler en groupe et répertorié les types d'aides à offrir par chaque apprenant tout ceci dans un respect mutuel, c'est-à-dire à accepter les différences comme une richesse de l'apprentissage.

Par la suite, l'analyse de ce facteur en rapport avec le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural à travers la corrélation de Pearson(R_{xy}) révèlent que $R_{xy} = 0,79 > R_{lu} = 0,1946$ confirme l'hypothèse de recherche : un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnection des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative a un rapport avec le niveau d'efficacité de l'instituteur contractualisé des écoles primaires rurales au Cameroun. C'est dans cette logique que la théorie des caractéristiques de la tâche postule que la motivation interne au travail dépend de trois états psychologiques critiques : la signification du travail, la responsabilité pour les résultats du travail et la connaissance des résultats effectifs des activités du travail. L'enseignant

contractuel, pour être motivé au travail, doit trouver son travail significatif, c'est-à-dire le considérer comme quelque chose d'important en fonction de son système de valeurs. Cet enseignant, en tant que personne, doit se sentir responsable des résultats de ce travail, donc croire que c'est à lui personnellement que l'on devra en attribuer les résultats. Et cette personne doit connaître des résultats de son travail, sinon elle n'a aucune base pour se sentir bien en cas de réussite ou pour se sentir mal en cas de mauvaises performances. Selon cette théorie, le potentiel de motivation sera élevé à la condition qu'au moins une des caractéristiques affectant la signification du travail soit élevée et qu'en même temps, l'autonomie et le feedback soient élevés ; les scores de chacune des caractéristiques peuvent être combinés pour donner un score du potentiel de motivation.

En effet, ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent l'enseignant en général et celui du contractualisé en particulier à s'engager dans son travail. La personne est motivée par la nécessité de se dépasser et de vivre un sentiment d'efficacité professionnelle (Morin, 1996 ; Roberson, 1990).

Certes, l'engagement professionnel côtoie l'engagement productif. A ce titre l'implication des enseignants est visible et publique. Elle se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. C'est souvent le cas le 05 octobre, lors de la Journée mondiale de l'enseignant chaque année. Comparé entre les catégories professionnelles (contractualisés, fonctionnaires et décideurs), les observations montrent que l'engagement professionnel des enseignants contractualisés se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de la personne de même que par l'utilisation des ressources personnelles de celle-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées.

Ainsi plusieurs théories se conjuguent pour expliquer l'efficacité des enseignants au travers de leur statut de l'enseignant : satisfaction au travail, rémunération, motivation et équité entre autres, mais aussi, le sentiment d'appartenance à un collectif jouissant d'une même identité. L'identité professionnelle se gagne dans la synthèse entre les aspirations individuelles de l'acteur, son parcours biographique, ses diplômes, son expérience, entre la façon dont il se distingue d'autrui de par sa fonction et la place hiérarchique qu'occupe cette fonction dans l'entreprise, et entre la manière dont autrui caractérise la profession. En effet, et

ce, au regard de la théorie des attentes de Vroomet à cause du niveau élevé du coût de la vie, le postulat émis est un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnexion des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative impacte le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel au Cameroun. Les résultats nos investigations laissent croire que le climat psychosocial de travail charrie des éléments motivateurs à l'égard du service public.

De même l'approche par l'identité professionnelle soutient quant à elle que l'identité professionnelle interroge le sens que les professionnels accordent à leurs pratiques et à leurs interactions professionnelles. Elle s'élabore autour des « compétences spécifiques à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment, par-delà leur contexte d'exercice » (Blin, 1997 :15). Il s'agit selon Mucchielli (1999 : 60) d'un processus « par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue par une série d'identifications ».

Toutefois, chez les enseignants, le sentiment de non appartenance au corps de métier emboîte le pas sur l'autodétermination avec les cofacteurs de non satisfaction au travail, des relations professionnelles et communautaires moins étroites et des conditions salariales non égalitaires. Dans ces conditions, la notion d'identité professionnelle ne peut guère se comprendre si les professionnels ne partagent pas le sentiment d'exercer un même métier, d'appartenir à un groupe commun constitué à partir de la formation et de la profession et de la communauté. Ce qui est sources de nombre de frustrations.

Se référant à la théorie de frustration, Gurr (1970) soutient que cette notion désigne un état de tension, une satisfaction attendue et refusée, génératrice d'un potentiel de mécontentement et de violence. La frustration peut se définir comme un niveau de revenus, une position hiérarchique, mais aussi des éléments immatériels comme la reconnaissance ou le prestige qu'un individu détient à un moment donné et celles qu'il se considère en droit d'attendre de sa condition et sa société. Si une fois de plus elle se traduit par des affects de dépit, de colère et d'insatisfaction, la frustration reste ici un fait social qui peut s'expliquer dans un champ.

Dans la perspective de la théorie du champ de Lewin (1946), selon laquelle la causalité historique, qui explique un fait par des faits antérieurs ; par une causalité dynamique, qui explique un fait par d'autres faits simultanés et organisés selon des rapports de force, la

transformation de l'enseignant en vendeur dans les salles de classes trouve ses raisons dans sa clochardisation due à la méconnaissance de sa valeur. C'est ce qui justifie la prolifération des ventes de sucettes, beignets ou croquettes mais aussi la propension aux cours de répétitions en classe ou à domicile. C'est tout le sens que Lewin (1946), lorsqu'il relève que le champ ou espace de vie est organisé en régions qui correspondent aux différents constituants de l'environnement psychologique de la personne. Chez les enseignants contractualisés, objets de notre étude, on trouvera des régions correspondant à leurs besoins, à leurs buts, à leurs souvenirs, à leurs croyances, aux objets perçus et aux événements. Les possibilités du champ, en particulier au cours de l'exercice de la profession favorisent l'institutionnalisation des cours de répétitions. C'est l'une des formules retenues répondre aux stratégies de remédiation, de mise à niveau, d'accès ou de rétention à l'école, sans tenir compte des facteurs risques auxquels l'enseignant est exposé, toujours sollicité, fortement fragilisé.

6.2.3. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°3

Il est question d'aborder ici l'environnement physique de travail inadéquat. L'exploitation des réponses obtenues aux items Q49(88,45% insatisfait), Q50(53,99% désintéressé), Q51 (87,39% insatisfait), Q52(96,16% insatisfait), Q53(41,85% parfois), Q54 (92,32% insatisfait), Q55(31,06% insatisfait), Q56(60,47% insatisfait), Q57(90,76% insatisfait), en rapport avec les items Q58 (68,45%, en désaccord), Q59 (44,61%, en désaccord), Q60 (56,92%, la chance de résolution de la tâche), Q61 (46,14%, insuffisant), Q62 (33,07%, insuffisant), Q63 (75,8%, souvent de devoirs), Q64 (23,6%, insuffisant), Q65 (82,38%, insatisfait), Q66 (57,2%, en désaccord), Q67 (84,59%, insatisfait), Q68 (83,76%, insatisfaction), Q69 (72,34%, insatisfait). Ces données fortement élevées postulent qu'un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens à la disposition de l'instituteur contractualisé explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun. C'est dans cette perspective que l'école en tant qu'organisation est un milieu où existe une certaine culture. Celle-ci peut être liée aux apprentissages mêmes, ou à l'environnement dans lequel est implanté l'école et enfin au milieu de vie des acteurs. Elle est un milieu où se trouvent des individus issus des milieux culturels différents. L'apprentissage devrait donc tenir compte de tous ces paramètres ; c'est pour cela que Bertrand (1998 :147) estime que « *si l'apprentissage chez l'élève est fonction des interactions qui se produisent dans sa zone de développement il*

faut donc accorder une très grande attention à ces interactions qui sont générées par les autres : élèves, parents, enseignants ». C'est avec raison que Bertrand (idem) pense que

la connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture. Les individus traitent, représentent et rappellent leurs connaissances dans leurs relations les uns avec les autres et en fonction du milieu social où ils se trouvent. Par conséquent, nous devrions étendre le champ de notre théorie intra-individuelle aux activités et aux interactions sociales de tous les jours.

À cet effet, le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance et favorise ainsi l'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques.

Dans le même ordre d'idées, Lave (1988) soutient que l'acquisition des savoirs est « une propriété découlant de la participation (...) légitime d'une personne, considérée globalement, à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques » ; en d'autres termes, l'acquisition des savoirs, de la pensée et de la connaissance sont des relations entre des personnes engagées dans une activité dans et avec un monde socialement et culturellement structuré.

Par la suite, l'analyse de ce facteur en rapport avec le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel en milieu rural à travers la corrélation de Pearson (R_{xy}) révèle que $R_{xycal} = 0,9148 > R_{lu} = 0,1946$ confirme l'hypothèse de recherche: un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractuel explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun. Cette décision explique la théorie de l'apprentissage contextualisé dont sa problématique est celle du contexte d'apprentissage.

Des chercheurs qui ont soutenu cette thèse, pensent qu'il est impossible de séparer l'acquisition des connaissances de son contexte pédagogique, culturel et social.

Ils soutiennent, qu'ignorer le contexte d'apprentissage va contre la mission première de l'éducation qui consiste à fournir à l'apprenant des connaissances utiles dans la vie quotidienne. Pour eux, l'apprentissage tel que déterminé par la culture scolaire actuelle est incomplet, voire inadapté au monde réel. Ces théoriciens soutiennent que l'école a un problème, elle fait comme si la connaissance existait en soi hors de tout contexte socio culturel et ne se préoccupe pas plus du contexte social où elles seront utilisées.

Cette théorie repose sur des principes cartésiens :

- La connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture.

Les auteurs (Lave) proposent une théorie de la formation fondée sur ce principe fondamental de la détermination de la connaissance par la culture quotidienne. Ils disent qu'il faut abandonner l'idée que les concepts sont des entités autonomes et abstraites. La connaissance est fondamentalement le produit d'activités sociales et culturelles. C'est de cette position que Lave (1988) cité par Bertrand (1998 :150) écrit :

Ses tenants (...) déclarent : pendant quelques années, nous avons analysé l'individu, le processus cognitif interne, les représentations, la mémoire et la solution des problèmes, mais notre théorie devrait englober d'autres choses également. Les individus traitent, représentent et rappellent leurs connaissances dans leurs relations les uns avec les autres et en fonction du milieu social où ils se trouvent ; par conséquent, nous devrions étendre le champ de notre théorie intra individuelle aux activités et aux interactions sociales de tous les jours ».

- L'acquisition des savoirs découle de la participation.

