

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULM AND
EVALUATION

**PLANIFICATION STRATEGIQUE DE LA
MUTATION ET MOTIVATION DURABLE DES
PERSONNELS ENSEIGNANTS DES ZONES
D'ÉDUCATION PRIORITAIRE (Région de l'Est
Cameroun)**

Mémoire présenté et soutenu le 31 mars 2026

Filière : **Management de l'Éducation**

Option : *Planification des Systèmes Éducatifs*



par

EBESSA Marie Larissa

(Licenciée en Sciences Économiques et de Gestion option : Ingénierie Économique)

19P3734

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, MC	UYI
Rapporteur	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	UYI
Examineur	MENYE OBIA Éric, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	5
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	32
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE	47
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	65
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE	66
CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	79
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS	107
CONCLUSION GENERALE	122
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES	x
TABLE DES MATIERES	127

A
Ange Anasthasia Kemi

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pu être possible sans la contribution d'un certain nombre de personnes. Ainsi, nos remerciements vont de manière générale à l'endroit de tous ceux et celles qui de prêt ou de loin ont contribué de quelques manières que ce soit à sa réalisation. Plus spécifiquement, nous tenons préalablement à exprimer notre gratitude à notre encadrant, le Professeur Cyrille Ivan CHAFFI, qui a dirigé volontiers les recherches dont ce mémoire est le résultat.

Nous remercions ensuite l'ensemble des enseignants et enseignantes de la filière Management de l'Éducation de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé 1, particulièrement Pr Roger NDJONMBOG et Pr Emmanuel NDJEBAKAL. Leurs enseignements, ainsi que leur engagement et leur bienveillance durant notre cursus, nous ont permis d'acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions aussi tous les professionnels de l'éducation que nous avons rencontrés tout au long de ce travail. Nous pensons principalement à Monsieur Georges BISSIONGOL, notre superviseur de stage et mentor, qui par sa disponibilité, son écoute et la richesse de ses échanges, ses encouragements et surtout les énormes opportunités à nous offertes de voir l'éducation de façon panoramique et de nous permettre de nous assoir à la table des décisions stratégiques des politiques et orientations dans l'éducation, a grandement contribué à nourrir notre réflexion et à façonner notre personnalité.

Nous souhaitons par la suite remercier, tous nos camarades de la FSE, avec qui nous avons partagé ces années d'études intenses, faites d'entraide, de discussions stimulantes et de soutien mutuel.

Nos sincères remerciements s'adressent également aux directeurs d'écoles (école publique de Tizaga), les différents enseignants et enseignantes des écoles publiques de Bertoua 1^{er} et les personnels du Ministère de l'Éducation de Base qui ont collaboré à la collecte des données relatives à cette recherche.

Enfin, nous adressons nos remerciements à notre famille et nos amis et proches particulièrement Cédric, Agnès, Axel, Brillot, Florette, Patrick et Pasteur Moïse pour leur soutien moral, financier, matériel, intellectuel, spirituel et émotionnel indéfectibles, pour leur patience et leurs encouragements sans faille tout au long de ce parcours enrichissant et au combien exaltant.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APV : Affectations à Caractère Prioritaire Justifiant une Valorisation

CTD : Collectivités Territoriales Décentralisées

DPPC : Division de la Planification, des Projets et de la Coopération

Dr : Docteur

DRH : Direction des Ressources Humaines

EPT : Éducation Pour Tous

GRHE : Gestion des Ressources Humaines de l'Éducation

HG : Hypothèse Générale

HR : Hypothèse de Recherche

IICBA: International Institute for Capacity Building in Africa

IIEPE : Institut International de Planification de l'Éducation

KIX : Mécanismes de Partage de Connaissances et d'Innovations

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

ODD : Objectif du Développement Durable

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

PAE : Projet d'Amélioration des Écoles

PDP : Pays en Développement Partenaire

PME : Partenariat Mondial de l'Éducation

Pr : Professeur

QR : Question de Recherche

QS : Question Spécifique

RESEN : Rapport sur l'État du Système Éducatif National

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2021/2022	11
Tableau 2 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2022/2023	12
Tableau 3 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2023/2024	12
Tableau 4 : Répartition des enseignants par grade	13
Tableau 5 : Taux d'encadrement au primaire par région, selon l'ordre d'enseignement	15
Tableau 6 : Ratio élèves/maîtres en fonction du grade.....	16
Tableau 7 : Déterminants motivationnels regroupés par facteurs	27
Tableau 8 : Données synoptiques	63
Tableau 9 : Taille de l'échantillon incluant les enseignants	72
Tableau 10 : Résultat de test de fiabilité.....	79
Tableau 11 : Les enseignants affectés dans les ZEP reçoivent des primes incitatives	79
Tableau 12 : Les enseignants des ZEP ont accès à la première solde suivant la réglementation en vigueur	80
Tableau 13 : Les enseignants reçoivent des avantages professionnels liés aux opportunités de promotion.....	80
Tableau 14 : Les enseignants reçoivent régulièrement des reconnaissances professionnelles et des points de bonification pour le barème d'avancement.....	81
Tableau 15 : Les enseignants des ZEP reçoivent des hébergements gratuits ou subventionnés	81
Tableau 16 : Les enseignants ont la possibilité de bénéficier d'un rapprochement familial	81
Tableau 17 : Les enseignants sont affectés stratégiquement dans les ZEP selon des critères précis	82
Tableau 18 : Les affectations des enseignants dans les ZEP sont faites selon les compétences spécifiques	82
Tableau 19 : Les affectations des enseignants dans les Zep sont fonction de l'origine ethnique	83
Tableau 20 : Dans les Zep, les acteurs locaux procèdent aux déploiements des enseignants suivant le besoin des écoles.....	83
Tableau 21 : Dans les Zep, le taux de stabilité après déploiement des enseignants est satisfaisant.	83
Tableau 22 : Certains enseignants après avoir été affectés dans les Zep abandonnent le poste.....	84
Tableau 23 : Les enseignants exerçant dans les Zep ont accès aux formations continues	84
Tableau 24 : Les contenus de formations proposées sont en lien avec les besoins des enseignants des ZEP	85

Tableau 25 : Un dispositif de tuteur ou mentor est mis en place dans les ZEP pour les nouveaux enseignants.....	85
Tableau 26 : Les nouveaux enseignants affectés dans les ZEP bénéficient toujours d'un soutien par les pairs	86
Tableau 27 : Dans les ZEP, les réunions pédagogiques favorisent le partage des expériences positives, facteur de résistance	86
Tableau 28 : Dans les Zep la collaboration entre enseignants et la communauté éducative locale est satisfaisante.....	87
Tableau 29 : Les enseignants sont impliqués dans les projets et participent aux activités de l'école.....	87
Tableau 30 : Le taux de stabilité et de fidélité au poste dans les ZEP est satisfaisant	87
Tableau 31 : Les enseignants des ZEP développent la résilience face aux conditions de travail.....	88
Tableau 32 : Les enseignants des ZEP s'investissent toujours dans la réussite des élèves.....	88
Tableau 33 : Les enseignants des ZEP doivent bénéficier des formations continues en fonction de leurs besoins spécifiques	89
Tableau 34 : Une formation continue adaptée est un facteur de résilience durable pour les enseignants des ZEP	89
Tableau 35 : Genre de participants	90
Tableau 36 : Tranche d'Age	90
Tableau 37 : Situation matrimoniale	90
Tableau 38 : Grade des participants	91
Tableau 39 : Ancienneté au poste.....	91
Tableau 40 : Récapitulatif entre le renforcement de l'attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	92
Tableau 41 : Récapitulatif entre le déploiement ciblé des enseignants et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	93
Tableau 42 : Récapitulatif entre l'encadrement professionnel et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	94

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution du taux d'encadrement au primaire au cours des 8 dernières années.....	14
Figure 2 : Évolution du taux d'encadrement au primaire public au cours des 8 dernières années selon le type de prise en charge	14
Figure 3 : Ratio élèves/maîtres	14
Figure 4 : taux d'attrition des enseignants payés par l'État du primaire public selon les régions ...	17
Figure 5 : problèmes rencontrés par les zones dites ZEP	30
Figure 6 : Différents volets de la définition de la planification	34

RÉSUMÉ

Dans ce travail, il s'agit de montrer qu'une planification stratégique efficace de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Pour cela, nous sommes partis d'une problématique selon laquelle les personnels enseignants mutés dans les ZEP ne sont pas motivés sur le long terme dans l'exercice de leur fonction. Cela crée des dysfonctionnements au sein du système éducatif, que l'on observe à travers les absentéismes, le désintéressement des enseignants, la préparation approximative des leçons, l'abandon de leurs postes de travail. Pour explorer ce problème, nous avons opté pour une approche mixte. Un questionnaire à réponses fermées a permis de collecter les données auprès des enseignants et un guide d'entretien semi-directif auprès des personnes de l'administration centrale (MINEDUB). Trois approches théoriques sont convoquées pour ce travail à savoir : le modèle de planification stratégique de Kaufman, la théorie des deux facteurs de Herzberg et la théorie de l'engagement de Howard Becker. Les données collectées ont été analysées à l'aide des statistiques descriptives et inférentielles plus précisément la corrélation de Pearson pour les données quantitatives et l'analyse thématique des contenus pour les données qualitatives. Les données analysées ont révélé les résultats suivants : dans l'hypothèse 1, une valeur de corrélation de $r = 0,602$ a été obtenue avec comme degré de significativité de $p = 0,001$; dans la deuxième hypothèse une valeur de $r = 0,456$ a été obtenue avec comme degré de significativité de $p = 0,000$ et pour la troisième hypothèse, nous avons obtenu une valeur de corrélation de $r = 0,509$ avec comme degré de significativité de $p = 0,000$. Aux vues de ces résultats, l'hypothèse nulle a été rejetée et l'hypothèse alternative acceptée qui stipule que la planification stratégique de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP est acceptée. Ces résultats ont été corroborés par l'analyse des contenus de verbatim des participants. Sur la base de ces résultats nous suggérons entre autres le renforcement des incitations financières et matérielles tout en assurant leur distribution régulière et équitable ; l'actualisation de la cartographie des écoles ZEP et de leurs besoins réels et le déploiement des enseignants selon leurs forces et selon les besoins, des formations dynamiques adaptées au contexte des ZEP et qui bénéficient automatiquement à tous les personnels enseignants des ZEP sans distinction et enfin l'automatisation et la mise en œuvre effective des Projets d'Amélioration des Écoles (PAE).

Mots clés : planification stratégique de la mutation – motivation durable des personnels enseignants – ZEP.

ABSTRACT

In this work, it is a question of showing that an effective strategic planning of the mutation improves the sustainable motivation of the teaching staff of ZEP. For this, we started from an issue according to which the teaching staff transferred to the ZEPs are not motivated in the long term in the exercise of their function. This creates dysfunctions within the education system, which are observed through absenteeism, teachers' disinterest, approximate preparation of lessons, abandonment of their workstations. To explore this problem, we opted for a mixed approach. A questionnaire with closed answers allowed the data to be collected from teachers and a semi-directive interview guide from central administration people (MINEDUB). Three theoretical approaches are convoked for this work namely: the strategic planning model of Kaufman, the two-factor theory of Herzberg and the theory of engagement of Howard Becker. The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistics, more precisely Pearson correlation for quantitative data and thematic content analysis for qualitative data. The analyzed data revealed the following results: in hypothesis 1, a correlation value of $r=0.602$ was obtained with the degree of significance of $p=0.001$; in the second hypothesis a value of $r=0.456$ was obtained with the degree of significance of $p=0.000$ and for the third hypothesis, we obtained a correlation value of $r=0.509$ with the degree of significance of $p=0.000$ in view of these results, the null hypothesis has been rejected and the alternative hypothesis that stipulates that strategic planning of mutation improves the sustainable motivation of ZEP teaching staff is accepted. These results were corroborated by the analysis of participants' verbatim content. Based on these results, we suggest among other things the strengthening of financial and material incentives while ensuring their regular and equitable distribution; updating the mapping of ZEP schools and their real needs, and deploying teachers according to their strengths and according to needs, dynamic training adapted to the context of the ZEPs and which automatically benefits all ZEP teaching staff without distinction and finally the automation and effective implementation of School Improvement Projects (PAE).

Keywords: strategic planning of the mutation – sustainable motivation of teaching staff – ZEP.

INTRODUCTION GENERALE

L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour de nombreux systèmes éducatifs, en particulier pour ceux dans les contextes marqués par des disparités territoriales importantes. La qualité de l'éducation constitue également l'un des axes prioritaires définis par le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), conformément aux orientations de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et aux engagements internationaux et nationaux en matière d'équité et d'accès à une éducation de qualité pour tous. Toutefois le système éducatif Camerounais, demeure confronté à d'importants déséquilibres territoriaux, notamment entre les zones urbaines mieux dotées et les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) souvent caractérisées par un enclavement géographique, une pauvreté culturelle et un déficit d'infrastructures scolaires et pédagogiques des conditions socio-économiques défavorisées, un encadrement pédagogique limité et des performances scolaires souvent en deçà de la moyenne nationale. Dans ces contextes, le rôle des enseignants apparaît déterminant et la présence d'enseignants qualifiés et motivés représente un levier essentiel pour l'amélioration des performances scolaires et la réduction des inégalités éducatives. Cependant, au sein du MINEDUB, la mutation et le déploiement des personnels enseignants dans ces zones se heurtent à plusieurs défis : manque d'attractivité de ces zones, résistance à l'affectation, demandes récurrentes de réaffectation, absentéisme, instabilité des équipes pédagogiques et démotivation. Ces difficultés interrogent la pertinence des pratiques actuelles de planification et de gestion des ressources humaines et révèlent la nécessité d'adopter une approche stratégique permettant non seulement d'assurer un déploiement efficace, mais aussi de garantir une motivation durable des enseignants affectés dans les ZEP. Cette problématique inscrit la présente recherche dans la thématique plus large de la planification stratégique des ressources humaines en éducation et de la stabilisation de celles-ci en contexte difficile.

Au regard de la persistance des inégalités éducatives entre les zones urbaines favorisées et les zones prioritaires, malgré les réformes successives du système éducatif, le choix de ce sujet s'inscrit dans une double justification. En effet, il vient d'une part répondre à une préoccupation institutionnelle majeure du MINEDUB, à savoir l'amélioration de la couverture enseignante et la stabilisation des personnels dans les ZEP. D'autres part, il vise à combler un vide scientifique car

peu d'études au Cameroun ont analysé de manière articulée l'impact de la planification stratégique de la mutation des enseignants sur la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

S'agissant de la littérature ayant trait à ce sujet, plusieurs travaux antérieurs ont abordé ces questions. S'agissant de la motivation enseignante, nous avons par exemple, la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (2000) qui a mis en évidence l'importance des conditions de travail et de la reconnaissance professionnelle dans le maintien de la motivation. Par ailleurs l'article de Chaffi et Oyono (2023) ont mis en évidence les effets négatifs d'une gestion administrative inadaptée sur la fidélisation des enseignants. Mais comme évoqué plus haut, peu d'études ont analysé la dimension stratégique de la planification des mutations et sa relation avec la motivation durable des enseignants en contexte ZEP, ce qui constitue un manque scientifique auquel cette recherche souhaite contribuer.