Lave (idem) cité par Bertrand (idem) soutient que « *l'acquisition des savoirs est une propriété découlant de la participation (...) légitime d'une personne, considérée globalement à l'activité d'un groupe partageant les mêmes pratiques* ». Cette position se retrouve également chez Lave et Wiener (1991) pour qui l'acquisition des savoirs, la pensée et la connaissance sont des relations entre des personnes engagées dans une activité dans et avant un monde socialement et culturellement structuré. Ils ajoutent que la participation à des pratiques sociales est la forme fondamentale de l'apprentissage. Il faut prendre conscience que la connaissance conceptuelle est, à la base, un ensemble d'outils qui seront utilisés dans des situations réelles. L'« outil » est la situation, l'histoire, l'expertise, l'accumulation des connaissances, l'expérience, l'art, l'artisan et, forcément l'apprenti. Un outil n'a de sens que s'il existe une situation permettant son emploi et s'appuie sur l'histoire de ses utilisations ; cela est valable pour toutes les connaissances, y compris les mathématiques ... Effectuer un raisonnement mathématique n'aura de sens finalement que si ce raisonnement est utilisé dans l'accomplissement d'une tâche. Un concept est toujours relié, diront Brown, Collins et Duguid (1989), à une activité et à une culture. Son apprentissage est donc l'apprentissage d'un outil qui a une histoire découlant des pratiques.

- Le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance.

Il faut comprendre la notion de contexte culturel comme les caractéristiques du milieu dans lequel sera utilisée la connaissance. Apprendre la mécanique automobile et régler les problèmes d'un client qui vient vous engueuler dans un garage à propos de l'entretien de son auto sont deux choses différentes. La différence entre les deux cas provient de l'insertion concrète de la connaissance. C'est-à-dire de la présence d'un contexte qui modifie considérablement l'emploi dans des situations quotidiennes, des connaissances acquises à l'école. Par exemple, la culture scolaire comprend presque toujours des problèmes bien définis ou partiellement expliqués. Ainsi, dans notre exemple de l'enseignement de la mécanique, notre mécanicien devra, en outre, tenter de comprendre ce que lui dit le client. Il devra souvent utiliser des connaissances que ne lui a pas données à l'école.

Plusieurs auteurs soutiennent qu'il faut, par conséquent, sortir les connaissances de leur contexte scolaire, les replacer dans leur contexte originel, et donc enseigner les caractéristiques culturelles des situations à l'origine de ces connaissances à l'aide d'activités authentiques, c'est-à-dire les pratiques ordinaires de la culture.

6.3. Concordance épistémologique des résultats

Les résultats obtenus dans cette étude obéissent à la logique modale. Celle-ci a donné lieu au raisonnement sur des connaissances relatives à l'objet d'étude. Ces résultats montrent clairement que le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun prend en compte les déterminants de l'environnement de travail qui couvre plus la dimension exogène qu'endogène de celui-ci. Ce sont : un cadre réglementaire de travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants, un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnection des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative, un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractualisé. Mais les expériences vécues dans l'observation des groupes montrent le décalage qui existe entre les déterminants de l'environnement de travail et le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun dans les activités pédagogiques. Ne perdons pas de vue que cette crise, en d'autre terme ce niveau d'inefficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun régulièrement observé semble être un phénomène complexe qui révèle un dynamisme avec lequel il est observé et traité, car il est à la fois réel et contextuel ;

c'est la raison pour laquelle de nouvelles pistes de réflexion sont pertinentes et s'avèrent non négligeables au cours des analyses qui doivent être envisagées. Cette démarche permet probablement d'avoir une vision assez exhaustive sur ce phénomène de crise ou du niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun dans les activités pédagogiques. À ce sujet, les résultats indiquent que le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun dans les activités pédagogiques obéit à la loi des attentes, mais la théorie des caractéristiques de la tâche postule que la motivation interne au travail dépend de trois états psychologiques critiques : la signification du travail, la responsabilité pour les résultats du travail et la connaissance des résultats effectifs des activités du travail. Une personne, pour être motivée au travail, doit trouver son travail significatif, c'est-à-dire le considérer comme quelque chose d'important en fonction de son système de valeurs, de même, son comportement dans l'exercice de sa fonction met en exergue un des paradigmes de la théorie de l'autodétermination qui stipule qu'une personne a besoin de considérer qu'elle est à l'origine de ses actions. Elle met au premier plan la motivation intrinsèque et extrinsèque qui résultent d'un besoin. Ce besoin d'autodétermination est étroitement lié à deux autres besoins : le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. Dans leur optique, le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend, et le besoin d'établir des relations avec les autres, c'est-à-dire un désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec son entourage. Pour ces derniers, une personne est plus motivée intrinsèquement lorsque son environnement lui permet de combler ces trois besoins.

De ce point de vue, il y a lieu de dire que le personnel enseignant n'a pas pour seul souci son rendement professionnel. Mais bien plus sa mobilité dans sa classe professionnelle (de la base au sommet) et aussi le sentiment de l'équité dans les récompenses et des sanctions y occupent une place non négligeable. Dans ce sens, s'engager au travail ou s'y impliquer devient le « leitmotiv » pour les autorités en charge de l'éducation dans l'optique de rendre les apprenants compétents et améliorer la qualité de l'école ; face à ses réalités, des stratégies efficaces doivent être mises sur pied dès le recrutement dans les écoles de formation et le cadre législatif de gestion du personnel enseignant doit être bien élaboré pour un développement durable. Il est donc normal d'affirmer que l'appartenance au corps d'Instituteurs de l'Enseignement Général en particulier ne doit pas se faire par suivisme, par complaisance ou par contrainte, mais par conviction.

6.4. Recommandations

Comme sous le régime de Vichy, dirigé par Philippe Pétain (1940-1944), l'école camerounaise de façon générale est accusée de maux et de faiblesses. Dès lors que la page de l'EPT en 2015 est déjà tournée, cette école reste responsable de la dégradation des mœurs et de la morale sociale due à l'efficacité des enseignants, voire à la qualité de l'éducation. C'est ainsi qu'à l'issue de notre essai d'analyse sur l'impact de l'environnement de travail sur l'efficacité des instituteurs contractualisés, artisans essentiels de la qualité de l'éducation, il est opportun de marquer un point fort pour quelques suggestions et recommandations à l'endroit des pouvoirs publics en particulier et de la communauté sociétale en général. Car comme souligne Mvesso (1998 : 14) « tout système éducatif tire son intelligibilité de la communauté sociétale...les institutions qui ont en charge l'éducation reflètent dans leur organisation et les objectifs qu'elles se donnent, la société elle-même ».

La motivation extrinsèque ne suffit plus pour impliquer le personnel enseignant à leurs tâches quotidiennes dans ce monde en pleine évolution. La motivation intrinsèque est devenue la source principale de l'énergie des motivations.

Il sera question de suggérer et recommander des pistes pour améliorer le niveau d'efficacité sur les acquis scolaires des apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun, présenter les difficultés rencontrées au cours de ce travail scientifique et enfin ouvrir d'autres perspectives de recherche pour mieux comprendre ce phénomène.

L'école en tant qu'organisation a besoin de se développer. Ce développement est fonction des outils qu'elle utilise dans ses activités pour se réaliser. Ces outils agissent directement sur son environnement c'est-à-dire sur les individus qui y exercent. C'est avec raison que nous pensons avec Moss (1979) que l'environnement organisationnel repose sur certains principes : le climat, l'environnement physique et l'environnement organisationnel même. Cependant, comme cet auteur, le climat est la dimension qui affecte le plus l'expérience sociale et éducative en général et le niveau d'efficacité sur les acquis scolaires des apprenants en particulier. De plus, contrairement aux aspects physiques et organisationnels qui prêtent à des mesures objectives, un climat se reconnaît surtout à travers la perception des individus. L'agrégation des perceptions individuelles permet par conséquent d'obtenir une mesure intersubjective du climat. Ce climat présente une faiblesse

d'opérationnalisation qu'il soit conçu comme la personnalité de l'environnement ou comme une orientation générale du milieu.

Certes, la plupart des acteurs s'entendent pour dire qu'un bon climat se caractérise par la chaleur des relations interpersonnelles, par un système de règlements clairs et appliqués avec cohérence, et par un faible taux de victimisation.

Quelle que soit la dimension de l'environnement organisationnel (le cadre réglementaire de travail, le climat psycho-social de travail, et l'environnement physique de travail), le climat scolaire interagit, dans la mise en œuvre de ces dimensions. Il renvoie aux valeurs, aux attitudes, et aux sentiments dominants ; il donne également une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur accordée aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'institution comme milieu de vie. Le climat scolaire détermine les dispositions favorables aux apprentissages scolaires et sociaux, le développement psychosocial du personnel, et peut être étudié sous l'angle relationnel, éducatif, sécuritaire, d'appartenance et de justice.

- Le climat relationnel qu'on peut qualifier de climat social fait spécifiquement référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. C'est la dimension socioaffective des relations humaines.

Dans la même perspective, Godfredson (1985) et Purkey et Smith (1983) pensent que *« des bonnes écoles sont celles qui affichent de hauts taux d'assiduité et de ponctualité scolaires et de faible taux d'indiscipline ou de victimisation »*. À cet effet d'interactions sociales positives sont conseillées. Elles favorisent aussi bien les apprentissages et le développement psychosocial. Cette dimension, concerne aussi bien les relations entre les élèves, les enseignants eux-mêmes ainsi que les enseignants et la direction. Elle est tributaire de trois facteurs : la chaleur des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance des soutiens d'autrui.

- Le climat éducatif qui se traduit par la valeur accordée à l'éducation dans le milieu. Pour Rutter (1983), le climat éducatif positif implique que *« l'école soit perçue comme un véritable lieu d'éducation, c'est-à-dire dévouée plus à la réussite des apprenants qu'à leur bien-être, dispensant une bonne éducation, véhiculant la valeur de la scolarisation, donnant un sens aux apprentissages et à l'implication du personnel enseignant aux activités pédagogiques »*.

- Le climat de sécurité qui renvoi à l'ordre et à la tranquillité du milieu, conditions essentielles à la concertation qu'exigent les tâches scolaires. On le retrace à travers les sentiments de sécurité et de confiance des personnes, et leur perception des risques de victimisation. Il implique aussi un environnement quotidien prévisible et constant.
- Le climat de justice indique que les attitudes, l'évaluation ou la réaction disciplinaire de la hiérarchie à l'égard du personnel enseignant seront marquées par « *une juste appréciation, reconnaissance et respect des droits et du mérite de chacun* » (Robert 1988)
- Le climat d'appartenance transcende les autres facettes du climat scolaire en ce qu'elle se développe à partir des autres types de climat. Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens qu'il favorise le contact humain, qu'il assure de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leur transgression à la norme, il développe un sentiment d'appartenance. Ce sentiment garantit le respect de l'institution. Le climat d'appartenance se discerne par un sentiment de fierté à fréquenter l'institution et à y exercer, par l'importance qu'on lui accorde comme milieu de vie et par l'adhésion aux valeurs véhiculées à l'intérieur de celui-ci.

6.4.1. Le style de prise de décision : aux décideurs

La participation dans la prise de décision peut se faire par vote, par consensus, par la technique de rationalisation de l'action collective, par la technique nominale de groupe et par la notation par critère.

Dans les grands groupes, le vote est conseillé dans le style de prise de décision participative pour faire valoir le point de vue de la majorité, c'est-à-dire convoquer la notion de démocratie tout en sensibilisant la minorité perdante à accepter le point de vue contraire de la majorité.

Le consensus permet à chaque membre du groupe à admettre la décision proposée fondée sur la logique de faisabilité en partant des points de vue divergeant qui ont concouru à sa mise en œuvre.