La question principale qui guide cette étude est la suivante : dans quelle mesure une planification stratégique de la mutation favorise-t-elle une motivation durable des personnels enseignants des ZEP ? De cette question découle l'objectif général suivant : analyser l'influence de la planification stratégique de la mutation sur la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. L'hypothèse générale formulée est : une planification stratégique rigoureuse et participative de la mutation contribue significativement au maintien de la motivation durable des personnels enseignants des ZEP particulièrement ceux de l'Est Cameroun.

Pour répondre à cette problématique, la démarche méthodologique adoptée repose sur un dispositif mixte combinant une approche quantitative et une approche qualitative. Un questionnaire a été administré auprès d'enseignants en poste dans les ZEP afin de recueillir des données relatives à leurs conditions d'exercice, à leur perception du processus de mutation et à leur motivation professionnelle. Parallèlement, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'acteurs institutionnels dans le but de comprendre les logiques institutionnelles de planification des mutations. L'analyse des données s'appuie sur les principes de l'analyse statistique descriptive et inférentielle et de l'analyse thématique de contenu.

Ce mémoire est structuré en six chapitres principaux :

- Le premier présente la problématique de l'étude
- Le second expose la revue critique de la littérature
- Le troisième chapitre nous donnera le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche

- Le quatrième chapitre exposera la méthodologie adoptée dans notre étude
- Le cinquième chapitre présentera les résultats obtenus lors la collecte des données, l'analyse de ceux-ci et l'interprétation qui en est faite.
- Dans le sixième chapitre nous discuterons des résultats obtenus et nous formulerons des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, des collectivités territoriales décentralisées et des enseignants eux-mêmes.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.1.1. Contexte de l'étude

L'Éducation est un droit fondamental tel que le précise l'article 26 de la Déclaration Universel des Droits de l'Homme. Plusieurs conférences internationales et forums se sont tenus jusqu'ici afin de trouver des solutions pour que tous, hommes et femmes à tout âge puisse jouir de ce droit fondamental. Nous avons tout d'abord eu la conférence mondiale de Jomtien en Thaïlande en 1990 sur l'Éducation Pour Tous (EPT) qui avait entre autres objectifs de mettre en place les mesures nécessaires pour que les besoins éducatifs fondamentaux de tous puissent être satisfaits. Nous avons également eu le forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000 qui se donnait pour visée d'améliorer la qualité et l'équité de l'éducation pour tous. S'en sont suivis les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) adoptés en 2012 à New-York aux États-Unis qui avaient comme objectif N° 2 : « Assurer l'éducation primaire pour tous ». À la suite des OMD, nous avons eu l'Agenda 2030 adopté en Septembre 2015 en France, qui mettait sur pied les Objectifs de Développement Durable (ODD), avec comme quatrième objectif (ODD4), d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Tout récemment, à l'occasion de la journée internationale de l'éducation (24 Janvier 2023), s'est tenu le sommet sur la transformation de l'éducation où 133 pays se sont engagés pour compenser les lacunes d'apprentissage dues à la pandémie Covid-19 et transformer leurs systèmes éducatifs pour les préparer à l'avenir, en les rendant plus inclusifs, plus pertinents et plus résistants aux chocs futurs (UNESCO 2023). L'agenda 2063 qui est un plan de la transformation structurelle de l'Afrique, a entre autres objectifs, des citoyens instruits et une révolution des compétences basée sur la science, la technologie et l'innovation. Cela montre à suffisance que la question de l'éducation est une préoccupation majeure pour tous les états et les organisations internationales. Le Cameroun étant membre des Nations Unies n'est pas en reste et fait également de l'éducation une grande priorité nationale. C'est ainsi qu'on peut constater dans le préambule de sa constitution qu'il y est écrit 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* (page 3).

L'éducation, tout en étant un droit fondamental, est au cœur des stratégies de développement dans le monde entier. Il est généralement admis que l'éducation au niveau macroéconomique, est un facteur de la croissance économique et un moyen de lutter contre toutes les formes de pauvreté. En effet, plus une population est éduquée, plus elle est productive. Ce qui a en retour un impact positif sur la croissance économique (BSI Economics, UNESCO 2014). Le développement d'un pays est intimement lié à la structure de sa population. Ainsi, le Cameroun qui se veut être un pays émergent à l'horizon 2035, mise sur le développement de son capital humain qui est un facteur important pour sa croissance. La transformation structurelle de l'économie nationale requiert la disponibilité d'un capital humain compétent et compétitif. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre des politiques de santé, d'éducation qui, dans un climat de bonne gouvernance permettront le développement d'un capital humain sain et productif (SND30, Cameroun).

Le Cameroun fait partie des pays qui ont adopté l'Agenda 2030 et par là, la mise en œuvre des ODD, notamment l'ODD4. À cet effet, il milite pour une politique éducative de qualité et inclusive. Une éducation de qualité permet en effet aux individus de mieux appréhender les problèmes auxquels est confrontée la société (Evans and Rose, 2007 ; UNESCO 2014), de soutenir davantage les régimes démocratiques (Evans and Rose, 2012 ; Shafiq, 2010) et de participer activement à la vie politique (BSI Economics, UNESCO, 2014). Un système éducatif de qualité obéit à cinq principes clés : l'engagement des enseignants, l'engagement des élèves, l'efficacité, l'efficience et l'équité (Gerard, Hugonnier, & Varin, S. 2017).

L'on s'intéresse particulièrement à l'engagement des enseignants. Un système éducatif est de qualité s'il sait conduire les enseignants à fortement s'engager dans l'enseignement. C'est également un système qui sache entraîner les enseignants afin qu'ils puissent se rendre compte de l'importance de leurs responsabilités professionnelles, avoir de l'ambition pour leurs élèves et leur prêter la plus grande attention. L'engagement professionnel des enseignants se traduit donc par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles (Duchesne, Savoie-zajc 2005). Ketele (2013) définit l'engagement professionnel comme une attitude d'adhésion. Le travailleur dépense de l'énergie à réaliser des tâches, donne de sa personne afin d'en recueillir des bénéfices. C'est de la même façon que l'enseignant, étant un maillon très important dans l'éducation, sinon l'un des principaux acteurs, fait tourner la roue pour l'atteinte

d'un système éducatif de qualité. Dans un système éducatif, les enseignants sont le facteur le plus déterminant de l'apprentissage des élèves. Le rôle de l'enseignant ne se résume donc pas seulement à transmettre des connaissances. Il doit aussi viser la réussite de tous ses élèves grâce à une haute conscience professionnelle, une éthique de travail exemplaire et une attention élevée accordée aux enfants (Gerard, Hugonnier, & Varin, 2017). En réalité, les enseignants ont le travail le plus important au monde. Ils peuvent repousser les limites des élèves et pousser leur créativité. Ils fournissent aux élèves la possibilité d'un meilleur avenir. L'un des aspects les plus importants de l'enseignement est le dévouement (Bien enseigner, Novembre 2022). L'engagement professionnel des enseignants est donc considéré comme l'aboutissement d'une force motivationnelle. La motivation est à l'origine de l'engagement (Duchesne, Savoie-zajc et Michel 2006). La motivation est la condition d'un engagement garant d'un rendement et d'une productivité de qualité (Aboulfeth 2013). Le degré de motivation des enseignants constitue un facteur important qui influence la mise en œuvre d'un enseignement de qualité (Adedjei et Olaniyan (2011), UNESCO-IICBA). Ainsi nous pouvons dire qu'un corps enseignant compétent, motivé et en nombre suffisant est une condition sine qua non pour offrir une éducation de qualité accessible à tous et à toutes.

Le rôle de l'enseignant est encore plus important dans les écoles des milieux défavorisés car il agit comme un facteur compensatoire des inégalités socio-économiques et culturelles. Il compense les inégalités et offre un soutien essentiel. À cet effet, la motivation des enseignants est d'autant plus requise dans les milieux défavorisés notamment les Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Le degré de motivation des enseignants constitue un facteur important qui influence la mise en œuvre d'un enseignement de qualité. L'enseignant joue un rôle primordial en termes de qualité des apprentissages mais également d'équité (Best, Tournier, Chimier (2018), IPE). Le Cameroun qui accorde une importance cruciale au capital humain comme un facteur clé au développement économique, met également en exergue le rôle de l'enseignant, reconnaît et valorise l'importance de celui-ci pour l'avenir du pays et se donne pour mission de mettre sur pied une meilleure gestion de ceux-ci (SND30 page 10). Ainsi donc, on peut déduire que de meilleures stratégies de recrutement et de déploiement peuvent avoir des effets directs sur l'atteinte de l'ODD4, qui vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité (UNESCO, 2016). La cible 4.5 qui porte sur l'égalité d'accès à l'éducation, résulte directement d'un déploiement efficace et équitable des enseignants (Nation Unies, 2015).

1.1.2. Justification de l'étude

La question de l'éducation est une préoccupation majeure pour tous les états et les organisations internationales. Son rôle central dans la vie de l'homme et pour le développement et la croissance des nations n'est plus à démontrer. L'éducation produit des bénéfices économiques et sociaux incontestables. Il importe donc que le système éducatif s'efforce de garantir à tous les individus une égalité des chances d'accès aux différents niveaux d'éducation, dans une perspective de justice sociale et de réduction des inégalités.

L'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation (ODD4) est venu compléter celui de l'amélioration de l'accès à l'éducation. Dans cette dynamique, les pays notamment le Cameroun, s'engagent à favoriser, aux enfants et sans discrimination, un accès égal à des opportunités d'apprentissage de qualité, à tous les niveaux de l'éducation, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Tout cela n'est possible que par l'entremise des enseignants. Comme l'avaient souligné des leaders mondiaux qui se sont réunis à Dakar en 2000 : « 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. Aucune réforme de l'éducation n'est susceptible de réussir sans la participation active et l'implication des enseignants. » Une éducation de qualité pour tous en Afrique repose essentiellement sur la disponibilité de personnels enseignants : *sur des effectifs suffisants d'enseignants dument qualifiés, convenablement rémunérés et fortement motivés.* (Ouédraogo, 2011, p100).

Avec les trois grandes crises qu'a subies le Cameroun ces dernières années, le système éducatif a été profondément affecté. Il s'agit de : (i) les attaques de Boko Haram qui ont été sources de déplacement interne important, (ii) afflux de réfugiés en provenance de la République Centrafricaine, principalement dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord ; et (iii) la crise socio-politique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (NOSO) qui a entraîné des mouvements vers le Nigéria et des déplacements internes vers les agglomérations (Yaoundé et Douala) et dans plusieurs régions (Ouest, Littoral, Centre et Adamaoua). C'est dans cette optique que le Diagnostic du Secteur de l'Education et de la Formation du Cameroun (DSEF 2019) relève comme défi majeur de lutter contre l'aggravation du déficit des enseignants et leur déplacement difficile dans les zones en crise, les programmes inachevés et la supervision pédagogique inexistante. Et par la même occasion donne comme recommandation d'assurer aux enseignants affectés dans ces zones des mutations régulières pour les motiver à rester et attendre celles-ci en travaillant assidûment. La

SND30 va rejoindre cette optique en se donnant comme objectif de renforcer le système éducatif en passant entre autres par une meilleure gestion du personnel du système éducatif avec en tête les enseignants. Elle entend améliorer l'offre en ressources humaines notamment en milieu rural. Tout ceci montre la nécessité de se pencher sur l'étude de la motivation durable des enseignants affectés dans des zones difficiles, défavorisées ou en crise surtout lorsqu'on sait que l'environnement physique et social joue un rôle important dans la rétention et le maintien des enseignants à leurs postes.

L'efficacité des enseignants est intimement liée à leur motivation. Plusieurs études ont proposé des solutions pour maintenir constante la motivation des enseignants surtout dans les milieux dits défavorisés. Les possibilités d'évolution, la reconnaissance, le statut social et la rémunération sont des aspects que mentionnent souvent les enseignants eux-mêmes comme éléments affectant leur motivation (IPE (2015), UNESCO). Au niveau macro, pour améliorer les conditions de rétention des enseignants, quatre éléments paraissent incontournables dans les politiques et stratégies de management efficient des systèmes éducatifs en Afrique : la réorganisation des systèmes éducatifs ; la cohérence du déploiement des enseignants sur le territoire ; l'encadrement de proximité ; la décentralisation (Ouédraogo (2011), UNESCO IICBA). Depuis presque deux décennies, maintes stratégies sont mises en place pour améliorer les conditions des enseignants principaux acteurs dans le processus de réussite des élèves. Des modèles de gestion de ces ressources humaines ont été élaborés. Mais le problème persiste car le mode de gestion de la mobilité des enseignants reste peu ajusté aux objectifs poursuivis (accès, équité, inclusion, égalité des chances, correction des disparités géographiques, qualité de l'éducation, EPT).

Le sujet qui fait l'objet de notre recherche est pertinent et parfaitement aligné à notre domaine d'étude en ce sens que les politiques de déploiement des personnels enseignants pour être justes, équitables et efficaces doivent reposer sur des bases et des critères objectifs et inattaquables et plus encore bénéficier d'une planification stratégique adaptée pour permettre une motivation durable des enseignants, particulièrement pour ceux des ZEP. C'est donc le rôle d'un planificateur des systèmes éducatifs pour s'assurer de la performance (accès, équité, efficacité interne, efficacité externe, qualité) d'un système éducatif, de proposer une planification stratégique de la mutation, pour avoir des enseignants qualifiés dans les ZEP et les maintenir motivés dans l'exercice de leurs fonctions sur le long terme.

1.2.CONSTAT

La notion de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) inspirée du modèle éducatif français, est apparue dans le contexte camerounais à travers les divers instruments qui encadrent l'action publique dans ce secteur à partir de l'an 2005. Les Zones d'Éducation Prioritaire au Cameroun sont les zones caractérisées par :

- les taux de scolarisation et les niveaux de fréquentation scolaire faibles par rapport à la moyenne nationale
- les taux d'échec scolaires élevés
- les taux de déperdition scolaire élevés
- des disparités sociales, culturelles et environnementales constatées

L'usage institutionnel de la notion de ZEP a pour objectifs de :

- rétablir l'égalité des chances entre les élèves compte tenu des difficultés sociales et environnementales des zones concernées et la réussite de tous ;
- corriger les disparités géographiques ;
- réduire les écarts et combler les retards ;
- améliorer l'accès à l'éducation et améliorer l'environnement scolaire ;
- améliorer la qualité de l'éducation.

Et les stratégies devant être utilisées sont :

- débloquer davantage de ressources (financier, matériel, humain...) dédiés aux ZEP ;
- consentir à de grands investissements dans les ZEP.

L'enseignant étant le principal garant de la qualité de l'éducation, le gouvernement avec l'aide des partenaires ne cesse de faire des efforts pour offrir en quantité et en qualité du personnel enseignant. Des mesures ont été prises ces dernières années pour augmenter et stabiliser les enseignants dans les ZEP. L'on note par exemple l'attribution des primes spéciales à 5 397 enseignants et la construction de 180 logements d'astreinte (rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021-2022).

Malgré tout cela, l'on déplore toujours le fait que la plupart des enseignants ne veulent toujours pas être affectés en ZEP ou y restés. Nous avons constaté que, ce sont majoritairement des enseignants nouveaux, inexpérimentés et ayant rarement choisi leur lieu d'affectation qui sont affectés en ZEP. Aujourd'hui, le système d'affectation et de mobilité a pour conséquence une forte

concentration d'enseignants sans expérience en éducation prioritaire (Cour des comptes 2018). Ils sont donc moins outillés et manquent d'expérience pour faire face aux conditions de travail dans les ZEP et aux défis qui y sont attachés. L'impuissance à agir sur les difficultés rencontrées, entraîne ainsi une forme de désengagement, l'absentéisme, l'abandon de poste, ainsi que la mauvaise qualité de l'enseignement (Ouédraogo (2011), page 53). Les communautés ont donc principalement recours aux maitres des parents. Les tableaux ci-dessous nous montrent l'évolution de la répartition des enseignants selon leur statut et par région.

Tableau 1 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2021/2022

REGION	Fonctionnaire	Contractuel	Contractualisé	Maitre des parents
CAMEROUN	27,6	17,1	27,8	27,4
ADAMAOUA	22,4	13,2	42,0	22,3
CENTRE	34,2	18,1	26,6	21,1
EST	22,6	23,0	27,0	27,4
EXTRÊME-NORD	19,6	8,0	34,2	38,2
LITTORAL	33,1	19,4	26,9	20,6
NORD	17,2	13,5	25,6	43,7
NORD-OUEST	33,0	34,2	28,9	3,9
OUEST	31,2	12,9	19,7	36,2
SUD	35,6	13,3	30,4	20,7
SUD-OUEST	39,8	40,0	18,9	1,3
ZEP	19,7	12,7	31,6	35,9
HORS ZEP	33,9	20,6	24,8	20,7

Source : Annuaire statistique 2021/2022 du MINEDUB

Dans le rapport d'analyse MINEDUB 2021-2022, le pourcentage des enseignants fonctionnaires en ZEP (19,7) est moins élevé que celui des contractualisés (31,6) et celui des maitres des parents (35,9) en ZEP. Pourtant en hors ZEP c'est le contraire que l'on observe, le pourcentage des enseignants fonctionnaires (33,9) est plus élevé que celui des contractualisés (24,8) et celui des maitres des parents (20,7).

Tableau 2 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2022/2023

REGION	Fonctionnaire	Contractuel	Communautaire
CAMEROUN	35%	40%	25%
ADAMAOUA	28%	52%	20%
CENTRE	41%	37%	21%
EST	28%	47%	25%
EXTRÊME-NORD	26%	39%	34%
LITTORAL	46%	35%	19%
NORD	23%	39%	38%
NORD-OUEST	46%	50%	4%
OUEST	36%	32%	32%
SUD	41%	39%	19%
SUD-OUEST	53%	46%	1%
ZEP	26%	42%	32%
HORS ZEP	42%	38%	19%

Source : Annuaire statistique 2022/2023

Dans le rapport d'analyse MINEDUB 2022-2023, les fonctionnaires sont plus représentées dans les régions Hors ZEP que dans les ZEP soit 42,0% contre 26,0% respectivement. Quant aux contractuels, la répartition est presque égale soit 42,0% dans les ZEP contre 26,0% dans les régions Hors ZEP. Enfin, les maîtres communautaires constituent 32 % des enseignants dans les ZEP, contre seulement 19 % dans les régions Hors ZEP.

Tableau 3 : Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut selon région 2023/2024

REGION	Fonctionnaire	Contractuel	Communautaire
CAMEROUN	35%	39%	26%
ADAMAOUA	28%	50%	22%
CENTRE	43%	36%	20%
EST	27%	47%	26%
EXTRÊME-NORD	27%	37%	36%
LITTORAL	47%	33%	21%
NORD	21%	39%	40%
NORD-OUEST	46%	47%	7%
OUEST	36%	30%	35%
SUD	40%	40%	20%
SUD-OUEST	55%	44%	2%
ZEP	26%	41%	33%
HORS ZEP	43%	37%	20%

Source : Annuaire statistique 2023/2024

Dans le rapport d'analyse MINEDUB 2023-2024, les fonctionnaires sont proportionnellement plus nombreux dans les régions Hors ZEP avec 43 % contre 26 % dans les ZEP. Quant aux contractuels, ils sont majoritairement représentés dans les ZEP avec 41 %, comparé à 37 % dans les régions Hors ZEP. Enfin, les maîtres communautaires constituent 33 % des enseignants dans les ZEP, contre seulement 20 % dans les régions Hors ZEP.

En observant la région de l'Est pour ces trois années, on peut ressortir le tableau suivant :

Tableau 4 : Répartition des enseignants par grade

REGION DE L'EST	Fonctionnaires	Contractuels	Maitres de parent
2021-2022	22,6	50	27,4
2022-2023	28	47	25
2023-2024	27	47	26

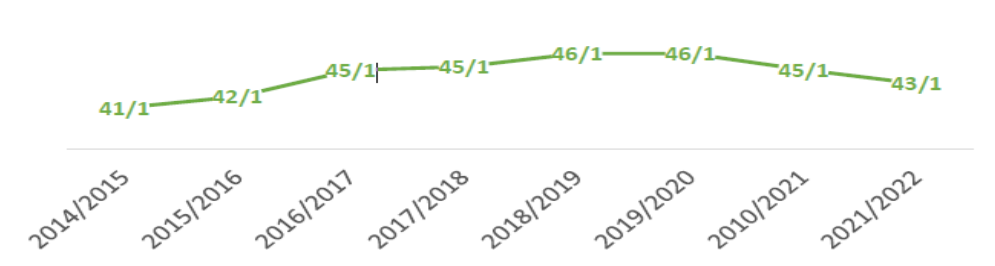
Source : Annuaire statistiques 2021-2024

On constate que l'emploi des enseignants fonctionnaires reste largement inférieur au fil des années malgré les efforts du gouvernement à celui des autres enseignants (contractuels et communautaires). Et en comparant la région de l'Est aux régions hors ZEP, on observe que le pourcentage d'emploi des fonctionnaires est moins élevé à l'Est que dans les régions hors ZEP ; et celui des communautaires est plus élevé à l'Est que dans les régions hors ZEP.

Selon le DSSEF 2013-2020, le Gouvernement s'était engagé pour un ratio d'un enseignant pour 42 élèves à l'horizon 2020. L'atteinte de cet objectif est restée d'actualité pour le Gouvernement avec la SND30 qui vise d'améliorer l'offre en ressources humaines, notamment en milieu rural.

Or, d'après le rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021/2022, quand on observe le taux d'encadrement des élèves (Variable déterminante de la politique éducative) dans les écoles primaires qui renseigne sur la qualité et le coût du système éducatif, on peut constater que le taux d'encadrement dans le public, a eu une amélioration sur la période allant de 2015/2016 à 2021/2022.

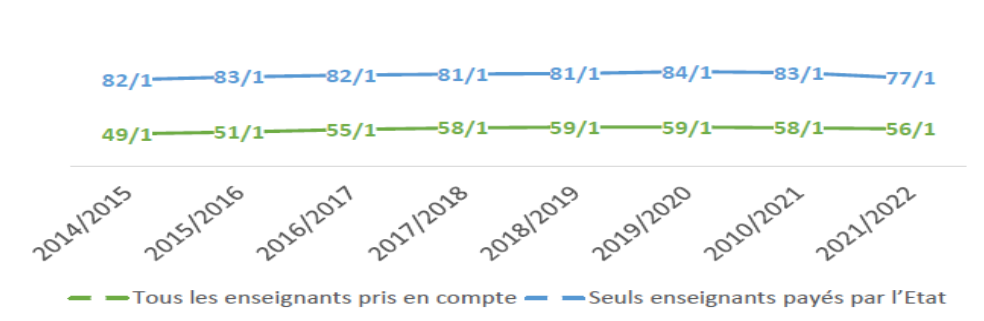
Figure 1 : Évolution du taux d'encadrement au primaire au cours des 8 dernières années



Source : Annuaire statistique 2021/2022 du MINEDUB

En 2021/2022, lorsqu'on considère tous les enseignants, il se situe à 56/1, mais si l'on tient compte uniquement des enseignants pris en charge par l'État, il est de 77/1, bien loin des 42/1 préconisés dans le DSSEF.

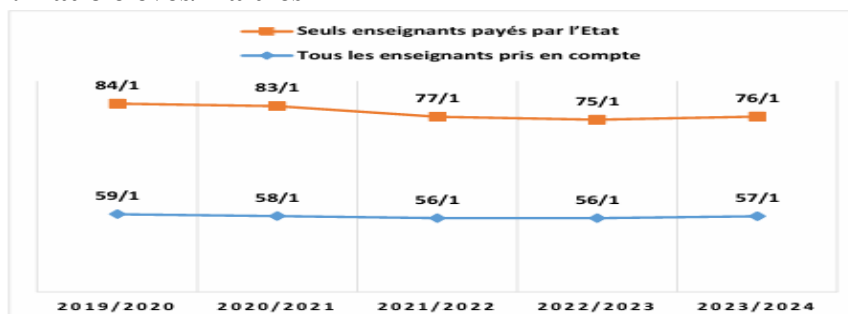
Figure 2 : Évolution du taux d'encadrement au primaire public au cours des 8 dernières années selon le type de prise en charge



Source : Annuaire statistique 2021/2022

Quand on observe pour les 05 dernières années, le ratio élèves/maître au niveau national en 2023/2024 dans l'enseignement primaire public s'améliore lorsqu'on considère tous les enseignants (57/1). Mais en prenant uniquement ceux payés par l'État on est bien loin ratio désiré.

Figure 3 : Ratio élèves/maîtres



Source : Annuaire statistique 2023/2024

D'après le rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021/2022, L'on peut observer que la moyenne nationale du REM (Ratio Elèves-Maitre) dans le public prenant en compte uniquement les enseignants payés par l'État, cache d'énormes disparités entre les régions. Les régions de l'Adamaoua (93/1), de l'Est (93/1), de l'Extrême-Nord (129/1) et du Nord (131/1), classées comme ZEP ont les taux d'encadrement les plus problématiques. Par contre, les régions du Centre (54/1), du Littoral (50/1) et du Sud (53/1) ont des meilleurs taux d'encadrement. En observant la région de l'Est en particulier, on constate qu'elle est classée troisième ex æquo avec l'Adamaoua par rapport aux autres régions comme ayant le REM le plus élevé. En observant l'évolution du REM pour la région de l'Est en 2023-2024, on voit qu'il n'y a pas un grand changement. Ce qui traduit la nécessité pour les acteurs du système éducatif de continuer à fournir des efforts pour atteindre le taux souhaité.

Tableau 5 : Taux d'encadrement au primaire par région, selon l'ordre d'enseignement

	Ensemble	Public		Privé formel	Communautaire + Écoles des parents
		Tous les enseignants pris en compte	Seuls enseignants payés par l'État		
CAMEROUN	43/1	56/1	77/1	25/1	70/1
Adamaoua	64/1	72/1	93/1	30/1	81/1
Centre	30/1	43/1	54/1	21/1	28/1
Est	61/1	68/1	93/1	36/1	43/1
Extrême-Nord	76/1	80/1	129/1	47/1	77/1
Littoral	27/1	39/1	50/1	23/1	26/1
Nord	71/1	74/1	131/1	34/1	79/1
Nord-Ouest	23/1	17/1	18/1	32/1	35/1
Ouest	46/1	52/1	81/1	34/1	57/1
Sud	38/1	42/1	53/1	25/1	0/1
Sud-Ouest	25/1	33/1	33/1	25/1	1/1
ZEP	70/1	75/1	117/1	38/1	77/1
HORS ZEP	32/1	40/1	51/1	24/1	36/1

Source : Annuaire statistique 2021/2022 du MINEDUB

Tableau 6 : Ratio élèves/maîtres en fonction du grade

	Ensemble	Public		Privé formel	Communautaire/Parents
		Tous les enseignants pris en compte	Seuls enseignants payés par l'Etat		
CAMEROUN	43/1	57/1	77/1	24/1	72/1
ADAMAOUA	63/1	71/1	91/1	30/1	80/1
CENTRE	28/1	41/1	52/1	20/1	34/1
EST	59/1	66/1	88/1	35/1	64/1
EXTRÊME-NORD	78/1	82/1	129/1	47/1	82/1
LITTORAL	26/1	39/1	50/1	22/1	26/1
NORD	73/1	76/1	127/1	39/1	79/1
NORD-OUEST	27/1	25/1	28/1	29/1	20/1
OUEST	46/1	52/1	79/1	32/1	69/1
SUD	35/1	38/1	48/1	25/1	0/1
SUD-OUEST	30/1	39/1	39/1	22/1	22/1
ZEP	71/1	76/1	115/1	38/1	81/1
HORS ZEP	31/1	41/1	51/1	23/1	36/1

Source : Annuaire statistique 2023/2024

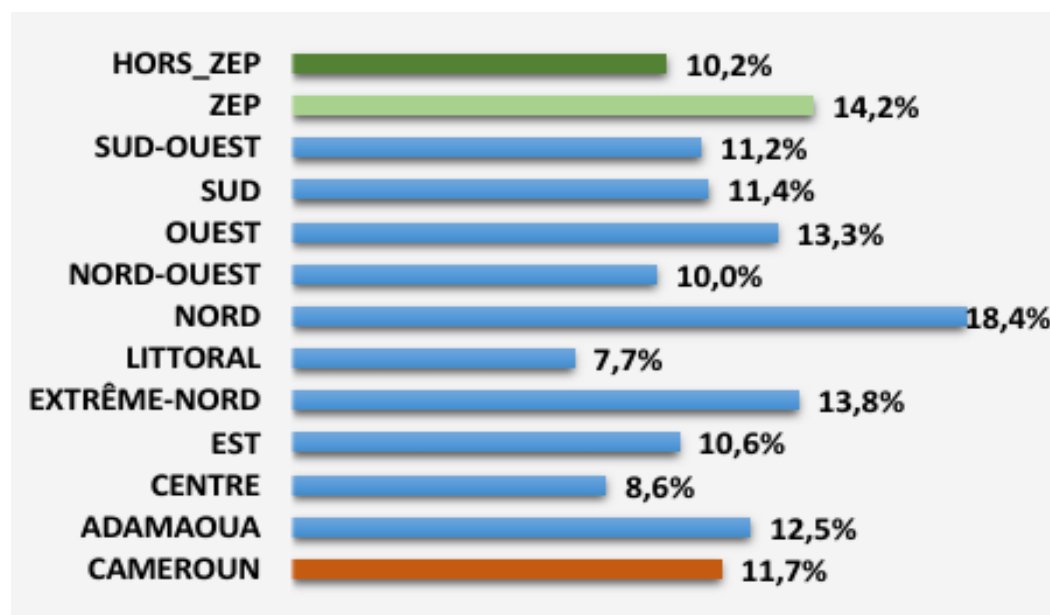
À travers la SND30, le Gouvernement s'est engagé à mettre tout en œuvre afin que 100,0% d'enfants accèdent et achèvent le cycle primaire. C'est dans ce sens que le Taux d'achèvement a été retenu comme indicateur de référence pour apprécier cet objectif. En observant le taux d'achèvement du cycle primaire, il ressort que dans les ZEP, on recense 72,2 % des enfants qui ont achevé le cycle primaire au cours de l'année scolaire 2023/2024 contre 80,7% sur tout le territoire national (rapport d'analyse MINEDUB 2023/2024).