Quant à la technique de rationalisation de l'action collective, pour Tonnang Madio (2014 : 64) chaque membre du groupe établit par ordre de priorité, la liste de ses actions qui

s'opérationnalisent par des décisions, puis se rapproche de l'autre de l'organisation pour s'entendre par consensus sur les décisions prises en se limitant au nom convenu, les deux personnes par la suite se rapprochent de leurs pairs constitués en duo pour le même exercice, ces quatre se regroupant par consensus, se rapprochent enfin de leurs pairs constitués en quatuor pour le même exercice et ainsi de suite jusqu'à la décision finale qui accroche tout le groupe.

Dans la technique nominale du groupe, une discussion sur les décisions possibles est ouverte. Les membres du groupe attribuent à chaque solution, des notes sous forme de critère suivant une échelle de valeur préalablement convenue. Ces notes sont sommées et les plus faibles sont éliminées, les plus fortes aux solutions envisagées sont retenues et leurs solutions sont relancées dans le débat qui suivront le même processus jusqu'à épuisement des solutions intermédiaires pour obtenir des réponses définitives qui se transféreront en décisions à prendre.

Enfin, la notation critériée dans le style de prise de décision participative consiste à se mettre d'accord sur les critères envisagés ainsi que les solutions à prendre. Celles-ci peuvent être prises individuellement, puis en groupe sur une échelle de Likert de trois à six niveaux. C'est pour permettre de prendre les décisions finales en se servant des critères élevés ou bas selon l'orientation qu'on s'est donnée.

Exemple :

Absolument en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	D'accord	Très d'accord	Absolument d'accord
1	2	3	4	5	6

Dans un style de prise de décision participative, la direction doit accorder de la valeur à l'opinion du groupe, de l'individu. Elle doit être plus soutenance que contrôlante ; elle doit présenter clairement ses attentes et distribuer judicieusement les responsabilités et les tâches. Mais tout ceci doit se faire dans la connaissance parfaite des forces et des vulnérabilités du personnel afin d'ajuster sa supervision en fonction des besoins de chacun (Rawcliffe 1991).

6.4.2. L'apprentissage organisationnel : aux autorités pédagogiques

Il doit être fondé sur les aptitudes du leader compétent qui doit donner une orientation pertinente aux apprentissages. Pour cela un style de management direct et participatif doit être son « leitmotiv » fondé sur les échanges francs. Tout projet scolaire doit être discuté en groupe car l'enseignant est fier de savoir que son point de vue est valorisé et compté.

La direction doit mettre l'accent sur l'encouragement de la transcription des savoir-faire et du tutorat des moins expérimentés par les plus anciens. La transcription doit être sous forme de procédures et de diffusions des solutions apportées à certains problèmes récurrents. Elle doit faire valoir la conscience professionnelle, le savoir-faire et une forte volonté d'apprendre pour stimuler les esprits faibles à un savoir-être partagé.

La formation du personnel doit être au centre de l'action de la structure scolaire pour accroître les capacités individuelles et du groupe, et leur montrer la vision d'un leader dans un groupe. L'action doit être centrée sur une forte volonté d'apprendre, et la direction doit développer un comportement d'anticipation dans la gestion de l'organisation, car administrer c'est prévoir, c'est coordonner, c'est contrôler, c'est commander.

Les équipes pédagogiques doivent être mieux outillées dans l'organisation, la coopération, l'interaction, la collaboration qui sont des éléments pour l'apprentissage organisationnel. Les compétences individuelles et collectives doivent être valorisées à sa juste valeur pour stimuler l'implication du personnel aux activités scolaires. Les rôles doivent être une composante de la collectivité et une collectivité également.

6.4.3. Le leadership pédagogique : aux responsables de la chaîne pédagogique

Le leadership dans une organisation doit connaître ses faiblesses, ses forces et ses compétences techniques ou émotionnelles qui lui seraient utiles dans l'usage de ce modèle de gestion. Certes, ce style à lui seul n'est pas couronné de succès, mais il est capital pour la réussite de la structure scolaire car la mission première de l'école est l'enseignement, la recherche et le développement et les autres styles pensent se greffer autour de cette mission. Mais, notons que les leaders efficaces sont ceux qui adaptent leurs stratégies aux situations en présence tout en amenant ses collaborateurs à se réajuster positivement. Les activités scolaires doivent être centrées sur le capital scolaire des élèves et le capital intellectuel et professionnel des enseignants.

6.4.4. La culture du milieu scolaire : à la communauté éducative

L'école en tant que milieu de vie des individus a ses propres réalités, ses exigences. C'est pour cela que les individus doivent s'y approprier pour favoriser l'apprentissage. L'administration doit par conséquent tenir compte de ces réalités contextuelles du milieu scolaire qui sont liées à la personnalité des individus, du groupe aussi même à la structure scolaire comme milieu physique pour pédagogique intellectuelles et même sociales. Il est important pour chaque maillon de l'organisation de s'approprier de cette culture du milieu scolaire comme milieu de vie ou comme milieu dans un environnement global pour réajuster ses actions et promouvoir l'apprentissage chez l'humain.

Les enseignants doivent reconnaître la responsabilité qui est la leur dans l'action d'éducation et se mettre résolument au travail en s'impliquant aux activités pédagogiques pour le bonheur des individus qui sont à leur disposition. C'est pour cette raison que la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun en son article 37 dit que « *l'enseignant est le garant de la qualité d'éducation* », il doit donc se reconnaître acteur principal de l'échec ou de la réussite de l'apprenant.

Les apprenants eux-mêmes doivent prendre conscience de leur avenir tout en favorisant par leur engagement aux activités scolaires l'engagement de leurs enseignants. Ils sont ceux-là qui sont à la fin de la chaîne éducative et leur désaffection aux activités scolaires peuvent conséquemment avoir une influence sur leur niveau d'efficacité. C'est pour cette raison qu'ils doivent être des apprenants consciencieux pour favoriser l'apprentissage.

À cet effet, plusieurs questions lancinantes nous préoccupent. Pourquoi cette profession dans ma vie sociale, scolaire et académique ? Pour y répondre il est important s'appuyer sur les trois aspects suivants,

Au niveau social, les enseignants ne sont pas à l'école uniquement pour enseigner, mais également pour se socialiser, c'est-à-dire pour s'identifier à d'autres, pour appartenir à un groupe et partager ses croyances et ses projets. Mais les réalités sociales sont contraires aux principes. Beaucoup d'enseignants observent que l'offre scolaire ne correspond plus à l'offre sociale, il est important de dynamiser ce processus.

Au niveau scolaire, des recherches distinguent des buts d'apprentissage et des buts de performances. Un apprenant poursuit des buts d'apprentissage lorsqu'il cherche à développer

ses connaissances et valorise une activité de formation pour les connaissances et les habiletés qu'il lui permet d'acquérir. Par contre, un apprenant a des buts de performance s'il vise à obtenir une bonne note, à être le premier de la classe ou à recevoir des félicitations lui permettant de démontrer à ses camarades et à ses enseignants ce qu'il sait ou ce qu'il est capable de faire. Des recherches ont montré que plus les buts d'apprentissages ne sont nombreux, plus l'apprenant est motivé apprendre.

Au niveau académique, la perspective future ou d'avenir de l'instituteur contractualisé, doit s'appuyer sur trois aspect : le degré d'extension ; la densité ou le nombre des buts intermédiaires visés pour atteindre le but final, et le degré de réalisme de ces buts. Il est important de créer des conditions académiques pour permettre l'instituteur contractualisé de poursuivre ses études dans les facultés des sciences de l'éducation des universités dans sa spécialité jugée qu'il juge apte.

6.5. Difficultés rencontrées

Des difficultés ont été notées pendant ce travail et se situent sur le plan économique et social.

Sur le plan économique, la modestie de nos moyens financiers ne nous a pas permis de satisfaire certains de nos répondants qui réclamaient à cœur et à cri des récompenses après des réponses apportées aux questionnaires ; et cette situation ne nous a pas favoriser la tâche dans la collecte de nos données.

L'étude couvrant toutes les dix régions du Cameroun, nous a permis de le découvrir et de voir certaines de ses réalités sur le plan structurel.

Sur le plan social, certains enseignants ne trouvaient pas important notre étude estimant que rien ne peut changer en fonction des conditions de vie des camerounais de nos jours, cette situation nous obligeait à faire recours à d'autres collègues qui se trouvaient parfois très distants du lieu où nous nous trouvons et cela nous a permis de noter le niveau de méfiance de certains enseignants vis-à-vis de certaines études qui touchent directement à leur comportement en milieu scolaire.

6.6. Perspective de la recherche

Malgré la densité et la richesse des réponses apportées au problème soulevé dans cette étude, les interrogations persistent sur l'issue et l'avenir du niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur les acquis scolaires des apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun

- Que se passerait-il si les attentes des apprenants et des parents ne sont pas comblées malgré les investissements consentis par les autorités en charge de l'éducation ?
- Les précisions sociales peuvent-elles être si fortes au point d'avoir un effet sur le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur les acquis scolaires des apprenants des écoles primaires rurales au ?

À l'orée de ces interrogations plurielles, des pistes de réflexions que nous proposons pour des recherches ultérieures seraient de :

- Mener les études dans l'intérêt de mesurer et d'apprécier l'influence de la personnalité sur le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur les acquis scolaires des apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

Envisager de comprendre le lien qui existe entre la perception et le sentiment d'auto-efficacité chez l'enseignant pour son implication au travail. Dans cette perspective, il serait intéressant d'évaluer dans une approche qualitative les facteurs différentiels qui sont associés à la perception : est-ce un problème lié à l'âge ? Au sexe ? Au niveau intellectuel et professionnel ? La perception est-elle liée à des différences interindividuelles ? Ou tout simplement au charisme ? Ces pistes de réflexions axées sur ces différents paramètres peuvent éventuellement nous permettre de comprendre si l'environnement de travail peut influencer le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur les acquis scolaires des apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

CONCLUSION

Cette dernière partie a consisté à faire le dépouillement du questionnaire collecté sur le terrain en commentant chaque tableau à partir des données extrêmes et les analyser.

Cela a été fait avec l'assistance de l'ordinateur à partir du logiciel SPSS (Statistical Package of Social Sciences). Chaque tableau est assisté des fréquences absolues et relatives pour voir le niveau de représentativité de chaque modalité.

À la fin de cette présentation des résultats, le test d'hypothèses a été réalisé et par la suite, l'interprétation des résultats qui a permis d'établir la relation entre les hypothèses de recherches et les théories explicatives du sujet, suivis des discussions, des suggestions et des perspectives de la recherche sont réalisées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent travail qui s'achemine progressivement vers un aboutissement final a porté sur « *Environnement de travail et niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural : cas du Cameroun* » a eu pour centre d'intérêt la mise en exergue de la motivation du personnel enseignant. Le problème soulevé par cette thématique est de comprendre comment les *déterminants de l'environnement de travail* interfèrent dans le *niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun* niveau. À cet effet, nous avons voulu comprendre comment le personnel enseignant des structures scolaires en général et des écoles primaires au Cameroun en particulier perçoit au quotidien les effets de leur environnement de travail qui influence leur niveau d'efficacité scolaire.