Malgré les efforts consentis par le gouvernement pour réduire le déficit en enseignant, le nombre d'enseignants payés par l'État reste insuffisant tel que mentionné dans l'analyse de la qualité de l'offre en personnel enseignant. En plus, le nombre d'enseignants disponibles n'est pas toujours reparti dans les écoles en fonction des besoins. Pour capter ce phénomène, on utilise l'indicateur $1-R^2$, qui mesure le degré d'aléa dans la distribution des enseignants (c'est-à-dire les raisons autres que les besoins exprimés sur la base du nombre d'élèves dans l'école, qui influencent les décisions d'affectation). Plus l'aléa est proche de 1, plus la situation d'allocation est inéquitable. En 2023/2024, cet indicateur est de 89,7%. En d'autres termes, 10,3% des affectations des

enseignants dans les écoles sont justifiées par le nombre d'élèves scolarisés (rapport d'analyse MINEDUB 2023/2024).

Le taux d'attrition des enseignants par niveau d'éducation est un indicateur qui mesure le pourcentage d'enseignants à un niveau d'enseignement donné quittant la profession au cours d'une année scolaire donnée. Ces départs peuvent être liés à la retraite, aux transferts dans d'autres niveaux d'enseignement, à la mortalité, aux migrations ou à d'autres raisons. C'est un Indicateur de l'ODD4 cible 4.c.6. Sur le plan national, en prenant en compte uniquement les enseignants payés par l'État on observe que le taux d'attrition s'élève à 11,7%. En s'intéressant aux zones d'éducation, la sortie des enseignants du système éducatif est plus élevée dans les ZEP que dans les régions hors ZEP soit 10,2% contre 14,2%. Par ailleurs, ce taux est plus élevé chez les enseignants de sexe masculin que leurs homologues femmes soit 11,8% et 11,7% respectivement.

Figure 4 : taux d'attrition des enseignants payés par l'État du primaire public selon les régions



Source : Annuaire statistique 2023/2024

1.3.FORMULATION DU PROBLÈME

Le problème qui découle du constat qui précède est : la faible motivation durable des personnels enseignants dans les ZEP. En effet, les ZEP sont des zones où les conditions de vie et de travail sont considérées comme difficiles pour les enseignants. Les ZEP en Afrique sont également des zones où les taux de démissions et d'abandons de postes sont les plus élevés

(Ouédraogo (2011), P. 85). Les personnels enseignants en service dans les zones défavorisées brillent par leurs absentéismes, leurs désintéressements, leur préparation approximative des leçons, l'abandon de leurs postes de travail. Ce problème est généralement lié à trois catégories de causes : les conditions matérielles de travail, les conditions administratives (plan de carrière, équité dans les affectations et dans les nominations, etc.) et les conditions professionnelles (formation initiale et continue des formateurs, reconnaissance sociale de leur rôle, etc.). Pour un enseignant, sa participation à la poursuite de l'objectif de l'excellence est fortement conditionnée par l'analyse attentive de ces trois catégories (Ngouo, 1995). On peut également regrouper les causes de la faible motivation des enseignants en facteurs. Nous aurons donc les facteurs physiques et environnementaux, les facteurs sociaux, les facteurs organisationnels et les facteurs psychologiques (Ouédraogo (2011), P.52). S'agissant des conditions administratives (facteurs organisationnels), la mutation des enseignants constitue un processus stratégique qui influence directement leur stabilité professionnelle, leur satisfaction et leur engagement. Or dans plusieurs contextes, la planification de ces mutations se fait de manière peu structurée, parfois sans prise en compte des aspirations professionnelles, des besoins institutionnels réels et des conditions locales. Cette situation peut engendrer démotivation, baisse de rendement et instabilité du corps enseignant. Dans cette étude, nous focaliserons notre attention sur la planification stratégique de la mutation.

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Il est question ici d'énoncer tour à tour la question de recherche principale et les questions spécifiques de recherche.

1.4.1. Question de recherche principale

La cible 4.5 de l'ODD 4 qui porte sur l'égalité d'accès à l'éducation, résulte directement d'un déploiement efficace et équitable des enseignants (Nation Unies, 2015). Il s'agit ici d'avoir des enseignants performants, motivés et qualifiés, pour améliorer la performance des élèves et par là la qualité de l'éducation. Ainsi donc de meilleures stratégies de recrutement et de déploiement de ceux-ci surtout dans les ZEP, peuvent avoir des effets directs sur l'ODD n° 4 (UNESCO (2016). Toute bonne stratégie de rétention des enseignants se doit de s'attaquer énergiquement aux incohérences du déploiement des ressources humaines dans le système éducatif. En prenant en compte le contexte africain caractérisé par la rareté des ressources en éducation, ces allocations doivent reposer sur des bases et des critères objectifs et inattaquables Ouédraogo (2011).

À cet effet, l'on peut donc se poser la question de recherche principale qui est de savoir : Comment la planification stratégique de la mutation favorise-t-elle une motivation durable des personnels enseignants des ZEP ?

1.4.2. Questions spécifiques de recherche

La variable indépendante ici est la planification stratégique de la mutation. D'après le rapport d'analyse de la carte scolaire du MINEDUB 2021-2022, l'un des moyens pour stabiliser les enseignants dans les zones d'accès difficiles et les ZEP est l'application des mesures incitatives financières (compléments salariaux, primes ...). Motiver les enseignants au moyen de mesures d'incitation est primordial pour atteindre les cibles 4.1 (faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un enseignement de qualité) et 4.c (accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés) de l'objectif de développement durable (ODD) n° 4 (Nations Unies, 2015). Les politiques de déploiement doivent spécifiquement prévoir d'affecter des enseignants hautement qualifiés et expérimentés dans des établissements affichant de faibles résultats. Pour cela, différentes stratégies sont possibles : des avantages financiers, des avancements professionnels accélérés, des formations et un perfectionnement professionnel proposés gratuitement ou avec des aides, et des hébergements gratuits ou subventionnés (GMR, 2015 ; UNESCO, 2019b ; UNESCO IIRCA, 2016). Le Cameroun à travers la SND30, préconise en ce qui concerne la gestion des enseignants de mettre en place des mesures de fidélisation des enseignants dans les zones rurales, notamment par la construction des logements d'astreinte pour ces enseignants et la mise en place des mesures incitatives notamment les primes spéciales en leur faveur (SND30, P.76).

Également, tout modèle de répartition des enseignants doit tenir compte des variables socio-économiques. Les procédures de recrutement doivent être ciblées pour inclure des candidats qui reflètent bien l'ensemble de la population. Par exemple, recruter des enseignants localement peut être de bons moyens de limiter les pénuries d'enseignants dans les milieux défavorisés (Education Commission, 2019 ; GMR, 2015). Le gouvernement camerounais, en matière d'accès et d'équité dans le domaine de l'éducation, se propose de réduire les écarts, combler les retards des localités et catégories sociales les moins nanties, de façon plus spécifique en définissant des normes de péréquation des infrastructures et du personnel dans les régions et communes (SND30, P.73). De plus, Il envisage dans l'éducation de base par le biais de la décentralisation, de responsabiliser davantage les régions et les communes dans le recrutement et la gestion de la carrière du personnel enseignant (SND30, P.76). Aussi, dans un contexte marqué par l'indifférenciation des affectations

par rapport aux besoins, les postes à profil, un outil sous- utilisé qui implique qu'un choix s'effectue en fonction de l'adéquation des qualités des enseignants aux postes à pourvoir, constituent une solution certes partielle mais réelle d'adaptation [Cour des comptes (Octobre 2017)].

Enfin, Avec la refondation de l'éducation prioritaire, le volet « formation continue » devait constituer une priorité. Il devrait exister dans la formation des enseignants des modules de formation spécifiques à l'éducation prioritaire. Il serait intéressant de renforcer la place de l'éducation prioritaire dans la formation initiale des enseignants, accentuer et rendre effectif l'effort de formation continue des enseignants affectés en éducation prioritaire et l'ouvrir aux non titulaires (Cour des comptes 2018).

Aux vues de ce qui précède, l'on peut dégager les trois facteurs secondaires suivants :

- le renforcement de l'attractivité des postes (adoption des mesures financières incitatives, indemnité spéciale de sujétion, points de bonification pour le barème d'avancement, indemnité de difficulté, indemnité de déplacement, primes spéciales, avancement professionnel accéléré, hébergements gratuits et subventionnés, l'accès à la première solde, salaires compétitifs et avantages sociaux...)
- le déploiement ciblé des enseignants (recrutement et affectation en fonction du genre, origine ethnique, compétences linguistiques ; décentralisation du recrutement ; recrutement au niveau local ; postes à profil...)
- l'encadrement professionnel (formation continue, formation et perfectionnement professionnel, adaptation des curricula de formation des enseignants au contexte, partenariats entre écoles, partenariat avec les ONG, la société civile ; collaboration avec les parents, soutien psychologique, programme de mentorat et de soutien...)

ces différents facteurs secondaires nous permettent de poser les questions secondaires de recherche suivantes :

- Comment le renforcement de l'attractivité des postes favorise-t-il la motivation durable des enseignants des ZEP ?
- Dans quelle mesure le déploiement ciblé des enseignants participe-t-il la motivation durable des enseignants des ZEP ?
- En quoi le fait de favoriser l'encadrement professionnel contribue-t-il à la motivation durable des enseignants des ZEP ?

1.5.OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'objectif de recherche comprend d'une part un objectif général et d'autre part des objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

Cette étude a pour objectif général de montrer que la planification stratégique de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Trois objectifs spécifiques sont visés dans ce travail de recherche à savoir :

- Montrer comment le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.
- Décrire comment le déploiement ciblé des enseignants participe à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.
- Présenter comment l'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

1.6.INTERETS DE L'ETUDE

Il s'agit ici de relever la portée et de la pertinence de notre étude sur le plan théorique et sur le plan institutionnel et social.

1.6.1. Intérêt théorique

Toute discipline scientifique ou à caractère scientifique permet d'acquérir et/ou d'accroître les connaissances dans un domaine précis. Non pas des connaissances figées, mais des connaissances qui par le biais de recherches nouvelles se complètent et se perpétuent. C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail. Notre recherche nous permettra d'apporter notre modeste contribution à l'élaboration des réformes dans la gestion et la stimulation de la motivation des personnels enseignants dans les ZEP en vue d'améliorer la performance du système éducatif Camerounais. Ainsi, la qualité de l'éducation s'en trouvera améliorée et le Cameroun pourra respecter ses engagements internationaux, régionaux et nationaux en matière d'éducation.

1.6.2. Intérêt institutionnel et social

Cette recherche permettra aux diverses parties prenantes de l'éducation nationale notamment les planificateurs et les décideurs sur le plan stratégique, d'avoir une vue panoramique de la question de la gestion des personnels enseignants et d'appréhender la planification de la mutation

des enseignants sous un autre angle. Tout ceci contribuera à l'amélioration de la satisfaction des enseignants, au renforcement de leur engagement professionnel pour une meilleure implication de leur part dans la réalisation des objectifs nationaux en matière d'éducation dans les ZEP. Les apprenants, les communautés et le pays tout entier s'en porteront mieux.

1.7.DELIMITATIONS DE L'ETUDE

Tout travail scientifique doit avoir des limites spatiale et temporelle. C'est pourquoi, nous avons pris soin de circonscrire aussi le nôtre dans le temps, dans l'espace et de façon thématique. Cette recherche aurait pu s'étendre à toutes les zones d'éducation prioritaire, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, cela n'a pas été faisable.

1.7.1. Délimitation spatiale

Dans l'aspect spatial, c'est un travail scientifique porté sur le territoire national du Cameroun particulièrement dans la Région de l'Est. La Région de l'Est est l'une des dix régions du Cameroun. Elle est située dans le Sud-Est du pays. Son chef-lieu est Bertoua. La majorité de son territoire est couvert de forêt de type équatoriale. Elle est bordée par les régions du Sud, de l'Adamaoua et du Centre. Elle est limitrophe de trois préfectures de la République centrafricaine et d'un département de la République du Congo.

La Région de l'Est compte une population de l'ordre de 1 172 028 Habitants, sur la base des estimations du BUCREP pour l'année 2021. Cette population se répartit sur une superficie de 109 000 Km² soit une densité de 11 habitants au Km². La population est majoritairement jeune. En effet, les jeunes de 25 ans au plus représentent 63,1 % de la population totale. Elle compte 04 départements et 33 communes d'arrondissements. La région de l'Est compte 1211 écoles primaires. Elle a 964 écoles primaires publiques dont 945 fonctionnelles. Il y'a 367850 élèves au primaire dont 320875 élèves inscrits dans le public. On compte 6493 enseignants dont 4896 dans le public (carte scolaire du MINEDUB 2023-2024).

Le Département du Lom-et-Djerem plus précisément la commune d'arrondissement de Bertoua 1^{er} constitue notre champ d'étude. Cette commune d'arrondissement compte 30 écoles primaires publiques. Notre étude se fera dans les écoles publiques primaires d'Ekounou, de Mbango, de Nkolbisson 3, de Zangoua, de Tyorro à Nkolbikon, de Tizaga, de Mokolo 4 et de Mokolo Sembe.

1.7.2. Délimitation thématique

Le sujet qui est au centre de cette étude se rapporte au domaine des sciences de l'éducation en général et en particulier dans le domaine de management de l'éducation et plus précisément en planification des systèmes éducatifs. Notre sujet porte sur la planification stratégique de la mutation et la motivation durable des enseignants des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Nous nous intéressons principalement aux enseignants/enseignantes en solde c'est-à-dire les fonctionnaires et les contractuels dans la région de l'Est Cameroun.

1.7.3. Délimitation temporelle

Vu l'importance et la nécessité en ce qui concerne l'aspect temporel, la présente étude s'étend sur l'intervalle de temps allant de janvier 2023 avec la fin effective de notre stage professionnel et des activités qui y ont découlé, à Novembre 2025 par le dépôt de nos documents auprès des autorités universitaires compétentes soit 02 ans et 11 mois soit 35mois.

1.8.APPROCHE NOTIONNELLE

1) La planification stratégique

Selon l'étymologie : de planifier venant du latin *planus*, plan, plat, uni. La planification est l'action de planifier c'est-à-dire d'organiser dans le temps une succession d'actions ou d'évènements afin de réaliser un objectif particulier ou un projet.

De façon générale, la planification est un processus qui fixe pour un individu, une entreprise, une institution, une collectivité territoriale ou un Etat après étude et des réflexions prospectives, les objectifs à atteindre, les moyens nécessaires, les étapes de réalisation et les méthodes de suivi de celle-ci.

Selon Meier (2009), la planification consiste à concevoir une situation souhaitée, en fixant des buts à atteindre à un horizon donné, ainsi que les moyens humains, matériels et financiers nécessaires pour les réaliser.

Selon Amiel, Bonnet et Jacobs dans le livre Management de l'administration, la planification est le processus permettant d'identifier les objectifs et les moyens les plus appropriés pour les atteindre. La planification est également considérée comme un processus de mise en œuvre des stratégies et d'élaboration de programmes d'actions destinées à les réaliser.

La planification selon Thiétard (2012) : c'est un processus volontaire de fixation d'objectifs suivi d'une détermination des moyens et des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs

selon un calendrier donnant les étapes à franchir. C'est un guide que l'on pourrait appeler artifice permettant à chaque acteur de se situer et d'orienter son action par rapport à l'objectif général.

Dans sa définition générale, la planification consiste, à partir des problèmes identifiés, des orientations politiques, et des opportunités, à se fixer en fonction des moyens/ressources mobilisables, des objectifs à atteindre, et à élaborer un cadre d'action globale. Par rapport à l'État, on distingue trois niveaux de planification : la planification stratégique qui se situe au niveau politique ; la planification structurelle qui se situe au niveau de la programmation ; la planification opérationnelle qui se situe au niveau des activités (elle prend en compte les ressources humaines, les activités, les coûts et l'organisation de la mise en œuvre) (MINEPAT, 2011).

En somme, la planification stratégique par rapport à cette étude se définit comme un processus avec des caractéristiques principales et des principes fondamentaux qui permet à une institution tant sur le plan interne que sur le plan externe de réaliser sa vision à travers des étapes bien définies, des outils précis et des méthodes de suivi et évaluation au travers des indicateurs appropriés.

2) La mutation

Elle peut être définie comme l'affectation d'un employé à un autre poste. La mutation professionnelle désigne le fait pour un salarié de changer de poste de travail et/ou de lieu de travail. En effet, la mutation peut consister en un simple changement de poste sans changement de lieu de travail mais également en une mutation géographique avec conservation du même poste. Dans le domaine de l'éducation auquel l'on s'intéresse, la mutation des enseignants est en majorité une mutation géographique. Ces opérations de mobilité géographique sont organisées en vue de pourvoir aux besoins d'enseignement d'une part, et de prendre en compte les souhaits de mobilité des enseignants, motivés notamment par des situations personnelles, familiales d'autre part (Ministère de l'éducation nationale (2013), Guide pratique mutations : réussir sa mobilité). Les mutations sont examinées ou s'organisent chaque année autour d'un flux d'entrée d'enseignants sans affectation initiale et d'un flux de sortie d'enseignants libérant des postes ; mais également à partir d'un barème de points regroupant plusieurs critères tels que l'expérience, le rapprochement de conjoint, ou l'exercice en éducation prioritaire. À l'issue du mouvement, l'objectif se décompose à trois niveaux : 1) aucun enseignant ne doit rester sans affectation ; 2) tous les postes vacants dans les établissements doivent être occupés ; 3) satisfaire au mieux les vœux exprimés par les enseignants.

Pour faciliter le classement des demandes de mobilité, certains services ont recours à un outil de classement qui permet de valoriser les situations relevant des priorités légales et de tenir compte des situations professionnelles et/ou individuelles (échelon, ancienneté de fonction dans la zone au-delà de 3 ans, renouvellement du même premier vœu) de chaque agent. Ainsi, ces règles assurent aux enseignants un traitement équitable des demandes. Trois cas de mutations sont prioritaires : les fonctionnaires séparés de leur conjoint pour des raisons professionnelles ; les fonctionnaires handicapés ; les fonctionnaires exerçant leurs fonctions dans un quartier urbain où se posent des problèmes sociaux et de sécurité particulièrement difficiles (Ministère de l'éducation nationale (2013), Guide pratique mutations : réussir sa mobilité).

Ainsi donc, la planification stratégique de la mutation est un processus essentiel pour les organisations qui souhaitent rester compétitives sur le marché. Elle permet d'anticiper les changements à venir et de s'y adapter efficacement en ayant une vision claire du futur tout en mettant en place une rigueur sans faille dans son exécution. La planification stratégique de la mutation dans le domaine éducatif a l'avantage de rationaliser les ressources humaines disponibles, de garantir la plus grande partie de la couverture des besoins d'enseignement et d'améliorer la gestion qualitative et quantitative des personnels enseignants.

3) La motivation durable des enseignants

Selon Olivier de La Spada (2012), la motivation vient du latin *movere* qui signifie « bouger, se déplacer » ; la motivation est à l'origine de tout mouvement, de tout comportement.

La motivation est la condition d'un engagement garant d'un rendement et d'une productivité de qualité. Un enseignant révèle cet engagement lorsqu'il fait preuve d'un discernement professionnel de ses propres aptitudes avant d'entamer une activité et agit en conséquence en fournissant l'effort mental autonome et régulier pour l'accomplissement de sa fonction : préparation du cours, choix des approches didactiques adéquates, stratégies d'évaluation... ; Partie prenante de l'acte d'enseignement-apprentissage, il se sent responsable des résultats de son acte pédagogique. Une vraie motivation se manifeste par un désir profond et personnel d'accomplir une tâche (Aboulfeth, 2013).

La motivation permet de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement.

Être motivé c'est vivre son métier dans le bien-être. Le but escompté dans l'exercice des tâches inhérentes à ce métier, c'est l'épanouissement personnel. Cette motivation dont le seul plaisir visé réside dans l'investissement conscient et responsable dans une activité est nommée « motivation intrinsèque ». C'est cette motivation qui devrait caractériser le travail d'un enseignant. Dynamique, elle anime celui-ci d'une passion qu'il transmet à ses élèves. Un enseignant intrinsèquement motivé décide de s'investir dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle lui procure. Au contraire, un enseignant extrinsèquement motivé pratique une activité afin d'obtenir des bénéfices liés à l'engagement dans cette activité (Chaffi et Kengue (2019)).

Dans le jargon scientifique, on parlera de motivation intrinsèque lorsqu'on effectue une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Il s'agit d'actes volontaires mus par le seul intérêt de l'activité en tant que tel. À contrario, la motivation extrinsèque serait d'entreprendre une action dans le but d'obtenir une conséquence matérielle, sociale ou émotionnelle, hors de l'activité proprement dite. L'on distingue trois types de motivations extrinsèques :

- La motivation externe. Lorsque des facteurs externes comme des contraintes, des pressions extérieures ou des récompenses incitent à l'action.
- La motivation introjectée. Lorsque des pressions internes sont les principaux motifs de son implication (reconnaissance sociale, système de valeurs).
- La motivation identifiée. Lorsque le choix de réussir une activité est important pour la réalisation des buts, même si l'activité en soi n'est pas des plus intéressantes (Spada (2012),

Pour un enseignant, on peut avoir comme exemple de déterminants motivationnels intrinsèques : la curiosité intellectuelle, l'envie de se cultiver, le goût de l'effort, de la difficulté, le goût du risque, le plaisir, l'estime de soi, le travail avec les jeunes, le développement de soi, la transmission d'un savoir, le sentiment d'utilité. Et comme exemple de déterminants motivationnels extrinsèques l'on a : le salaire, les rémunérations, la planification, le plan d'étude, le programme, les horaires, les vacances, le climat de classe, la relation avec ses collègues, sa direction, la reconnaissance d'autrui, la sécurité de l'emploi, l'indépendance, être libre.

L'on peut également regrouper les déterminants motivationnels par facteurs. Le tableau ci-dessous l'illustre bien.

Tableau 7 : déterminants motivationnels regroupés par facteurs

Pertinence [P]	Capacité [C]	Contexte relationnel [R]
la curiosité intellectuelle, l'envie de se cultiver	le goût de l'effort, de la difficulté	la planification, le plan d'étude, le programme
le plaisir	le goût du risque	le travail avec les jeunes
la transmission d'un savoir	le développement de soi	le climat de classe
le salaire, les rémunérations	les horaires, les vacances	la reconnaissance d'autrui
la sécurité de l'emploi	l'indépendance, être libre	la relation avec ses collègues, sa direction
		l'estime de soi
		le sentiment d'utilité

Source : Mémoire professionnel d'Olivier de la Spada (2012)

La motivation n'est pas stable et figée. Elle dépend en fait de différents paramètres qui eux-mêmes évoluent. Une gestion proactive des facteurs influençant la motivation permet d'influer sur cette dernière (Spada (2012)).

Dans le cadre de l'étude que nous menons, l'on définira la motivation durable chez l'enseignant comme l'engagement qui résulte de la satisfaction des facteurs de Pertinence (P), de Capacité (C) et de Contexte Relationnel (R) et qui lui permet d'assurer dans son rôle d'acteur principal pour une éducation inclusive et de qualité pour tous. Parler de la motivation c'est également faire appel à ses précurseurs, ses prescripteurs et les auteurs contemporains qui prolongent cette idée dans la durée.

S'agissant des précurseurs de la motivation durable, c'est-à-dire de auteurs qui ont posé les bases scientifiques de la motivation nous pouvons citer entre autres :

- Abraham Maslow : avec sa théorie des besoins (pyramide), il stipule l'idée selon laquelle un individu est durablement motivé lorsque ses besoins fondamentaux (physiologiques, sécurité, appartenance, estime et accomplissement) sont satisfaits.

- Frederick Herzberg : avec sa théorie des deux facteurs (facteurs d'hygiène et facteurs motivateurs), il explique que la motivation durable ne dépend pas seulement des conditions matérielles mais aussi du sens du travail.
- Edward Déci et Richard Ryan : avec leur théorie de l'autodétermination, ils stipulent que le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sont des besoins essentiels pour une motivation intrinsèque durable.

Après les précurseurs de la motivation, nous avons également les prescripteurs de la motivation. Les prescripteurs de la motivation sont les organisations internationales et nationales qui définissent les orientations en matière de motivation des enseignants et de gestion des ressources humaines en éducation. Nous pouvons citer entre autres :

- UNESCO : elle considère que la motivation des enseignants est un facteur clé de la qualité de l'éducation. Dans plusieurs rapports (notamment Global Education Monitoring report), elle souligne que la motivation dépend des conditions de travail, de la reconnaissance et de la formation. Elle soutient aussi que la stabilité des enseignants est essentielle pour l'atteinte de l'ODD4. L'une de ses missions est de promouvoir une éducation de qualité, inclusive et équitable à l'échelle mondiale.
- IPE : elle insiste sur la planification stratégique des ressources humaines en éducation notamment avec la gestion efficace des affectations, la répartition équitable des enseignants et les politiques incitatives en zones difficiles l'idée clé pour cette institution est que la motivation dépend d'une bonne gouvernance éducative.
- MINEDUB : Au Cameroun, le MINEDUB joue le rôle central dans les mutations, les affectations en ZEP et les politiques de motivation (primes, conditions de travail). Mais le réel problème reste le décalage entre politiques et réalité du terrain.

A la suite des prescripteurs de la motivation, nous avons les auteurs contemporains qui ont approfondi la notion de motivation vers une motivation durable. Nous pouvons citer entre autres :

- Howard Becker : qui s'est penché sur l'engagement durable
- Olivier de La Spada : a développé les déterminants motivationnels
- Cyrille Ivan Chaffi : qui a travaillé sur la motivation des enseignants en contexte africain.

Ainsi donc, en contexte camerounais, la motivation durable des enseignants peut être définie comme un engagement stable et continu, résultant de l'équilibre entre la pertinence des missions assignées, le sentiment de capacité à exercer efficacement le métier et la qualité du contexte relationnel et institutionnel, dans un environnement souvent marqué par des contraintes socio-économiques et professionnelles, notamment les ZEP. Un enseignant camerounais motivé durablement serait par exemple, un enseignant qui jouit d'une autonomie avec création d'impact, de la reconnaissance d'autrui, de la sécurité de l'emploi et d'une progression lisible.

4) Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)

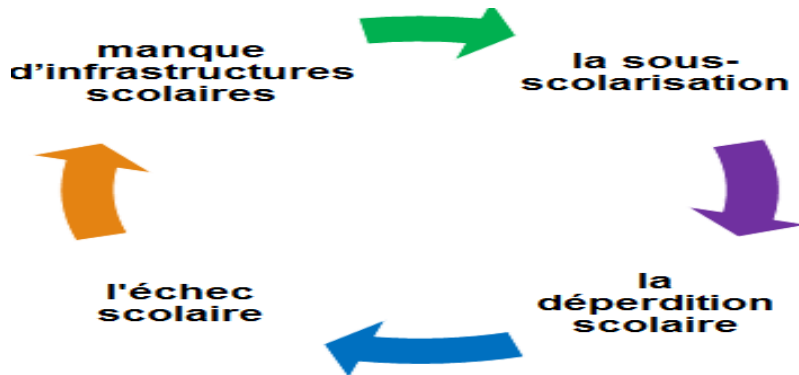
La notion de Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) a été créée par le gouvernement français en 1981. Cette politique est menée pour répondre au constat de la concentration de difficultés sociales qui ont des effets sur les résultats scolaires dans des écoles et collèges où les élèves des milieux populaires sont significativement plus nombreux que dans la moyenne. Les ZEPs concernent tous les enfants scolarisés évoluant dans un milieu plutôt défavorisé sur le plan de la scolarisation et pour lequel le gouvernement a décidé de débloquer davantage de ressources et de moyens pour favoriser l'égalité et la justice dans le système éducatif.

La notion de ZEP (Zone d'Education Prioritaire) inspirée du modèle éducatif français, est apparue dans le contexte camerounais à travers les divers instruments qui encadrent l'action publique dans ce secteur. Elle apparaît dans un discours officiel à partir de 2005. Cette dénomination est utilisée pour désigner les régions qui accusent un retard dans la scolarisation en général. Ces régions se voyaient alors par principe favorisées dans l'allocation des intrants de base, dans le souci de combler leur retard [Chaffi et Kengue (2019)).

Les ZEP (zones d'éducation prioritaire), peuvent être considérées comme un exemple de mesure de discrimination positive, mise en place dans le système éducatif pour lutter contre la persistance de l'échec scolaire parmi les catégories d'élèves les plus défavorisées. Les ZEP permettent en principe d'orienter des moyens supplémentaires vers des zones particulièrement difficiles, d'offrir aux établissements scolaires sélectionnés la possibilité de mener une pédagogie spécifiquement adaptée à leur public et de les inciter à développer des projets pédagogiques spécifiques. Ces zones étaient définies selon différents critères : zone géographique, composition socioprofessionnelle des familles, proportion de chômeurs, présence d'enfants étrangers, retards scolaires etc. (Benabou, Kramarz, Prost (2003). Les ZEP sont généralement caractérisées par la

faible scolarisation, le taux d'échec élevé sur le plan national, le décrochage des enfants en cours de scolarité, l'inexistence des services de base et d'équipements. Au Cameroun, sont considérées comme ZEP : les régions de l'Extrême- Nord, de l'Est, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest, les poches de sous-scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières.