Le discernement de cette problématique a nécessité l'élaboration d'un corpus théorique centré sur la motivation et dont les facteurs pertinents sont axés sur le cadre réglementaire de travail, un climat psychosocial de travail et un environnement physique de travail. Elle s'appuie également sur la théorie de l'autodétermination de Decy et Ryan, les théories des caractéristiques des tâches de Hackman et Oldham, de l'apprentissage contextualisé, la théorie de la justice organisationnelle et de l'équité qui explique la motivation au travail par la disposition de l'individu à comparer sa situation personnelle à celle d'autres personnes.

Sur le plan personnel, la réalisation de cette thèse témoigne du souci d'apporter une contribution à la consolidation du savoir scientifique dans les sciences de l'éducation. Elle permet de mener une expérience approfondie au problème soulevé et traité dans le but de le contextualiser ou dans l'optique de le faire évoluer, pour faciliter la niveau d'efficacité du personnel de ce corps de métier.

Sur le plan étatique, il est question pour cette thèse d'attirer l'attention des Hommes dans la prise des décisions politiques, de tenir compte des aspects psychologiques (cognitifs, affectifs) et sociaux pouvant affecter des enseignants, et trouver des passerelles sur le plan scolaire, académique et professionnelle pour les motiver.

L'exploitation de ces éléments théoriques relatifs à l'environnement de travail a contribué à élaborer une base de données dont la pertinence s'est avérée évidente à l'issue de l'expérience réalisée. Ainsi donc, à l'aide d'un dispositif rigoureusement conçu autour des trois hypothèses suivantes :

HR1 : un cadre règlementaire de travail traversé par une illisibilité de procédures et une faible application des textes existants explique le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel sur l'amélioration des acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires au Cameroun.

HR2 : un climat psychosocial de travail détérioré marqué par une déconnection des relations avec la hiérarchie et la communauté éducative a un rapport avec le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel des écoles primaires rurales au Cameroun.

HR3 : un environnement physique de travail inadéquat doublé d'une insuffisance de moyens mis à la disposition de l'instituteur contractuel explique son niveau d'efficacité sur les acquis scolaires chez les apprenants des écoles primaires rurales au Cameroun.

Et du questionnaire comme instrument de collecte de données, les éléments théoriques suscités ont pu être confrontés à la réalité au moyen de la statistique descriptive et la statistique inférentielle a du coefficient de corrélation de Pearson comme outil statistique adéquat pour apprécier le lien entre les variables indépendantes et la variable dépendante portant sur le niveau d'efficacité de l'instituteur contractuel des écoles primaires rurales au Cameroun. Il ressort des analyses opérées que l'environnement de travail influence le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun en d'autres termes, les déterminants de l'environnement de travail interfèrent dans le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun.

À l'issue de ce constat général établi, par la mise à l'épreuve des faits observés, le problème soulevé par le sujet trouve des pistes de réponses favorables aux objectifs de cette étude, d'où des suggestions pour améliorer le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun.

L'enseignant doit être motivé dans sa tâche, être compétent dans ses enseignements, dit être respecté par les acteurs qui l'entourent les responsables éducatifs, les apprenants, bref la communauté éducative. À cet effet, il doit être ouvert au dialogue et cohérent dans ses actes et son langage, la prise des décisions doit être inclusive et leurs applications devront objectives et rationnelles caractérisées par une transparence dans les consignes et des exigences formulées.

Il doit se sentir garant de la qualité de l'éducation comme le stipule l'article 37 de la Loi No 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, son profil de carrière doit être bien élaboré pour faciliter sa mobilité sociale.

Pour la prise de décision, elle doit se faire de manière participative, soit par un vote, par consensus, par la technique de rationalisation de l'action collective, par la technique nominale du groupe et par la notation par critère.

- L'apprentissage organisationnel doit être fondé sur l'aptitude du leader compétent qui doit donner une orientation pertinente aux apprentissages. Le style de management direct et participatif doit être appliqué et fondé sur les échanges francs.
- Le leadership pédagogique doit être centré sur la compétence, l'équité, la justice. Le leader doit par conséquent être capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses qui lui seront utiles dans l'usage de modèle de gestion.
- L'école en tant que milieu de vie dans un environnement doit tenir compte des réalités contextuelles liées au contexte d'apprentissages et des individus eux-mêmes.

En définitive, l'environnement travail influence le niveau le niveau d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun.

L'identification et l'évaluation de ces comportements nous interpellent en tant que spécialiste de la psychologie de l'éducation, dans l'intérêt de préparer le personnel enseignant dans les structures scolaires en général et dans les écoles primaires au Cameroun en particulier à améliorer leur niveau le niveau d'efficacité scolaire.

Des difficultés financières et matérielles ont été notées au cours de cette étude et des nouvelles orientations ont été données pour mieux comprendre cette crise d'efficacité de l'Instituteur Contractuel en milieu rural au Cameroun.

Celles-ci se situent au niveau de la perception et du sentiment d'auto-efficacité personnel, de la personnalité des individus qui dirigent et qui exercent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aaronson, D., L. Barrow et W. Sander (2003): Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools, Working Paper 2002-28, Chicago: Federal Reserve Bank of Chicago.

Abou'ou, J., M., R. (2014). *Le renforcement des capacités des ressources humaines de l'Etat et la performance de l'administration publique* cas du Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire au Cameroun de 1985-2013. UNESCO, Université Bangui, Chaire Unesco des droits de l'homme et Culture de la paix pour l'Afrique Centrale. Thèse, inédit.

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, no 5: 422

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange, in L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic press, vol. 2: 267

ADEA: (2003) : Les défis de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'Éducation de Base en Afrique Subsaharienne.

Afanou, J. V. K. (2009). *La réforme du Système Educatif Africain pour l'Autonomie et le développement Continental*. Pédagogie appliquée. Paris : L'Harmattan, 196 p.

AFIDES, (2000). La sécurité à l'école : responsabilité du chef d'établissement ? Québec : volume 17- N° 2- juin 2000, numéro 65, 36 p.

AFIDES, (2002). *La réussite, un défi à partager*. 10^e biennale, Québec, volume 19-N° 1-mars 2002. Numéro 72, 40 p.

Aghion, Ph. et Cohen, E. (2004). *Education et croissance*, Paris : La Documentation française

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Akyeampong, K. et Bennell, P. (2007). Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. Researching the Issues, Educational Papers No. 71. Londres: DFID. En ligne. <www.dfid.gov.uk/Pubs/files/teachermotivation-africa-asia-71.pdf.

Alain (Emile Chartier). (1976). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.

Amblard, H. et Abramovick, N.B. et Livian, J.F. et al. (1987). *Management des ressources humaines*, Paris : Eyrolles.

Améléwonou, K., Brossard, M. et L.C. Gacougnolle (2004). La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP. Dakar: Pôle de Dakar.

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Centre éducatif et culturel inc.

Angrist, J. et J. Guryan (2004): Teacher Testing, Teacher Education, and Teacher Characteristics, *American Economic Review* Vol. 94, No. 2: 241-246

Angrist, J., E. Bettinger et M. Kremer (2004). Long-Term Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia” BREAD Working Paper 79, Harvard.

Annuaire statistique (statistical Yearbook). (2015). Yaoundé : MINEDUB : Inédit. Annuaire

Anzieu, D. et Martin, J.Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.

Artouf, O. (1989). Le management entre tradition et renouvellement : québec : Ed gaétan morin

Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.

Bakiti ba Mbog Binyet J.O (2003), Rémunération et comportement des fonctionnaires camerounais, mémoire de D.E.A en science de gestion, université de Ngaoundéré.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Winston: Holt, Rinehart.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall. New Jersey: Englewood Cliffs.

Banerjee, A. et E. Duflo (2006): Addressing Absence, *Journal of Economic Perspectives* Vol. 20, No. 1:117-132.

Banque mondiale (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation*, A World Bank Review. Washington : Banque mondiale.

Baranger. P., Helfer.J.-P., Orsoni. J et al. (1985), Les rémunérations, Gestion, Vuibert

Barber, M. et Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey and Company, London.

Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*, Montréal : Éditions Logiques

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris : L'Harmattan

Barro, R.J. (1991). Education as Determinant of Economic Growth, in Lazear E.P. (ed.) *Education in the Twenty-first Century*. Hoover Institution Press. 9-24

Barthe N. (2002), « Management et motivation : Etude d'une population de cadres et dirigeants d'une multinationale », *Revue de Sciences de Gestion*, n°32, p. 109-127

Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*, Paris : Dunod.

Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (Éds). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives)

Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In Ch. Moro et R. Rickenmann (Éds). *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).

Beaud, M. (2001). *L'art de la thèse*, Paris : La Découverte.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia: Columbia University Press.

Beckers, J., Jaspar, S., Mathieu, C. et Voos, M. C. (2004). Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même. Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 mars 2004.

Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des Enseignements*. Yaoundé : Ed clé.

Belinga Bessala, S. (2019). *L'origine égyptienne des sciences de l'éducation*. Yaoundé : Afrédit_{s,A}

Bennel, P. (2004). Teacher motivation and incentives in Sub Saharan Africa and Asia. Knowledge and Skills for Development, Brighton, UK.

Benraïss L. et Peretti J.-M. (2001), « L'Equité : stratégie de comparaison et choix des référents, cas des cadres marocains », Stratégies et ressources humaines. Actes de la 3ème Université de Printemps de l'Audit Social, Paris (France): I.A.S. et A.L.G.R.H., p. 31-40

Benraïss L. et Peretti J.-M. (2002), "Déterminants de l'équité salariale chez les cadres marocains et français", 4^{ème} Université de Printemps de l'Audit Social : 12/22 Relations Euro-méditerranéennes - Audit social et mise à niveau des entreprises et institutions, Paris (France) : IAS et CLERH, p. 48-59

Bernard, J.-M, Tiyaab, B.K. et Vianou, K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. Mimeo, Dakar: PASEC/CONFEMEN.

Bertalanffy, L.V. (1968). *General Systems Theory*, New York: Brazillier.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* 4^{ème} édition. Montréal : Ed Nouvelles AMS.

Bidias, B. (1971). *Les Finances publiques et L'économie financière de la République Fédérale du Cameroun*, 1^{ère} Edition

Bishop, J. et Wößmann, L. (2004): Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production, *Education Economics* Vol. 12, No.1: 17-38.

Bissonnette, S. ; Richard, M. ; Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. In : *Revue française de pédagogie*, Vol. 150, 87-

Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Brière, N.M. et Riddle, A.S. (1993), « L'inventaire des motivations au travail de Blais », *Revue Québécoise de Psychologie*, vol.14, n°3 :185-215.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

Bloch,H. (2002) . *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse /VUEF.

Bonnet, G. (2007). *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries?*Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. Paris : UNESCO.

Bosvert, M. (1980). *Le manager et la gestion*. Montréal : Agence d'arc.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit

Bourdon J. Frölich, M. et Michaelowa, K. (2007): Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa, document de travail préparé pour le congrès annuel de la Royal Economic Society, Warwick, Avril 2007.