Figure 5 : problèmes rencontrés par les zones dites ZEP



Source : DPPC du MNEDUB

L'objectif visé derrière la mise sur pied des ZEP était l'amélioration des résultats des élèves des quartiers populaires afin de les rapprocher de ceux des quartiers plus favorisés. Il s'agissait donc de réduire l'effet des inégalités sociales sur les apprentissages en améliorant l'efficacité de l'enseignement là où c'était le plus nécessaire (Jaeggi, (Mars 2008).

Au Cameroun, à partir du concept de ZEP, l'Etat s'engage à renforcer l'action éducative dans ces zones afin de lutter contre les inégalités en matière d'accès à l'éducation. Il s'agit :

- d'assurer l'égalité et la justice dans le système éducatif Camerounais ;
- d'accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants en âge scolaire et de leur maintien dans le système jusqu'à la fin du cycle ;
- de faire l'éducation Pour Tous la priorité majeure de l'Etat ;
- d'améliorer l'environnement scolaire ;
- d'améliorer la qualité de l'éducation ;
- donner des possibilités de progression dans le système éducatif propre à certaines régions du Cameroun.

Les stratégies envisagées à cet effet par le MINEDUB sont entre autres de :

- débloquer davantage de ressources (financier, matériel, humain,...) dédiés aux ZEP ;
- consentir à de grands investissements dans les ZEP.

D'après une cartographie faite par la Direction de la Planification, des Projets et de la Coopération du MINEDUB, on peut subdiviser les ZEP en trois grands groupes :

- ZEP1 : Zones d'Education Prioritaires du premier degré. C'est un village ou ville ayant une forte population en âge scolaire où école est créée mais ne disposant pas encore d'infrastructures scolaires du tout.
- ZEP2 : Zones d'Education Prioritaires du second degré. C'est un village ou ville ayant une forte population en âge scolaire où école est créée mais ne disposant pas encore d'infrastructures scolaires en matériaux définitifs.
- ZEP3 : Zones d'Education Prioritaires du troisième degré. C'est un village ou ville ayant une forte population en âge scolaire où école est créée dont une partie des infrastructures scolaires est en matériaux provisoires.

En définitive, au regard de l'étude que nous menons, le concept de ZEP désigne l'ensemble des zones que sont : l'Adamaoua, l'Est, l'Extrême-Nord, le Nord, le Sud-Ouest, le Nord-Ouest, les poches de sous scolarisation des grandes agglomérations et les zones frontalières. Elles font face à de nombreux problèmes parmi lesquels : l'insuffisance et parfois l'indisponibilité des ressources humaines enseignantes, les taux élevés d'échec scolaire par rapport à la moyenne nationale, les taux élevés de déperdition scolaire, les disparités scolaires, culturelles et environnementales constatées. Elles ont pour objectifs de : rétablir l'égalité des chances entre les élèves compte rendu des difficultés sociales et environnementales des zones concernées et la réussite de tous ; améliorer l'accès à l'éducation et améliorer l'environnement scolaire ; améliorer la qualité de l'éducation.

CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

Une revue de littérature est le survol et l'évaluation critique d'un ensemble d'ouvrages liés à une question de recherche. Elle **présente et évalue** la documentation sur un sujet dans le but de le **situer** par rapport aux recherches antérieures ou à l'information existante. D'après Aktouf (1985, P55) « la revue de la littérature est un état des connaissances sur un sujet ». Ainsi donc, loin de faire un inventaire exhaustif des travaux qui ont précédé notre étude, nous allons nous pencher sur les pensées des auteurs dont les ouvrages nous ont été disponibles. Pour notre revue de littérature, nous avons utilisé la méthode thématique.

2.1. LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE DE LA MUTATION

L'idée de planification stratégique met l'accent sur l'analyse des stratégies (options) possibles à soumettre à la décision des autorités compétentes. La planification stratégique aide ainsi les autorités à choisir la « bonne » stratégie. L'adjectif « bonne » renvoie aux questions d'équilibre entre les ressources disponibles et la stratégie à réaliser ; à l'adéquation entre les objectifs poursuivis et les besoins changeant de l'environnement (MINEPAT (2011), Page 19). Par abus de langage, la planification stratégique est souvent utilisée pour désigner la planification par objectifs. La planification stratégique est la feuille de route que se donne une organisation pour réaliser sa vision à moyen et à long terme. Elle va plus loin que la simple planification puisqu'elle oblige l'organisation à examiner ses contextes internes et externes, à faire des projections dans l'avenir et à déterminer les stratégies lui permettant de concrétiser sa mission et sa vision.

La planification stratégique peut également se définir sur le plan interne et sur le plan externe. Au plan interne, la planification stratégique constitue :

Un processus de réflexion et d'introspection qui permet :

- d'anticiper les changements dans votre milieu ;
- de mettre en évidence les menaces et les opportunités qui existent autour de votre organisation ;
- de formuler des stratégies pour profiter des opportunités et échapper aux menaces identifiées ;
- de clarifier les moyens dont vous pouvez vous munir et les actions que vous pouvez entreprendre et déterminer leur impact à long terme sur votre institution.

Un outil de gestion qui contribue à :

- définir les orientations et les objectifs stratégiques de votre institution ;

- préciser les priorités à rencontrer et les actions optimales à entreprendre à court et à moyen terme ;
- identifier les moyens concrets pour coordonner les politiques et les activités à l'intérieur de votre organisation ;
- fournir un cadre de référence pour votre gestion, particulièrement celle axée sur les résultats ;
- allouer les ressources de façon proportionnelle à l'importance relative des activités prévues à votre plan d'action.

Un moyen de communication et de motivation interne qui permet :

- d'informer votre personnel des enjeux auxquels fait face votre institution ;
- de favoriser la compréhension, l'assimilation et l'acceptation des orientations et des objectifs stratégiques chez votre personnel ;
- de vous concerter en équipe sur la mise à contribution des ressources humaines.

Au plan externe, la planification stratégique constitue :

Un processus de questionnement systématique sur l'environnement externe pour :

- comprendre les tendances qui exercent une influence sur votre environnement ;
- identifier les organisations qui mènent les tendances dans votre secteur (les chefs de file, les bons deuxièmes, les organisations dépassées) ;
- évaluer la façon dont ces tendances influencent le jeu des opportunités et des menaces pour votre institution ;
- permettre de confirmer la valeur de votre positionnement actuel ou de déterminer un repositionnement futur de votre institution.

Un outil pour dialoguer et construire des partenariats avec les différents intervenants en contact avec votre organisation afin de :

- les informer sur vos choix stratégiques, vos projets et vos priorités ;
- vous entendre avec eux sur les perspectives de développement de votre organisation et les priorités à retenir ;
- leur démontrer la participation active de votre organisation au développement de votre secteur ;
- développer avec eux des partenariats axés sur une analyse judicieuse de vos forces et de vos besoins.

Figure 6 : Différents volets de la définition de la planification



Source : (Kouakou Pages 3,5)

Selon le guide du planificateur (UNESCO 2017), la planification stratégique est une démarche rigoureuse et consensuelle qui peut aider une institution à améliorer ses performances en s'assurant que ses membres tendent vers les mêmes objectifs et en ajustant continuellement l'orientation de l'institution au contexte changeant, sur la base des résultats obtenus. Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

- Axée sur les résultats
- Participative
- Outil mobilisateur
- Planification itérative
- Mise en œuvre souple Axée sur le changement
- Suivi de performance
- Primauté de la mise en œuvre

Le guide méthodologique de la planification stratégique au Cameroun (MINEPAT 2011) établit les principes fondamentaux suivants liés à la planification stratégique :

- la flexibilité/adaptabilité : cela signifie qu'une stratégie doit pouvoir s'ajuster et s'adapter à la conjoncture, afin d'intégrer les changements environnementaux survenus de manière inattendue au cours de sa mise en œuvre ;
- la sélectivité, elle renvoie au fait qu'une stratégie doit retracer les choix opérés en vue de parvenir à une meilleure décision du point de vue des bénéficiaires, elle doit s'intéresser uniquement à l'essentiel ;
- la participation, c'est le principe selon lequel la stratégie doit mobiliser les acteurs qu'elle concerne et qui auront à la mettre en œuvre
- le réalisme, autrement dit la rareté des ressources doit conduire à une priorisation des actions en vue de la résolution des besoins jugés de grande importance.

La planification stratégique est un processus basé sur plusieurs étapes qui sont :

- La préparation du processus de planification stratégique (collecte des informations et des données, disponibilité de l'équipe de travail, nécessité de disposer de suffisamment de temps, ressources adéquates)
- Diagnostic stratégique avec l'analyse de l'environnement interne (forces et faiblesses) et externe (opportunités et menaces) de l'organisation
- Évaluation de la capacité organisationnelle (analyse des besoins, analyse des ressources et analyse des écarts)
- Détermination des objectifs stratégiques (identification des objectifs, analyse de l'impact, de la faisabilité et du risque)
- Plan d'action (les résultats escomptés, indicateurs de réussite pour effectuer le suivi-évaluation, les échéances prévues, le plan budgétaire détaillé et les sources de financement).

De façon concrète, les étapes du processus de planification stratégique consistent pour une organisation ou une institution à établir : une vision, une mission, des valeurs, un objectif général, des objectifs spécifiques, des stratégies / plans d'actions, des mécanismes de suivi-évaluation.

Ce processus de planification est basé sur un ensemble d'outils qui se caractérisent par :

- *Les plans d'activités* qui correspondent à l'ensemble des activités qui seront menées pour atteindre les objectifs de planification visées.
- *La prospective* qui conduit à l'étude des causes techniques, économiques, sociales, politiques, qui accélèrent l'évolution de l'environnement. A l'aide de cette analyse, il est possible d'établir des scénarios permettant de prévoir et d'anticiper le futur.
- *La prévision* qui consiste à partir du passé et du présent pour explorer l'avenir. Elle est importante pour la planification opérationnelle et des budgets.
- *La veille stratégique* qui est un système qui permet d'anticiper tous les signaux en provenance de l'environnement pouvant avoir des impacts sur l'organisation. Elle permet d'anticiper les changements importants qui pourront avoir une répercussion sur l'organisation.
- *Le contrôle des réalisations* qui se situent à trois niveaux : le contrôle des résultats (consiste à vérifier que les plans sont réalisés comme il avait été prévu) ; le contrôle des prévisions (permet de vérifier que les hypothèses de travail sont toujours valides) ; le contrôle des

méthodes (permet de s'assurer que la procédure est suivie correctement et qu'elle est pertinente).

Dans la mise en œuvre du plan stratégique à travers différents plans d'action, il est important de mettre en œuvre des dispositifs pour faire le suivi et l'évaluation.

Selon Focus International, le suivi est le processus continu de collecte et de traitement d'informations à l'interne permettant de repérer les anomalies en cours d'exécution du plan et de corriger la gestion. Le suivi se donne pour objectifs d'améliorer l'efficacité interne et modifier le plan d'action ou l'affectation des ressources. L'évaluation quant à elle, vise à :

- vérifier la pertinence (bien-fondé de l'action au regard des objectifs de départ) et la cohérence (moyens adéquats à l'objectif et compatibles entre eux) ;
- mesurer l'effectivité (réalité des actions conduites), l'efficacité des actions (degré d'atteinte des objectifs) et l'efficience (rapport coûts - avantages) ;
- examiner la durabilité (pérennité) et l'impact (retombées de l'action à moyen et long terme).

L'on dénombre plusieurs modes d'évaluation : l'évaluation interne (initiée et effectuée par la structure responsable de la conduite de l'action) l'évaluation externe (qui implique un recours à des consultants extérieurs, ce qui favorise un regard neutre et neuf) et l'auto-évaluation (réalisée par une ou plusieurs personnes directement impliquées dans l'activité évaluée).

Pour faire le suivi-évaluation, il est impératif de définir des indicateurs appropriés et pertinents. Les indicateurs peuvent être qualitatifs ou quantitatifs. Ils obéissent aux caractéristiques suivantes :

- Clair et spécifique
- Pratique
- Objectif
- Vérifiable et mesurable.

La Cour des Comptes (Octobre 2017) pour son rapport public thématique intitulé : « gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire » a fait une analyse élargie sur plusieurs points, notamment la gestion des directeurs d'écoles et des chefs d'établissements et celle du remplacement des enseignants. De cette analyse, l'un des trois constats faits est que : le système d'affectation des enseignants reste insuffisamment adapté aux contextes locaux, aux profils des élèves et à la difficulté des postes. La Cour des Comptes a mis en évidence la nécessité d'une

adaptation bien plus forte du système aux contextes locaux, aux profils des élèves et à la difficulté des postes. En effet, la performance du système scolaire suppose de pouvoir répartir quantitativement les enseignants de manière différenciée en fonction des situations, notamment économiques et sociales, comme le prévoit d'ailleurs le code de l'éducation. Toutefois, cette logique se heurte à une difficulté méthodologique majeure : le manque de connaissances précises de ces besoins. Aucune mesure fine et restituée selon plusieurs niveaux de granularité des situations scolaires n'est à ce jour utilisable pour fonder les décisions d'allocation des moyens. Pour ce qui est de la répartition qualitative, individuelle, des enseignants, la Cour met en lumière une méthode d'affectation trop rigide et prenant insuffisamment en compte les difficultés du métier. L'affectation des enseignants continue à être dominée par un barème d'application automatique qui ne tient pas compte des besoins de l'éducation nationale autre que de nature quantitative et n'intègre pas les compétences spécifiques des enseignants, leur mode d'évaluation n'étant pas prévu à cet effet. Au-delà du manque de ressources humaines et technologiques comme obstacles ou frein à la planification stratégique de la mutation, on peut également noter les interférences politiques dans les mutations ; la centralisation excessive rendant le processus lent et opaque ; l'insuffisance de données fiables pour la prise de décision.