Bourdon, J., et Nkengne-Nkengne, A.P. (2007). « Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Education Pour Tous ». In La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale (Sèvres, 11-15 juin 2007).

Boyer, M. (2000). *La direction des écoles et l'auto-développement, une recherche-action* Thèse de doctorat ; Université de Sherbrooke

Brand, H., Crampes, J.B et al. (1986). *Les systèmes d'information, analyse et conception*. Paris: Ed sordas Dund.

Bray, M., (2003): Community initiatives in education: goals, dimensions and linkages with governments. Compare 33 (1), 31–45. Research on Globalization, Education, and Technology (TARGET) and the National Research Data Centre Program.

Bressoux, P., Kramarz, F. et C. Prost (2005). Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Evidence from Third Grade Classes in France. In Conference on Education, Training and the Evolving Workplace (Vancouver, 12-13 mai 2005). Team for Advanced

Brookover, W.B, Beady. C et al. (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. New York : praeger.

Brunel, V. (2004). *Les managers de l'âme*. Paris : La découverte.

Bruneteaux, J-B. (2003). *Gestion des ressources humaines et communication*. Deuxième édition revue et corrigée. Yaoundé : Presses de l'UCAC.

Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Heinemann, Management International Review. 432p.

Caillods, F. (2007). Préface. Dans *Former les enseignants : politiques et pratiques*, Paris : UNESCO.

Carpentier-Roy, M. et Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy : CEQ communications.

Carron, G. et Châu, T. N. (1996) *The quality of primary schools in different development contexts*. Paris: UNESCO Publishing / International institute for Educational planning

Castonguay, C., Deblois, C. (1995). *La polyvalente des Appalaches : une école qui fait la différence*, Toronto : Association canadienne d'éducation

Cattonnar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF* (10 mars 2001)

CEA (2005), « Les Objectifs du Millénaire pour le Développement en Afrique : progrès à accomplir et défis à relever », net.

Chadue, M.T., Iarralde, P. Recquement, J. (1999) . *Les grandes notions de pédagogie*. Paris Bordas.

Charlot, B. (1997). *Du rapport aux savoirs. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chauchard C.J.L (1989), *Précis de gestion du personnel et des ressources humaines*, Paris : Les éditions d'organisation.

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. et Rogers, F.H. (2005). Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n°1: 91-116.

Cifali, M. (1994). *Le bien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Clerc, F. (2000). "Notre métier, notre identité professionnelle"; In : M.Tozzi et R.Étienne (dir), *Quelle identité professionnelle pour notre métier* (p. 15-37); Actes du colloque

Clotfelter, C., H. Ladd et J. Vigdor (2006): Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness, NBER Working Paper No. 11936, <http://www.nber.org/papers/w11936> (accessed 4/02/2007).

CNDHL, (2009). *Cahier pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'usage des enseignants au Cameroun*. www.cndhl.cm

Cogneau D. (2003): Colonisation, School and Development in Africa: An Empirical Analysis", DIAL Working Paper 2003/01, accès le 30/03/2007 à http://www.dial.prd.fr/dial_publications/PDF/Doc_travail/2003-01.PDF

Collectif (2009), Dossier spécial, la Gestion Publique en Europe, *Revue Européenne de l'Action Publique*, n°1, Octobre.

Comer, J.P. (1975). *School power: the free press*. New York: Praeger

Comes, C.E. (1985). *School power: the freepress*

Commeiras, N. et al. (2003), « Les tensions de rôle, la surcharge de travail et le système de contrôle : des déterminants de l'opportunité d'innovation dans le travail ? Une étude empirique auprès du manager de Rayon », colloque de l'AGRH.

CONFEMEN (2006). *Actes des assises francophones de la gestion scolaire, Antananarivo, Madagascar*, 04-08 avril 2006, Dakar : CONFEMEN, 192 p.

CONFEMEN (2007). *Etudes de cas de la gestion scolaire*, Dakar : CONFEMEN, 201 p.

CONFEMEN (2008). *Rapport d'activités de la CONFEMEN*, Dakar : CONFEMEN, 213 P.

CONFEMEN, *Qualité de l'éducation un enjeu pour tous : constat et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation. Inédit.

CONFEMEN5 (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire* Document de réflexion et d'orientation, Dakar: CONFEMEN, 111 p.

Coombs, P.H. (1985). *The World Crises in Education: The View from the Eighties*, Oxford: Oxford University Press

Coquery, J.M. (1991). Motivation. In H. Bloch, R. Chemama et H. Gallo (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (pp. 480-482). Paris : Larousse.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Déontologie et identité. Grenoble : PUG ? 186 P.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.

De Brucker, R. (1995). *Stratégie organisationnelles*. Paris : Economics.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.

De Landsheere, G. (1976). *Les méthodes en sciences sociales*, Paris : Dalloz

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.18:105-115.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum Press.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.

Décret N° 2000/359 DU5 DEC2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale.

Deer, C. E. (1980). *Measuring organizational climate in secondary school*. The Australian journal of education, 24(1) 26-43.

Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir décision d'apprendre*. Paris : Achette.
Delors, J. et al. (1996). L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: UNESCO

Dembélé, M. (2003). Teacher education in Sub-Saharan Africa: Learning from within and from without to improve policy and practice. Background paper commissioned by ADEA in the framework of the Challenge of Learning Study. Paris : ADEA.

Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

Dépré R, Leuven K. (1995), *Motivation des Fonctionnaires*, (Motivatie van ambtenaren) »

Descartes, R. (1950). Discours de la méthode. In : Œuvres choisies de Descartes. Tome 1. Garnier.

Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire* 7^e édition. Paris : ESF.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF, 693 p.

Dieleman M., Viet Cuong P. et al. (2003), « Identifying factors for job motivation of rural health workers in North Viet Nam », Human Resources for Health (BioMed Central) Vol 1.

Diop, A. (2005). *Éducation des populations rurales en Afrique : rapport national du Niger*.

Djimeli, Alexandre T. (2001). Gestion du personnel au Ministère de l'éducation nationale camerounais. Le calvaire des instituteurs vacataires, 02/2001., «Ecoles sans maîtres, maîtresses sans écoles», 17-05-2005.

Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). (2003). Yaoundé : Inédit.

Document de travail préparé en vue du séminaire ministériel sur l'éducation pour les populations rurales en Afrique : leçons, options et priorités. Addis-Abeba (Éthiopie), 7-9 septembre 2005. Niamey : ministère du Développement agricole de la République du Niger.

Dolan, S.L., Gosselin, et al. (2002), *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, Montréal : éditeur Gaëtan Morin, (2^{ème} édition).

Dubar, C. (1999). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Dubois, J. (1986), *Les Salaires*, Paris : les Editions d'Organisation.

Duflo, E. et R. Hanna. (2005). Monitoring Works: Getting Teachers to Come to Schools. *NBER Working Paper* n° 11 880.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2000). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.

Duthilleul, Y. (2005): *Lessons Learnt in the Use of Contract Teachers*, Paris: IIEP.

Education en Ontario (2005). L'éducation pour tous : Rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année.

Ekwè, D. (2006). « Démission : L'Etat ne recrutera plus les maîtres d'école », in *Journal Mutations* du 25/10/2006, sur le net.

El Akremi, A. (2000). *Contribution à l'étude du rôle de la gestion des ressources humaines dans le passage de la flexibilité potentielle à la flexibilité effective*, Thèse de Doctorat en sciences de gestion de l'Université Toulouse 1, volume 1.

Emery Y. (2001), « rémunérer la performance des agents publics par des primes d'équipe : Constats et Recommandations », Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP), Chavannes-Prés-Renens, Suisse Orientale.

Emtcheu, A. (2010). *Influence sociale et éducation : le transfert pédagogique*. Sarrebruck : Éditions universitaires Européennes.

Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Evola, R. (2013). *Comprendre le phénomène de l'émergence*. Paris : Editions Publibook. 247 p.

Ferréol, G. (sous la direction de), Cauche, Ph., Duprez, J-M., Gadrey, N. et Simon, M. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. 3^e édition. Paris : Armand colin.

Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes, *Human Relations*, vol.7, n°2:117-140.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row Peterson.

Fonkeng, E. G., Tamajong, E.V. (2009). *Secondary school administration and principalship*. Yaoundé: PUA.

Fonkeng, E.Q., Chaffi , C.I., Bomda , J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en science social*. Yaoundé : ACCOSAP.

Fonkoua, P. (2006). « la didactique générale dans la formation des enseignants à l'ENS de Yaoundé » in Tchombe, M. et Fonkoua, P. (sous la direction de) *professionnalisation des enseignants au Cameroun*. Yaoundé : les cahiers de terroirs.

Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique?* Collection éducations et sociétés. Paris : L'Harmattan.

Forum mondial sur l'éducation. (2000). Dakar, 26-28 avril, 2000.

Fougey, P., Rollas, Y. (1998). *The search for school climate: a review of the reseach*. Review of Educational research, J2 (3), 368-420.

Fozing, I. (2015). *Education au Cameroun, entre crises et ajustements économiques*. Paris: L'harmattan, 220 p.

Fozing, I., et Hotou, G. (2016). *Enseigner la culture nationale au Cameroun : résistances, approches, défis*. Paris : L'Harmattan, 257 p.

Francès, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Paris : Mardaga.

Francken, N., B. Minten et J. Swinnen (2005): Listen to the Radio! Media and Corruption: Evidence from Madagascar, mimeo, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, <http://www.csae.ox.ac.uk/conferences/2006-EOI-RPI/papers/csae/Francken.pdf>.

Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.

Friedmann, G. et Naville, P. (1961). *Traité de sociologie du travail*, Paris : Armand Colin

Gaskell, J.S. (1995). *L'école secondaire au Canada : étude sur les écoles exemplaires, rapport national*, Toronto : Association canadienne de l'éducation

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF

Gauthier, B. (1990). Sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Montréal, presse de l'Université de Québec.

Gaziel, H. et Warnet, M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*, Paris : PUF.

Giardina, M. (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage : une dynamique complexe*, Education et formation, Paris : L'Harmattan. Gibson, F.J. (1950). *The perception of the visual word*. Boston : Cambridge.

Giauque D. et Gaillard T. (2006), « Motiver par le service public : c'est possible ! », Benchmark, Affaires Publiques.

Gibson, F.J. (1950). *The perception of the visual word*. Boston: Cambridge.

Gibson, W.K. (1974). *The achievement and sixth grade students in a mid-Western city*. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris : PUF

Glasser, W. (1996). *L'école qualité : enseigner sans contraindre*, Montréal : Éditions Logiques

Glewwe, P., N. Ilias et M. Kremer (2003): Teacher Incentives, NBER Working Paper 9671, <http://www.nber.org/papers/w9671> (accessed 04/02/2007).

- Gollac, M. et Volkoff, S. (2007). *Les conditions de travail*, Paris : La Découverte.
- Gottelmann-Duret, G. (2007). « Le recrutement des enseignants sans formation initiale : Quelles alternatives ? Quels risques ? Quelles stratégies de formation ? ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).
- Gottfredson, G.C., Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum press.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2004). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of Organizational Justice Theories, *Academy of Management Review*, vol.12, n°1:9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, today and tomorrow, *Journal of Management*, vol.16, n°2: 399-432
- Greenwald, R., Hedges, L.V., et Laine, R.D. (1996, Autumn). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gurr, T. (1970). *Why men Rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- Hackman, J. R., et Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60: 159-170
- Hackman, J. R., et Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16:250-279.
- Hackman, J. R., et Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans son apprentissage : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Pologne / ESF Editeur
- Handa, S. et Simler, K. (2000). Quality or quantity?" FCND discussion papers 83, International Food Policy Research Institute (IFPRI).

Hanushek, E. A. (1986). The Evidence on Class Size, Occasional Paper No. 98-1, W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester.

Hanushek, E.A., Kain, J-F. et S.G. Rivkin (2003). « Why Public Schools Lose Teachers? » *Journal of Human Resources*, vol. 39, n° 2, p. 326-354.

Hellriegel, D., Slocum, J.W., Woodman, R.W. (1992). *Management des organisations* Nouveaux Horizons. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Henaff, N. et Martin, J.-Y. (2001). *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Vietnam, ministère français des affaires étrangères, Mars.*

Heyneman, S. ; Loxley, W. (1983) The effect of primary school quality on academic achievement access twenty nine high and low income countries. World bank series, n° REP Washington DC, World Bank group.

Hirsch, E., et Emerick, S. (with Church, K., et Fuller, E.). (2006). Arizona teacher working conditions: Designing schools for educator and student success. Results of the 2006 phase-in teacher working conditions survey. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Retrieved June 22, 2007, from <http://www.teachingquality.org/pdfs/twcaz2006.pdf>

Hirsch, E., et Emerick, S. (with Church, K., et Fuller, E.). (2007). Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina teacher working conditions survey. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. Retrieved June 22, 2007, from <http://www.teachingquality.org/pdfs/twcnc2006.pdf>

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125 : 95-107.

Hull, C. L. (1952). *A behavior system*. New Haven, CT: Yale University Press.

IE. (2003). *La pénurie d'enseignants et le recrutement d'enseignants non formés*. Rapport au CEATRT. www.ei-ie.org/.../ (2003).

IPE. (2001). *La gestion des enseignants- faire face aux défis*. Lettre d'Information Vol.XIX N°2 avril-juin 2001. Paris

James, L.R., Jones, AP. (1974). *Organisational climate*. A review of theory and research. Psychological bulletin, 81 1096.1112.

Jarousse, J.P. et B. Suchaut. (2002). *Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves*. Mimeo. IREDU, Université de Bourgogne.

JICA, (2012). *Rapport d'analyse du secteur de l'éducation de Base*. Inédit.

Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck. 97 p.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, N. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles : De Boeck.

Joule, R.V. (1991). Engagement. In H. Bloch, R. Chemama et H. Gallo (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 271-272). Paris: Larousse.

Juvane, V. (2005). *Redefining the role of multi-grade teaching*. Document de travail préparé en vue du séminaire ministériel sur l'éducation pour les populations rurales en Afrique : leçons, options et priorités. Addis-Abeba (Éthiopie), 7-9 septembre 2005. Paris : Groupe de travail de l'ADEA sur la *profession enseignante*.

Kanfer, R. et Ackerman, P.L. (1989). *Motivation and cognitive abilities: an integrative / aptitude – treatment interaction approach to skill acquisition*. Journal of Applied Psychology, vol.74, p.657-690.

Kanter, R.M. (1968). *Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities*. American Sociological Review, 33(4), 499-517.

Kaufmann, P. (1968). *Kurt Lewin, une théorie du champ dans les sciences de l'homme*. Paris: Vrin.

King, E.M., Orazem, P. et Wohlgemuth, D. (1999). *Central Mandates and Local Incentives: The Colombia Education Voucher Program*. Staff General Research Papers 1708, Iowa State University, Department of Economics.

Kingdon, G. G. et F. Teal (2007). *Does Performance Related Pay for Teachers Improve Student Achievement? Some Evidence from India*. *Economics of Education Review*, 26(4): 473-486.

Kom, A. (1996). *Éducation et démocratie en Afrique : le temps des illusions*, Paris : L'Harmattan.

Kom, D. (2007). *Valorisation des Enseignants au Cameroun*, Yaoundé.

Kremer, M., Muralidharan, K., Chaudhury, N., Hammer, J. et Rogers, F. H. (2005). *Teacher Absence in India*, Washington: Banque Mondiale.

Krueger, A. (2003): Economic Considerations and Class Size, *Economic Journal* Vol. 113, 34-63.

Krueger, A.B. (1999). Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, n° 2: 497-532.

L'internationale de l'Education (2003). *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries: A report on a survey conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. Lave, J. (1988). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. JRL report 88-00087. Palo Alto: Institute for Research on learning.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*, Paris : La Découverte

Larousse (2007). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Paris : Larousse.

Laterrasse, C. et Beaumartin, A. (1998). *Psychologie de l'enfant les essentiels* de Milan.

Lave, J. (1988). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. JRL report 88-00087. Palo Alto: Institute for Research on learning.

Lavy, V. (2002): Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement, *Journal of Political Economy* Vol. 110, No. 6, 1286-1317.

Lavy, V. (2004): Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics, NBER Working Paper 10622, Cambridge: NBE.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : les Editions d'organisation

Léboyer, C.L. (2008). *Remotiver au travail*. Paris : EYOLLESC (Ed d'organisation)

Leclerc, J. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*, Saint-Nicolas : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise maintenant*, Montréal : Guérin

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

Lewin, K. (1946). Comportement et développement comme fonction de la situation totale, Dans Leonard Carmichael, *Manuel de psychologie de l'enfant*, Traduction M. Bouilly et Cie, Paris : Presses Universitaires de France,

Lewin, K. (1952). *Comportement et développement comme fonction de la situation totale*, in Larmichad,L.(Ed) , *Manuel de psychologie de l'enfant*, traduction française, tome 3 . Paris.PUF.

Lieury, A. (1998). *La mémoire de l'élève en cinquante questions*. Paris: Dunod.

Locke, E.A. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol.50:288-299.69-)

Loi N°92/007 du 14 août 1992 portant code du travail au Cameroun.

Loi N°96/001 du 18 janvier 1996 portant constitution de la République du Cameroun.

Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Lontsié-Keune, P. (2007). *L'éducateur*. Enseignements pontificaux recueillis. Yaoundé : Inédit.

Louart, P. et Beaucourt, C. (2002). *Gérer la motivation dans les entreprises publiques, par les valeurs, les assurances ou les incitations* ? Clarée IAE- USTL, Lille, France.

Lucas, R. E. (1988). On the Mechanisms of Economics Development, in *Journal of Monetary Economics*, 3-42

Magnusson, D. et Endler, N.S. (1977). The interaction model of anxiety: An empirical test in an examination situation. *Canadian Journal of Behavioural Science* Vol. 9(2): 101-107.

Mankiw, N. G., Romer, D. et Weil, D.N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107, No. 2:407-437.

Mannoni, P. (2001). *Les représentations sociales. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Marandi, F. (2002). *Pratique et logiques en pédagogies*. Paris : NATHAN.

Marboua Bara, L. (2006). Aperçu sur la situation des enseignants en République Centrafricaine. Rapport présenté à la Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, BREDA, Dakar, 7-9 mars 2006.

Marchand, J. (2000): Les écoles communautaires-Mali, Sénégal, Togo. Paris : Institut international de planification de l'éducation (IIEP/UNESCO).

Maresca, B. (1999). Le métier d'enseignant, *Cahier de recherche n° 140*, Paris : Crédoc.

Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49, GIRSEF.

Marrow, A. J. (1969). *Kurt Lewin (Sa vie son œuvre)*. Traduction Hélène Constantini et Alex Mucchielli, Paris : ESF, Horizons de la psychologie, [1972].

Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Paris : Balland.

- Matsunra, K. (2009). Discours à l'occasion de la Journée Internationale de l'Enseignant.
- Maulini, O., Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : (Eds) De Boeck.
- Mbala Ze, B., Mbassi Ateba, R., Abada Medjo, J C. et al. (2016). *La didactique de la littérature en contexte camerounais*, interrogation, dilemmes et modalités de transmission. Yaoundé : Afrédit.
- Mbarra, I. (2008). *Climat organisationnel et niveau d'implication du personnel cas des ENIEG*. Yaoundé : ENS. Inédit.
- Meignant, A. (2009). *Manager la formation* 8^e édition actualisée et enrichie : Quoi de neuf après la réforme ? Edition Liaisons.
- Meyer, J.P. et Allen, N.J. (1990). A three-component conceptualisation of organizational commitment, *Human Resource Management Review*, vol.1
- Mialaret, G. et Vial, J. (1981). Histoire mondiale de l'éducation, Paris : PUF.
- Michaelowa, K. (2000) Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone, Paris, Centre de développement de l'OCDE (Documents techniques, 157) (<http://www.oecd.org/dev/publication/tp1a.htm>).
- Michaelowa K. et A. Wechtler (2006) : Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique subsaharienne, Papier présenté à la Biennale de l'éducation en Afrique-ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006 http://www.adeanet.org/biennial-2006/Ecoles/vo/Word/B1_2_michaelova_fr_revPF.doc
- Michaelowa, K. (2001). Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations, *World Development*, Vol. 29, No. 10.
- Michaelowa, K. (2001a), Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations, in: *World Development*, Vol. 29, No. 10 :1699-1716.

Michaelowa, K. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. Discussion Paper n° 188, Hambourg: Hamburg Institute of International Economics.

Michaelowa, K. (2003). Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone. ADEA. 2003.

Miller-Grandvaux Y. et K. Yoder (2002): A Literature Review of Community Schools in Africa, mimeo Support for Analysis and Research in Africa (SARA) Project, Academy for Educational Development USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development, Washington.

Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la questionsociale*. Paris ; PUF.

MINEDUB (2012). *Pour que l'absentéisme des enseignants cesse à l'école*. Guide à l'usage des acteurs de la communauté éducative. Inédit.

MINEDUB. (2010). *Manuel des procédures de mise en œuvre du programme de contractualisation des instituteurs de l'enseignement général (2007-2011)*. Avec le concours de C2D, AFD, HTR. Kribi : Du 27 au 28 octobre.

MINEDUB. (2013). *Bilan du programme de contractualisation des instituteurs au Cameroun (2007-2011)*. Inédit.

MINEDUB-Cameroun et Coopération française (2007). Cameroun : Evolution du recrutement et de la formation des enseignants depuis 1960 ». In La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale (Sèvres, 11-15 juin 2007).

MINEDUB-MINESEC. (2016). *L'évaluation des acquis scolaires de base des élèves de l'enseignement primaire*. Projet de renforcement des capacités des inspecteurs pédagogiques et des enseignants à l'utilisation du manuel de lecture et de mathématiques à l'école primaire. Yaoundé : Cide.

MINEDUB-MINESEC-MINEFOP-MINESUP, 2006, Document de Stratégie Sectorielle de l'Education, Yaoundé.

MINEDUC, 2006, Document de Stratégie sectorielle de l'Education, Février.