2.2. L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Dans son rapport d'évaluation de la politique d'Éducation Prioritaire, la Cour des Comptes (Octobre 2018), a d'abord vérifié si les leviers disponibles ont tous été utilisés à bon escient (I). Ensuite elle a analysé la mise en œuvre des leviers d'action que le ministère maîtrise : ceux qui agissent sur « l'effet classe », grâce à l'augmentation des taux enseignants/élèves et sur « l'effet établissement », notamment par l'encadrement des élèves et l'amélioration du climat scolaire (II) ; ceux qui jouent sur le développement professionnel et la stabilité des enseignants (III). Pour ce qui est de la stabilité des équipes enseignantes, nous pouvons retenir que :

Un des objectifs opérationnels consiste à améliorer « l'effet maître » en différenciant la gestion des ressources enseignantes afin d'attirer et stabiliser le corps enseignant dans les écoles et collèges de l'éducation prioritaire. Pour compenser des conditions d'exercice plus difficiles en éducation prioritaire, le déroulement de carrière a été bonifié et les modalités de rémunération ont été modulées. En revanche, certains dispositifs, notamment les mécanismes de remplacement, sont restés globalement inchangés. Comme entraves à ces mécanismes, nous pouvons relever que :

a) Le mode d'affectation des enseignants est encore un frein systémique car :

- Le manque d'attractivité des postes en éducation prioritaire y rend les mécanismes de droit commun dans l'affectation des personnels largement inopérants.
- Dans l'enseignement public, le mode d'affectation des enseignants est très contraint : les affectations sont décidées au terme d'une procédure automatisée à partir des vœux exprimés par les enseignants et du classement des candidatures selon un barème établi principalement en fonction de l'ancienneté de poste et de service.

b) les réponses sont d'une portée trop modeste au défaut d'attractivité

Les outils mis en place pour compenser le manque d'attractivité des postes en éducation prioritaire, qu'il s'agisse des incitations financières ou non financières, n'atteignent pas leur objectif. Nous avons par exemple le fait que :

1) L'impact des incitations non financières est peu perceptible : avec tout d'abord la bonification de points pour la mutation (APV), qui est un dispositif ancien à l'efficacité très relative ; et ensuite une accélération de carrière avérée mais qui ne modifie pas significativement la volatilité des équipes enseignantes.

2) L'effet marginal d'une bonification indemnitaire limitée : avec de faibles gains de rémunération d'une part et les effets incertains des incitations financières d'autre part.

c) La formation des enseignants reste un levier sous utilisé : La formation initiale fait une place trop modeste aux caractéristiques de l'exercice du métier en éducation prioritaire et la formation continue n'est pas assez développée. En effet on a :

1) Une formation initiale encore embryonnaire

2) Une formation continue en théorie plus intense

d) La continuité de l'enseignement en éducation prioritaire est une exigence entravée par un mode de remplacement trop rigide car on a :

1) Des besoins de remplacement plus fréquents en éducation prioritaire et moins bien satisfaits

2) Un impact avéré sur les performances des élèves : les élèves de l'éducation prioritaire ne bénéficient que rarement d'un environnement familial propice aux apprentissages et susceptible de compenser partiellement l'absence d'un enseignant. Pour cette raison, le non remplacement les dessert davantage.

Pour autant, la Cour des Comptes relève que la faible attractivité des établissements de l'éducation prioritaire, notamment ceux des académies ou des aires géographiques elles-mêmes peu courues, demeure et accroît l'instabilité des équipes pédagogiques. Du fait des modalités de

gestion de la carrière des enseignants, ceux affectés en éducation prioritaire sont toujours les moins expérimentés. L'absentéisme y est toujours plus marqué, tout comme la proportion de contractuels, qu'il s'agisse de contractuels affectés pour suppléer à l'insuffisance de professeurs dans certaines zones ou certaines disciplines, ou des contractuels affectés aux fonctions de soutien et de remplacement. Au total, les outils utilisés n'ont pas véritablement suffi à attirer et retenir des enseignants plus expérimentés.

Pour rendre plus efficace l'Éducation Prioritaire, la Cour recommande des évolutions importantes dans trois domaines. En premier lieu, l'amélioration des modalités de pilotage et d'évaluation de la politique publique qui permettront d'ajuster le dispositif sur des bases solides. En deuxième lieu, la mobilisation plus intense des leviers les plus efficaces, qu'il s'agisse de l'encadrement des élèves dans la classe ou des conditions d'une gestion dynamique des ressources humaines afin d'améliorer les résultats d'ensemble. Enfin, la révision du mode d'allocation des ressources pour gagner en efficience. En effet, la politique indemnitaire et les mesures individuelles jusqu'à présent mises en œuvre ne garantissent pas à elles seules la stabilité des équipes. Des mesures visant à améliorer l'attractivité des postes en éducation prioritaire devraient ainsi être développées. De même, pour attirer des enseignants motivés et plus expérimentés vers les classes plus difficiles, le recrutement sur postes à profils doit être envisagée plus largement.

2.3. MUTATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ZEP

Dans son document de consultation rédigé pour les mécanismes de partage de connaissances et d'innovations (KIX), Kwame (Juillet 2019), au titre 3, relève les obstacles liés aux niveaux du recrutement, de la gestion et de la participation des enseignants. En effet, de nombreux pays en développement peinent à garantir un accès équitable à un corps enseignant bien formé et bien géré pour optimiser leur performance sur le plan de l'éducation. Il note que les travaux de recherche, les Pays en Développement Partenaire (PDP) et les experts internationaux mettent en évidence quatre domaines dans lesquels ils rencontrent des difficultés et qui nécessitent des investissements pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans ces pays. Il s'agit :1) d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants, 2) de déployer des enseignants là où ils sont le plus nécessaire, 3) de réduire les absences non autorisées et d'optimiser le temps d'enseignement, et 4) de faire participer davantage les enseignants aux discussions sur l'action à mener et aux réformes.

Pour ce qui est de la deuxième difficulté à savoir le fait que les enseignants ne soient pas souvent déployés là où on en a le plus besoin, on note que la rémunération a une incidence sur le recrutement et l'affectation des enseignants, en particulier les plus performants, dans les zones qui affichent les besoins les plus pressants. Nombre d'enseignants et leurs familles refusent néanmoins de travailler dans les zones rurales à cause des barrières culturelles et du manque de routes, d'hôpitaux, d'éclairage public et de marchés, ce qui signifie que les incitations financières ne sont sans doute pas suffisantes. L'amélioration des conditions de vie nécessite le déploiement d'efforts par différents ministères ; elle doit donc être considérée comme une responsabilité partagée exigeant l'adoption d'une stratégie à long terme conçue pour attirer les enseignants formés vers les zones défavorisées. Même si les pays en développement souhaitent relever les niveaux de rémunération pour attirer des enseignants formés vers ces régions, il est possible que cette approche ne soit pas viable étant donné que la masse salariale des enseignants représente déjà la part la plus importante du budget de l'éducation dans les pays à faible revenu. Par ailleurs, le versement de rémunérations plus élevées aux enseignants pour les inciter à travailler dans les zones rurales n'entraînera pas nécessairement une amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. De nombreux pays ont établi une formule d'affectation des enseignants formés ; le problème principal tient à son manque d'application systématique. Ce dernier tient en partie au fait qu'il n'est pas tiré parti d'analyses des données sur l'offre et la demande d'enseignants qui permettraient de disposer d'informations fiables sur les carences au niveau des enseignants. Dans certains contextes, cela est dû à l'absence d'un solide système d'information de gestion des enseignants pour fournir aux planificateurs du secteur de l'éducation aux niveaux national, régional et départemental, des informations fiables sur la pénurie d'enseignants. Les changements de poste des enseignants sont de ce fait difficiles à suivre, ce qui peut fausser les données sur le nombre d'enseignants qualifiés en poste et produire des estimations non fiables sur les effectifs opérant dans les classes. Les pays qui ont le mieux réussi à améliorer l'équité dans la répartition des enseignants ont surmonté ces obstacles en suivant des procédures d'affectation fondées sur certains critères. Cependant, même dans les pays qui appliquent des normes et des formules d'affectation des enseignants, les structures d'incitation et de responsabilisation nécessaires à leur fonctionnement sont inexistantes ou inefficaces.

Le Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation (volume 1) constitue une ressource exhaustive sur la manière de mener une analyse du secteur de l'éducation dans les

pays en développement. Le chapitre 4 de ce volume traite de la qualité, des capacités du système et de la gestion et propose des approches pour l'analyse du secteur de l'éducation dans les domaines suivants : 1) les résultats d'apprentissage ; 2) la capacité du système, les modalités institutionnelles et les outils de suivi ; 3) la gestion du recrutement, de la formation et de l'affectation des enseignants ; 4) la gestion des ressources éducatives et du temps d'enseignement. Il existe différentes initiatives mondiales et internationales soutenues par l'UNESCO. L'IIEP de l'UNESCO a élaboré des unités de formation pour les gestionnaires et les planificateurs de l'éducation sur la gestion des enseignants.

Au titre 6 du document, parlant de la deuxième catégorie de carences exprimées par les PDP pour le développement de l'enseignement et l'apprentissage, l'auteur indique que la qualité des enseignants reflète celle de leur gestion et de leur participation. Si des mesures ont été prises dans certains pays en développement pour assurer une répartition équitable des enseignants formés, des obstacles persistent. L'UNESCO, en collaboration avec l'IIEP Pôle de Dakar, a organisé un atelier régional sur la gestion des enseignants en Mai 2017 afin de débattre des difficultés et des carences observées qui entravent une répartition efficace des enseignants dans l'éducation de base en Afrique. Bien que les principales lacunes aient été recensées dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, elles restent pertinentes pour d'autres pays qui sont confrontés à des difficultés techniques, institutionnelles et politiques similaires. Les carences recensées concernent principalement les outils :

- Outils permettant d'harmoniser les exigences relatives aux enseignants aux niveaux local et central (ministère et directions régionales de l'Éducation) pour assurer une correspondance avec la demande d'enseignants.
- Outils statistiques pour analyser les recrutements et les affectations d'enseignants de manière à parvenir à une répartition cohérente et efficiente des enseignants et veiller à ce qu'une proportion équitable d'enseignants formés soit affectée dans les écoles des zones rurales. Il devrait être possible, grâce à ces outils, d'assurer la cohérence et la transparence des systèmes de recrutement des enseignants et de neutraliser ainsi les pressions politiques ou sociales qui nuisent à une répartition équitable des enseignants.
- Outils et directives pour renforcer l'application de normes afin de neutraliser les pressions politiques et sociales.

- Base de données intégrée (issues des statistiques scolaires, des directions des ressources humaines, de la masse salariale, etc.) qui permettrait de procéder à une exploitation comparative des informations sur les enseignants dans différents domaines afin de fournir une vision complète de la situation de l'offre et de la demande d'enseignants ainsi que de la localisation de chaque enseignant.

De plus, Les PDP et les experts internationaux font observer que dans de nombreux pays, il n'existe pas de plan de carrière clair pour les enseignants sous contrat/communautaires, bien que ces derniers répondent à un besoin important dans les pays qui peinent à recruter, former et affecter les enseignants formés vers les zones défavorisées.

Selon la cour des comptes (octobre 2017), l'affectation massive d'enseignants en début de carrière et de remplaçants contractuels dans les postes les plus exigeants demeure un obstacle majeur que le ministère ne sait toujours pas surmonter, les dispositifs mis en place pour accroître l'attractivité de certains de ces postes, principalement au sein de l'éducation prioritaire, étant de trop faibles palliatifs. La difficulté chronique pour couvrir les remplacements de courte durée est révélatrice d'un système de gestion trop rigide pour s'adapter à la réalité quotidienne des besoins du système éducatif, faute de gestion de proximité, d'autonomie donnée aux chefs d'établissement, et de possibilité de moduler le service des enseignants. Cette question illustre la propension du système scolaire à ne pas s'affranchir de ses propres contraintes, quand bien même il s'agit de répondre à des besoins de souplesse et de réactivité accrues. Dans ce contexte, la Cour appelle à une réforme structurelle de la gestion des enseignants et propose que cette réforme soit guidée par trois principes :

- l'adéquation entre l'évolution des effectifs et la démarche globale d'amélioration du système scolaire, pour sortir de la gestion des effectifs « par à-coups » et donner de la lisibilité aux étudiants susceptibles de s'engager dans l'enseignement ;
- l'adaptation des moyens d'enseignement et des conditions d'exercice du métier aux besoins des élèves les plus en difficulté ;
- la cohérence entre la gestion des effectifs, des rémunérations et du temps de travail au travers d'une logique négociée de contreparties.

La Cour émet également les recommandations suivantes :

- mettre en place un système de mesure et d'analyse assurant une connaissance précise et fiable des besoins des élèves, et en particulier de leurs acquis et compétences ;

- poursuivre la mise en place d'un nouveau modèle de répartition pour le second degré fondé sur la prise en compte des besoins des élèves, notamment des acquis scolaires et des conditions socio-économiques ;
- afin de constituer des équipes cohérentes, mettre des postes à profil à la disposition du chef d'établissement et en augmenter le nombre ; plus généralement, prendre en compte dans les affectations l'adaptation des profils professionnels aux besoins des élèves et au projet d'établissement ;
- poursuivre la mise en place de mesures réellement incitatives, notamment en matière indemnitaire et de carrière, afin de compenser les différences d'attractivité entre les postes.

2.4. MUTATION ET MOTIVATION DES ENSEIGNANTS

Olivier La Spada (2012), dans son mémoire professionnel à HEP Lausanne, nous parle de la motivation à enseigner et de comment la faire durer. Comme point de départ, il définit la motivation comme le processus psychique qui détermine le comportement qui à son tour sous la pression de forces (internes ou externes, conscientes ou inconscientes) crée une dynamique orientée en vue d'un objectif. Afin de faire une évaluation sommative de la motivation, il donne une liste non exhaustive des déterminants de la motivation en fonction qu'ils soient intrinsèques ou extrinsèques.

- Déterminants motivationnels intrinsèques : la curiosité intellectuelle, l'envie de se cultiver, le goût de l'effort, de la difficulté, le goût du risque, le plaisir, l'estime de soi, le travail avec les jeunes, le développement de soi, la transmission d'un savoir, le sentiment d'utilité.
- Déterminants motivationnels extrinsèques : le salaire, les rémunérations, la planification, le plan d'étude, le programme, les horaires, les vacances, le climat de classe, la relation avec ses collègues, sa direction, la reconnaissance d'autrui, la sécurité de l'emploi, l'indépendance, être libre.

Il conclut que les personnes plus sensibles aux déterminants intrinsèques perçoivent l'enseignement comme une vocation alors que celles sensibles aux déterminants extrinsèques le perçoivent comme un emploi. Pour les personnes au bénéfice des deux pôles, l'enseignement serait une carrière.

Après les déterminants de la motivation, il présente les composantes de celle-ci.

Pour Gagnon, la motivation [M] est le résultat du produit de la pertinence perçue [P] par la capacité perçue [C]. Il la formule ainsi $M = P \times C$

La motivation que Gagnon représente ainsi est l'énergie qu'une personne mettra dans une activité. La pertinence est notre perception de l'utilité d'atteindre une cible. La capacité est notre perception à pouvoir atteindre la cible. À cela il ajoute le contexte relationnel [R]. Il prétend que les deux premiers sont systématiquement influencés par le contexte dans lequel on se trouve. Ce contexte dépendra des relations avec les personnes qui nous entourent (parents, amis, collègues, élèves, ...), de l'image que l'on a de soi et du contexte de la classe (ambiance, attitudes, perception de notre rôle, confiance, ...).

La formule peut donc s'écrire : $M = P \times C \times R$.