Mingat A., Rakotomalala R., Tan J.P. (2001) : Rapport d'Etat d'un Système Educatif National. Guide méthodologique pour sa préparation, Equipe DH-PPTE, région Afrique, Banque Mondiale

Mingat A., Rakotomalala, R., Tan J.P. (2001), Rapport d'Etat d'un Système Educatif National. Guide méthodologique pour sa préparation, Equipe DH-PPTE, région Afrique, Banque Mondiale

Mingat, A. (2002) « Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015 », Washington D. C., Banque Mondiale (Document de travail, série Développement humain de la région Afrique) (<http://www.worldbank.org/afr/hd/wps/sahel.pdf>)

Mingat, A. (2002): « Teacher salary issues in African countries », World Bank, Africa Region, Human Development Analysis and Policy Development Support Team, processed

Mingat, A. (2004). La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015. Washington, DC : Banque mondiale.

Mingat, A. et B. Suchaut (2000), *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Bruxelles : De Boeck Université Collection « Pédagogies en Développement », 2000.

Mingat, A. et Tan, J.-P. (1998). The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data, Washington D. C., The World Bank (Policy Research Working Papers no 2015).

Ministère de l'éducation, France. (2000). Devenir professeur des écoles. www.education.fr

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization*. Englewood cliffs, NJ: Arentile-Hall.

Morin, M.E. (1981). *Pour sortir du XX siècle*. Paris: Nathan.

Morin, M.E. (1996). *Psychologie au travail*, Montréal : Gaëtan Morin.

- Morin, M.E. (1996). *Psychologie au travail*, Montréal : Gaëtan Morin. Morin, E, (1981). *Pour sortir du XX siècle*. Paris : Nathan.
- Morin, M.E. (2001). *L'identité humaine, la méthode ; l'humanité de l'humanité*, Paris : Le Seuil.
- Moscovici, P. (1988). *Psychologie sociale*. Vendôme : PUF.
- Moss, R.,H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. et Steers, R.M. (1982). *Employee-organization: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*, New-York, Academic Press.
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*, Paris : PUF.
- Mukam, L., et al. (1985). *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun : Bilan (1967-1985) et stratégies de relance*. CNE, Yaoundé, document stéréotypé.
- Muller, P. (2009). *Les politiques publiques*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Muller, P. (2009). *Les politiques publiques, que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Muralidharan K. et V. Sundararaman (2006): Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India, Job Market Paper, Department of Economics, Harvard University, http://www.people.fas.harvard.edu/~muralidh/Karthik_Muralidharan_JMP_Teacher_Incentives_In_Developing_Countries.pdf (accessed 02/14/2007).
- Murphy, P. J., & Angelski, K. (1996/1997). Rural teacher mobility: A report from British Columbia. *Rural Educator*, 18(2), 5-11.
- Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout : les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain* Yaoundé : PUY.
- Mvessomba, A., E. (2008). *Eléments de psychologie. Initiation à l'étude de la psychologie : les fondamentaux historiques, théoriques et méthodologiques*. UY1 : inédit
- Mvogo, D. (2002). *L'Education aujourd'hui : quels enjeux ?* Yaoundé : Presse de l'UCAC.

Nadler, D.A. et Lawler III, E.E. (1977). Motivation: a diagnostic approach, in Hackman, J.R., Lawler III, E.E., et Porter, L.W., *Perspectives on behavior in organizations*, New-york: McGraw-Hill, p.26-38.

Ndoye, M. (2001): Education volunteers: new teachers to take up the challenge of education for All, *IIEP Newsletter Vol. 19, No. 2*: 9-10.

Ndoye, M. (2007). « Education pour tous : relever le défi du recrutement accéléré d'enseignants ». In *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* (Sèvres, 11-15 juin 2007).

Nelson, R. et Phelps, E. (1966), Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth, *American Economic Review*, n°61:69-75.

Ngueutsa, R., Ngbwa,V., Ngamaleu,R.et al. (2008). *Groupe de psychologie : le concours de l'ENS à portée de main*, 1^{ère} Ed. Yaoundé : Inédit.

Nkoa Alima. (2011). *Diriger un établissement scolaire de qualité : pour une actualisation des compétences de gestion scolaire en contexte africain*. Yaoundé : cacoser éditions, 274 p.

Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine du besoin au projet d'action*, Paris : PUF

Obin, J-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport au ministre de l'éducation national. Paris : France

OCDE (2010). Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OECD.

OCDE (2010). Résultats du PISA 2009 : Synthèse.

OCDE, (2006), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE

OCDE, (2002): *Education at a Glance*.Paris : OECD.

Onnee-Abbruciati. (2004-2006). *Fonctionnaires et identité, Chef de projet CSE développement, programme du groupe d'Etude Politiques du personnel*. Ljubljana, Belgique.

Owens, R.G. (1992). *Organisational behavior in education*. Naston: Ed Allyn and Bacon.

PASEC (2003) :*Le Programme de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*,Dakar : CONFEMEN.

PASEC (2004) :*Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : Quelles priorités ?*Dakar : CONFEMEN.

PASEC (2005a) :*Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base I au Niger : Quel bilan ?*Dakar : CONFEMEN.

PASEC (2005b) :*Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans le premier cycle l'enseignement fondamental public au Mali*,Dakar : CONFEMEN.

PASEC, Cf. (2004) « Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : Quel bilan ? », CONFEMEN.

Pelletier, L.G. et Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination », in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p.233-281.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : PUF ;

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.

Picquenot, A. (2001). *Courrier d'Education et devenir*, avril 2001

Plane, J.-M. (2006). *La gestion des ressources humaines*.2^e édition,Paris : Economica, 110 p.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : Le Harmattan.

Pôle de Dakar, (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*, Paris : UNESCO-BREDA

Porter, L.W. et Lawler, E.E. (1968). *Managerial attitudes and performance*, Homewood, Ill., Irwin.

Postic et al. (1990), *Motivations pour le choix de la profession d'enseignant*, *Revue française de pédagogie* n° 91 avril mai juin 1990, 25~36.

Poterba, J. M. (1996). Government Intervention in the Markets for Education and Health Care: How and Why? in *Individual and Social Responsibility: Child Care, Education, Medical Care and Long-Term Care in America*, Victor R. Fuchs, editor. University of Chicago Press.

Poujol, J. (2009). *L'accompagnement psychologique et spirituel*. France: édition Empreinte.

PPIC. (2006). *Improving Teacher Retention in California, Public Schools*. www.ppi.org/main/publication.

Pritchett, L., (2001). Where has all the education gone? *World Bank, Economic Review*, vol.15:367-391.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.

Purkey, S.C., Smith, M.S. (1983). *Effective schools: A review*. *The Elementary School journal* 83(4), 427-451.

Rabiou Bakabé, R. et Boubé Mamane Sani, M. (2006). Impact de la contractualisation sur la qualité de l'enseignement de base 1 au Niger.

Rawelife, M. (1991). *Teacher stress*. *Education today*. 41(4), 42-45.

Raynal, F., Rieunier, H. (2005). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (8e éd.). Paris : PUF.

Redheuil, N. (1990). *La relation Rémunération-Performance*, Mémoire de DEA en Science de Gestion, Université de Bordeaux.

Reinikka, R. et Svensson, J. (2004). The Power of Information: Evidence from a Newspaper Campaign to Reduce Capture, *Policy Research Working Paper No. 3239*, Washington: The World Bank.

République du Cameroun. (2009). *Cameroon vision 2035*. Yaoundé : Inédit.

- République du Cameroun-UNESCO. (2014). *Education 2030*. Yaoundé : Inédit.
- Reuchlin, M. (1969). *Les méthodes en psychologie*. Paris : PUF.
- Richard, J.-F. (1995). Apprentissages. Dans Ghiglione, R. et Richard, J.-F. (Oir.) : *Processus et applications*. Paris : Dunod.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Le seuil.
- Rifkin, N. et N. de Marcken. (2000), *Community Participation in Basic Education in Guinea: An Assessment of the Save the Children and World Education Pilot Projects*. Conakry, Guinea: USAID.
- Rigaud, B., Jacob, M., Arsenault, E. et Mballa, C.F. (2008). Rôle et action de l'État en éducation ; *L'observatoire de l'administration publique – ÉNAP*
- Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica* Vol. 73, No. 2: 417-458.
- Robert J.M. (1988). *Revue critique de la documentation sur le climat organisationnel*, Mémoire de Psychologie. Montréal : Université de Montréal ; Inédit.
- Robert, F. (2004). Entre performances et valeurs, Education et Management, Créteil juillet.
- Robert, F.S.D. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation, www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf (consulté le 2 mai 2009).
- Robert, P. (1988). *Le Petit Robert*, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Rockoff, J. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review* Vol. 94, No. 2 :247-52.
- Roegiers, X. (2005). *L'évaluation selon la pédagogie d'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences*. Alger: UNESCO, P.P 167-124.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: flexible schooling or participatory education*. Hong Kong: Hong Kong University et Kluwer Academic Publisher.

- Romer, P. (1990). Endogeneous Technical Change, *Journal of Political Economy*, 98, 71-102.
- Rousseau, A. (2006). Préparer ses élèves à l'ÉUF. *Correspondances*, 12 (2), 18-19.
- Roussel, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris : Economica.
- Roussel, P. (2000). La Motivation au travail- Concepts et Théories, Toulouse : *Lirhe*, Note n°326, Octobre.
- Rutter, M. (1983) *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications*. *Child development*, 54, 1-29.
- Sainsaulieu, R. (1998). *L'identité au travail*, Paris : Presses de sciences politiques.
- Saint-Jacques, O. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-44.
- Saint-Jacques, O. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-44.
- Sall, H.N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants Réussissent à l'université de Dakar*, Tome 2. Dakar. Presse université de Dakar.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21 : 25-37.
- Sillamy, N. (2006). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris : P.U.F.
- Simon, H. et March, J. (1999). *Les organisations, problèmes psychosociologiques*, Paris : Dunod.
- Skein, H.E. (1971). *Psychologie et organisation*. Paris : Ed hommes et techniques.
- Sprietsma, M. et Waldenberg, F. (2007): The effect of teachers' wages on student achievement. Evidence from Brazil, Jürgen Backhaus, Raul Eamets, Jüri Sepp (eds): *Advances in the Economics of Education: On Markets and Post-Transformation Issues*, http://www.ires.ucl.ac.be/DP/IRES_DP/2005-8.pdf (accessed 11/02/2007).

Suryadarma, D. A., Suryahadi, S. Sumarto, Rogers, F.H. (2004). The Determinants of Student Performance in Indonesian Public Primary Schools: The Role of Teachers, SMERU working paper, Djakarta, accede le 10/03/2011 <http://www.smeru.or.id/report/workpaper/determinantstudent/Determinanteng.pdf>

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Taylor, FW (1967). *La direction scientifique les entreprises*. Verviers : Marabout service.

Terigi, F. (2012). *Quelle pédagogie dans les écoles rurales en Argentine ?* CIEP, mis en ligne le 06 novembre 2015, consulté le 30 septembre 2016.

Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*, Paris : Nathan.

Thiebaud, M. (2005). *Climat scolaire* ch1-6. www. Formation le 25 mai 2017 à 18 heures 36minutes.

Thiebaud, M. (2005). *Climat scolaire* ch1-6-www.formation, le 12 juin 2017 à 19h 46 minutes.

Thin, D. (2005). *L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires*. Revue française de pédagogie, n°139 21 30.

TIC, (2011). *Absentéisme des enseignants dans les écoles primaires publiques au Cameroun : Région du Centre*. Yaoundé : Transparency International Cameroon, inédit.

TIC, (2011). *Cartographie des déficits de transparence et d'intégrité dans l'éducation primaire au Cameroun*. Yaoundé : les presses de l'imprimerie Colorix, www.ti-cameroun.org

Tonnang Madio, M.S. (2014). *Réussir la fonction de chef d'établissement scolaire au Cameroun*. Yaoundé : Harmattant, 114 p.

Tonnang Madio, M.S. (2015). *La fonction du chef d'établissement scolaire au Cameroun*. Yaoundé : Harmattant, 126 p.

Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : Harmattan.

Tsala Tsala, J-Ph. (1992). *Psychologie du développement (1). Psychologie de l'enfant, tome IV « cours de psychologie »*, Inédit.

Tyack, D.L. Cuban. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Cambridge: Harvard University Press.

UNESCO. (1996). *Recommandation concernant le statut des enseignants*. Paris : UNESCO

UNESCO. (2004). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. www http/ du 27 mai 2017 à 12 heures.

UNESCO. (2011). *Révision de la classification internationale type de l'éducation (CITE)*. Résolution 36 C/19 du 5 septembre.

Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs, in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, p.533-581

Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigot.

Vergnioux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget ?* Berne : Peter Lang.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

W B et IMF (2002). *Education For Dynamic Economies: Action Plan To Accelerate Progress Towards Education For All*, Development Committee (Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund On the Transfer of Real Resources to Developing Countries), DC2002-0005/Rev1, 9 April.

W B. (2002a). *Financing Education for All by 2015: simulation for 33 African countries*. Washington D.C: World Bank Publications.

WB. (2002b). *Achieving Education for All by 2015*. Washington D.C: World Bank Publications.

Weber, A. (1971). *Inner city children can be taught to read: four successful schools*. Washington occasional papers.

Weber, G. (1971). *Inner-City children can be taught to read: four successful schools*. Washington: occasional papers.

Weil-Barais, A. (Dir.). (2001). *L'homme cognitif*. Paris : P

World Bank. (1977). *Development in practice. Primary Education in India*. Washington: the World Bank.

World Bank. (1995). *Priorities and strategies for education*. Washington D.C: the World Bank.

World Education Forum. (2000). *Le cadre d'Action de Dakar*. Paris : UNESCO

Yakouba, Y., Kenne, E., Elougou Ndjie, J-B., Mbouda, D., et Fouda, S. P. (1999). *Revue étude prospective bilan de l'éducation en Afrique. Etude des cas du Cameroun*. Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA)- MINEDUC/Juin

Yotebeng B.J. (2011). *Influence du climat organisationnel et du style de gestion sur l'efficacité scolaire*. Cas des écoles publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 4. Yaoundé : Inédit.

Yotebeng, B.J. (2014). *Pratiques et logiques en psychologie de l'enfant et de l'adolescence ; comment créer un dispositif d'apprentissage ?* Yaoundé : Inédit.

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

Avertissement	i
Sommaire	ii
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vii
Liste des tableaux	viii
Listes des figures et graphiques	xiii
Liste des sigles et abréviations.....	xviii
Résumé	xxii
Abstract	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	12
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	14
1.1. Contexte de l'étude.....	14
1.2. Formulation du problème de l'étude	21
1.3. Problématique spécifique de l'étude	31
1.4. Justification de l'étude.	36
1.5. Question principale de recherche	43
1.5.1. Analyse factorielle.....	44
1.5.2. Facteur principal.....	44
1.5.3. Tableau de décomposition factorielle	52
1.5.4. Questions secondaires	55
1.6. hypothèses de l'étude	58
1.7. objectifs de recherche	59
1.7.1. Objectif principal.....	60
1.7.2. Objectifs secondaires.....	61

1.8.	Intérêt de l'étude.....	61
1.8.1.	Au plan thématique et analytique	62
1.8.2.	Au plan social et pratique	62
1.8.3.	Au plan stratégique décisionnel	63
1.9.	Limites de l'Étude	64
1.9.1.	Limite géographique	64
1.9.2.	Limite temporelle	65
1.9.3.	Limite thématique	65
1.10.	Type d'étude.....	65
CHAPITRE 2. RECENSION DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE.....		69
2.1.	Revue de la littérature.....	69
2.1.1.	Généralités sur l'éducation.....	69
2.1.1.1.	Fondements de l'éducation.....	69
2.1.1.2.	Éducation durant la Renaissance et la Réforme	71
2.1.1.3.	Fondements de l'éducation en Afrique	72
2.1.1.4.	Objet de l'éducation	77
2.1.1.5.	Objectifs de l'éducation.....	78
2.1.1.6.	Types de l'éducation	80
2.1.1.7.	Échelles de l'éducation.....	81
2.1.1.8.	Niveaux de compréhension du fonctionnement des types d'éducation ...	84
2.1.1.9.	Éducation en Afrique.....	87
2.1.1.10.	Éducation au Cameroun	90
2.1.2.	Organisation et structure du système éducatif au Cameroun	93
2.2.	Phénoménologie de la condition de travail	95
2.2.1.	Conditions d'encadrement.....	100
2.2.2.	Genèse du problème au Cameroun.....	102
2.2.3.	Évolution des effectifs scolarisés face à la contractualisation	104

2.2.4. Émergence des sous catégories	105
2.2.5. Environnement de travail de l'enseignant contractualisé camerounais.....	107
2.2.6. Approche genre dans la contractualisation des enseignants.....	111
2.2.7. Statut et profil de l'enseignant contractualisé	112
2.3. Concept de qualité au sein de l'éducation	118
2.3.1. Éducation et concept de qualité.....	118
2.3.2. Défis et enjeux de la qualité dans l'éducation au Cameroun	120
2.3.3. Statut du personnel enseignant et qualité de l'éducation	121
2.3.4. Rôle du capital expérientiel de l'enseignant	123
2.3.5. Professionnalisation du métier d'enseignant.....	125
2.3.6. Conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant	127
2.3.7. Dimensions de la qualité dans l'éducation	130
2.3.8. Dynamique de la qualité à l'école	133
2.3.9. Domaines de la qualité pour l'école	135
2.4. Éducation et croissance économique.....	136
2.5. Qualité de l'enseignement et amélioration des acquis des élèves	138
2.6. Facteurs de qualité en éducation	139
2.6.1. Facteurs physiques et environnementaux.....	141
2.6.2. Facteurs sociaux	147
2.6.3. Facteurs psychologiques	148
2.7. Style de prise de décision participative	149
2.8. Leadership pédagogique.....	156
2.9. Culture scolaire	158
2.10. Contexte culturel et les stratégies d'implication.	160
2.11. Motivation Wébérienne dans la motivation au travail	161
2.12. Vision de Taylor sur la motivation et l'efficacité.....	163
2.13. Quelques auteurs contemporains des organisations	165

2.14.	Clarifications notionnelles.....	166
2.14.1.	Environnement de travail	166
2.14.2.	Efficacité	171
2.14.3.	Instituteur contractuel.....	174
2.14.4.	Milieu rural.....	178
2.14.5.	Qualité de l'éducation	179
	CONCLUSION	185
	CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	186
3.1.	La théorie.....	187
3.1.1.	Approches théoriques de l'autodétermination.....	187
3.1.2.	Approche axée sur les modèles de la motivation	188
3.1.3.	Modèles classiques de la motivation intrinsèque	189
3.1.4.	Modèle relationnel de la motivation de Nuttin (1991).....	191
3.1.5.	Modèle des attentes et motivation	194
3.1.6.	Théories de la justice organisationnelle et de l'équité	197
3.1.7.	Motivation et engagement professionnel	199
3.1.8.	Théorie de la frustration au travail	202
3.2.	Approche de l'identité professionnelle.....	207
3.3.	Théorie des caractéristiques des tâches	213
3.4.	Théorie de l'apprentissage contextualisé	217
3.5.	Théorie des champs de Kurt Lewin.....	220
	CONCLUSION	225
	DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, OPÉRATOIRE ET ANALYTIQUE DE L'ÉTUDE	226
	CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	228
4.1.	Méthodologie : essai de définition d'une démarche.....	228
4.1.1.	Positionnement étymologique	228

4.1.2. Positionnement épistémologique.....	229
4.1.2.1. Nature ontologique	230
4.1.2.2. Nature épistémologique.....	230
4.1.2.3. Nature humaine	230
4.1.2.4. Nature de la méthode.....	230
4.2. Repositionnement de la question de recherche	231
4.3. Description des hypothèses de l'étude	231
4.3.1. Hypothèse Générale	231
4.3.2. Hypothèses de recherche	233
4.3.3. Remémoration de l'hypothèse générale	236
4.3.4. Remémoration des hypothèses de recherche.....	238
4.4. Type de recherche	241
4.5. Population et échantillon de l'étude	241
4.5.1. Population de l'étude.....	241
4.5.2. Population parente ou population cible	243
4.5.3. Population accessible	243
4.6. Échantillonnage et Échantillon.....	243
4.6.1. Échantillonnage	243
4.6.2. Échantillon	245
4.7. Instrument de collecte des données	246
4.7.1. Description du questionnaire.....	246
4.7.2. Étapes de construction du questionnaire : sa validation et la pré-enquête	247
4.7.3. Procédures de collecte des données : l'administration du questionnaire	250
4.7.4. Méthode d'analyse des données	251
4.7.5. Statistique descriptive : le taux de pourcentage	251
4.7.6. Statistique inférentielle : le coefficient de corrélation de Bravais Pearson	252
CONCLUSION	252

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS.....	254
5.1. Présentation des résultats	254
5.1.1. Présentation des résultats liés à l'identification des répondants.....	254
5.1.2. Présentation des résultats liés aux opinions des répondants	259
5.2. Analyse des résultats	323
5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1	323
5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche N°2 (HR2)	326
5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche N°3 (HR3)	329
5.3. Récapitulation des hypothèses	332
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS	333
6.1. Recadrage théorique de l'étude	333
6.2. Interprétations analytiques	335
6.2.1. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°1	336
6.2.2. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°2	338
6.2.3. Examen et sens de l'hypothèse de recherche N°3	342
6.3. Discussion des résultats.....	345
6.4. Recommandations	347
6.4.1. Style de prise de décision : aux décideurs.....	349
6.4.2. Apprentissage organisationnel : aux autorités pédagogiques.....	351
6.4.3. Leadership pédagogique : aux responsables de la chaîne pédagogique	351
6.4.4. Culture du milieu scolaire : à la communauté éducative.....	352
6.5. Difficultés rencontrées	353
6.6. Perspective de la recherche	354
CONCLUSION	355
CONCLUSION GÉNÉRALE	356
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	360
ANNEXES.....	390

TABLE DES MATIÈRES.....	391