Enfin, il montre comment nous pouvons influencer ces facteurs :

- ✓ En se fixant des objectifs accessibles, on améliore notre perception de leur faisabilité et par là même, nos chances de réussite
- ✓ En développant son efficacité face à la tâche ou tout du moins sa perception à être efficace.
- ✓ En valorisant ses réussites.
- ✓ En percevant ses échecs comme des étapes obligées vers l'amélioration et en se réjouissant d'avoir encore à apprendre.
- ✓ En gardant des objectifs difficiles à atteindre (« À combattre sans péril on triomphe sans gloire ») mais toujours accessibles.
- ✓ En gardant une image positive du rôle de l'enseignant et de celui de l'enseignement.
- ✓ En cultivant l'estime de soi. Hervieu et Wane²⁰ proposent les dix commandements de l'estime de soi, à savoir : s'accepter tel que l'on est, ne pas se comparer aux autres, résister aux jugements d'autrui, comprendre que les critiques des élèves s'adressent plus à la fonction qu'à la personne, se moquer du paraître, ne pas se résigner, considérer comme normal de se tromper, savoir dire non quand la situation l'exige sans culpabiliser, penser à ses succès passés, se dire que la prochaine fois sera la bonne.
- ✓ En travaillant sur le contexte. Si l'individu ne peut pas s'extraire de son milieu, il peut faire en sorte de l'améliorer. En évitant de s'isoler et en s'entourant de personnes encourageantes. En cherchant de l'aide lorsque cela ne va pas.

En synthèse, cet auteur note que la motivation n'est pas stable et figée. Elle dépend en fait de différents paramètres qui eux-mêmes évoluent. Une gestion proactive des facteurs influençant la motivation permet d'influer sur cette dernière. Nous sommes tous responsables de nos choix et de notre comportement et décider d'influer sur sa motivation n'est pas une conception naïve mais

un travail réel d'autodétermination. Nul n'est plus censé subir les pressions extérieures et les contraintes et chacun peut agir et réagir afin d'améliorer la perception qu'il se fait de sa personne et de son travail.

Lorsque la motivation disparaît, quand il n'y a plus la dynamique nécessaire pour agir, l'enseignant trouve des mécanismes qui ne lui coutent presque rien en termes d'énergie notamment la routine. Cette routine ne fait que conforter son sentiment que ses activités sont vides de sens et réduit la mobilisation de ses capacités d'une ampleur telle qu'il lui semble impossible de pouvoir y changer quoi que ce soit. Il se trouve dans un cercle vicieux qui l'amènera tôt ou tard au burnout. Turgeon (2009), énumère un certain nombre de difficultés caractéristiques des quartiers défavorisés à savoir :

- Élèves accusant un retard scolaire important
- Élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement
- Un taux de réussite plus bas
- Parents démunis face aux apprentissages de leurs enfants
- Etc...

Pour lui, ces difficultés représentent pour certains enseignants un défi intéressant à relever et enrichissant au point de vue humain tandis que d'autres le vivent difficilement. Ils ont des difficultés à s'adapter, à gérer leurs émotions, à composer avec ces problèmes, à accepter la réalité de ces milieux et à conserver un niveau élevé de motivation.

Les objectifs spécifiques de son travail étaient :

- a) Identifier les principaux facteurs de motivation et de démotivation des enseignants travaillant dans des écoles primaires en milieu défavorisé ;
- b) Cerner les conditions qui favorisent la motivation des enseignants de ce milieu ;
- c) Formuler des recommandations quant aux pratiques de gestion favorisant la motivation du personnel enseignant de ce milieu.

La collecte et l'analyse des données de cet auteur de même que ses observations ont révélé que le sentiment d'appartenance ou besoin d'affiliation personnelle est le facteur de motivation qui semble plus fort et plus essentiel en milieu défavorisé. Il met également en évidence que lorsqu'on met en place des conditions qui favorisent l'augmentation de la perception de compétence, cela augmente la motivation chez les enseignants. Enfin pour s'assurer de favoriser et maintenir la motivation chez les enseignants il faut la mise en place des pratiques de gestion qui favorisent la

satisfaction des trois besoins fondamentaux à la base de la motivation : le besoin de compétence, le besoin d'auto-détermination et le besoin d'affiliation personnelle. Pour chacun besoin il y'a une série de recommandations :

Pour le besoin de compétence

- Formation continue
- Développement professionnel du personnel enseignant

Pour la satisfaction du besoin d'auto-détermination, les recommandations sont :

- Processus d'affectation
- Gestion de l'équipe

Pour le besoin d'affiliation personnelle

- Établissement d'un climat harmonieux au sein de l'équipe
- Formation continue
- Savoir relationnel de la hiérarchie

Cette recherche a permis l'élaboration de plusieurs pistes pour d'éventuelles études. Il serait donc pertinent d'évaluer l'impact des décisions ministérielles et des conventions collectives sur la motivation du personnel enseignant. Il serait également intéressant de vérifier l'incidence de certaines pratiques de gestion précises sur la motivation du personnel enseignant. C'est dans cette optique que s'inscrit notre recherche.

CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE

L'on peut définir la théorie comme un modèle de la réalité dérivé de principes de base. Hotyat (1973, P. 306) définit une théorie comme « une synthèse hypothétique couvrant l'explication d'un certain nombre de faits et s'appliquant à faire le point de l'état d'une science ».

Les théories scientifiques sont décrites par Vorms (2011, 217) comme étant les relations phénoménales dans les différents domaines de la réalité et permettent de prédire des événements et d'expliquer des phénomènes en formulant des hypothèses. Selon Cohen (1980, P. 69), « une théorie scientifique est un ensemble intégré d'énoncés comportant des définitions et des relations supposées vraies et relatives à un domaine particulier ». La théorie est considérée satisfaisante jusqu'à ce qu'on la réfute. Pour qu'une théorie soit considérée comme « vraie », faisant partie des connaissances établies, il est nécessaire que celle-ci produise une expérience critique, c'est-à-dire un résultat expérimental qui ne pouvait être prévue par aucune autre théorie établie.

Parmi les multiples théories qui se rapportent à l'éducation, quelques-unes apportent de la lumière à notre étude à l'instar de :

- Le modèle de la planification stratégique de Kaufman (1995)
- La théorie des deux facteurs de Herzberg
- La théorie de l'engagement de Howard Becker
- La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

3.1. LE MODÈLE DE LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE DE KAUFMAN

3.1.1. Définition de la théorie

Le modèle de planification stratégique de Roger Kaufman (1995) est un cadre de réflexion et d'action orienté vers les résultats mesurables et utiles pour la société. En d'autres termes, la théorie de la planification stratégique de Roger Kaufman est un cadre de gestion qui met l'accent sur la définition et la réalisation de résultats mesurables en partant du plus large (société) au plus spécifique (individu). Selon Kaufman, la planification stratégique est un processus systématique qui vise à relier les besoins de la société aux résultats organisationnels et individuels, en établissant une cohérence entre les objectifs, les moyens et les actions. Kaufman, expert en planification stratégique et en évaluation, propose un modèle centré sur la valeur ajoutée réelle pour les bénéficiaires finaux, au-delà de l'organisation elle-même.

Elle repose sur l'idée que toute organisation existe pour produire une valeur ajoutée pour ses bénéficiaires et pour la société dans son ensemble.

3.1.1.1. Principes et postulats de la théorie

Les postulats ou les bases théoriques du modèle Kaufman sont :

- Toute organisation existe pour produire des résultats utiles à la société.
- Les besoins de la société constituent le point de départ de toute planification.
- La planification doit être systémique et cohérente : lier objectifs, moyens et résultats à tous les niveaux (méga, macro, micro).
- Les résultats priment sur l'activité.
- La mesure du succès doit se faire en fonction des impacts externes observables (sur les bénéficiaires et la société).
- Les parties prenantes doivent être associées, car elles subissent ou bénéficient des résultats.
- Les choix stratégiques doivent être évalués selon une logique de coûts-bénéfices sociaux.

Les principes clés ou les règles directrices d'application du modèle de Kaufman sont :

- *Il prône pour une orientation basée sur les résultats.* En effet, il insiste sur l'importance de planifier en partant de la fin. On définit d'abord ce que l'on veut atteindre (les résultats), avant de déterminer comment y parvenir (les moyens, ressources, méthodes). Cela va au - delà des résultats organisationnels internes.
- *Il préconise une hiérarchisation des résultats (trois niveaux).* Kaufman structure la planification en trois niveaux hiérarchiques. Le premier niveau qui est le méga, dans lequel les résultats souhaités sont orientés pour la société ou les bénéficiaires finaux (éducation équitable). Le second niveau qui est le macro, niveau dans lequel l'on a des résultats organisationnels (formations achevées). Le troisième niveau qui est le niveau micro dans lequel les résultats sont liés aux processus, aux tâches et aux individus (performance et compétences des personnes).
- *Il stipule que le besoin est issu du gap et définit l'analyse des besoins comme stratégique* le gap représente l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être fait. Cela permet de cibler les vraies priorités stratégiques. Pour Kaufman, l'analyse des besoins n'est pas une simple étape de diagnostic, mais un outil pour aligner les actions sur les résultats à impact global.

- *Il préconise une cohérence et un alignement au niveau des résultats.* Les résultats au niveau micro doivent contribuer au niveau macro, et le niveau macro doit lui-même contribuer au méga.
- *Il met en avant la responsabilité sociétale.* Pour Kaufman, il ne suffit pas que l'organisation réussisse, il faut qu'elle contribue au bien commun. Une organisation n'a de raison d'être que si elle apporte une valeur ajoutée à la société. Cela engage la responsabilité sociale de l'organisation.
- *Il nous parle de la mesurabilité et de l'évaluation : chaque résultat doit être défini en termes mesurables et évalué régulièrement pour ajuster la stratégie.*

Les intérêts du modèle de planification stratégique de Kaufman sont entre autres :

- mettre l'accent sur la responsabilité sociale de l'organisation
- permettre une priorisation claire des actions
- favoriser une planification logique et alignée
- s'adapter autant aux secteurs éducatifs, publics que privés.

En résumé, Kaufman propose une planification qui part de la société (méga et redescend vers les objectifs organisationnels et individuels, dans une logique d'alignement et de responsabilité sociale. La planification stratégique de Kaufman n'est pas seulement un outil de gestion interne, mais une démarche de responsabilité sociale et de création de valeur durable.

3.1.1.2. Implications du modèle de la planification stratégique de Kaufman dans la planification stratégique de la mutation des enseignants

Pour ce qui est de la planification stratégique de la mutation des enseignants, le modèle de planification de Kaufman peut en être un outil puissant. La mutation des enseignants à la lumière du modèle de Kaufman, devient une démarche stratégique orientée vers l'impact éducatif et social. Tout d'abord, Kaufman promeut une planification axée sur les résultats. Dans le cas de la mutation des enseignants, cela implique de réfléchir non seulement en fonction des besoins internes mais aussi en fonction des résultats éducatifs souhaités et les attentes des communautés. Sur le plan pratique, il s'agit d'aligner la politique de mutation des enseignants avec les besoins du système éducatif, des élèves et de la société (équité territoriale, qualité de l'enseignement, qualité du système éducatif). L'objectif ultime n'est pas juste de répartir les enseignants mais d'améliorer les apprentissages et la qualité du système éducatif. Les critères de mutation doivent intégrer le taux d'encadrement des élèves, performance académique des établissements, équilibre régional. Les

mutations ne doivent pas seulement satisfaire les enseignants (rapprochement familial, convenances personnelles) mais surtout répondre aux besoins éducatifs de la société. Par exemple : affecter les enseignants qualifiés pour réduire les inégalités.

Après, en nous basant sur les différents niveaux de résultats définis par Kaufman, nous aurons au niveau méga une amélioration de l'éducation à l'échelle nationale à travers une meilleure répartition des ressources humaines. Au niveau macro, nous aurons un alignement des politiques de mutation avec les objectifs nationaux, ministériels en termes d'éducation (équité, efficacité, accès à l'éducation). Et au niveau micro, nous aurons pour les besoins individuels des écoles, des profils enseignants adéquats, des effectifs stables et une stabilité pédagogique.

Ensuite, le modèle de Kaufman qui propose de partir d'un gap entre la situation actuelle et les résultats souhaités, encourage une planification basée sur les écarts mesurables entre les déséquilibres régionaux, l'insatisfaction des enseignants et une répartition équitable, motivante et efficace des enseignants, orientée vers l'amélioration continue.

Aussi, en rapport avec la cohérence et l'alignement, la mutation doit être pensée en lien avec d'autres dimensions : formation continue, conditions de travail, disponibilité de logements, infrastructures scolaires. Ainsi, on évite des mutations administratives qui échouent faute de cohérence globale. Et le modèle incite à analyser la valeur ajoutée des enseignants dans chaque contexte. Cela implique de placer chaque enseignant là où son expertise a le plus d'impact.

De plus, le modèle de planification de Kaufman invite à impliquer toutes les parties prenantes (administration, enseignants, syndicats, parents, élèves, société civile), à favoriser une approche participative et responsable dans les décisions de mutation et à évaluer les impacts éthiques des choix de planification.

Enfin pour ce qui est de l'évaluation et de l'ajustement, les mutations doivent être suivies par des indicateurs mesurables (résultats scolaires, satisfaction des élèves et parents, maintien des enseignants en poste). Les résultats permettent d'ajuster les politiques futures et d'éviter les erreurs de répartition.

En résumé, le modèle de planification stratégique de Kaufman appliqué à la mutation des enseignants permet de passer d'un acte administratif à un levier stratégique pour améliorer l'équité et la qualité éducative. Cela met en avant l'impact sociétal avec par exemple la réduction des

inégalités et une meilleure couverture éducative. Cela favorise une planification cohérente, systémique et évaluative plutôt qu'une gestion ponctuelle et réactive.

Le modèle de planification stratégique de Kaufman présente néanmoins quelques limites potentielles par rapport à notre sujet ; la première limite serait une complexité de mise en œuvre car elle nécessite un haut niveau de coordination entre les niveaux décisionnels. Par ailleurs, on pourrait avoir un problème de disponibilité des données. La planification par résultats, suppose l'accès à des données fiables sur les besoins, les performances et les préférences. Enfin, les préférences individuelles des enseignants (souhaits de rapprochement familial, stabilité) peuvent être difficiles à concilier avec des logiques purement systémiques.

3.1.2. La théorie des deux facteurs de Herzberg

3.1.2.1. Définition de la théorie

Frederick Herzberg, psychologue américain, est essentiellement connu pour ses travaux qui amèneront le développement des interventions dites « d'enrichissement des tâches au travail », fondées sur les théories des besoins et des motivations, et surtout sur sa fameuse « théorie des deux facteurs », également appelée « théorie bifactorielle » ou « théorie motivation-hygiène ». La théorie des deux facteurs de Herzberg, est une théorie de la motivation au travail développée en 1959. Elle vise à expliquer ce qui motive les employés à être performants et satisfaits dans leur travail. Herzberg distingue deux catégories de facteurs qui influencent la satisfaction et la motivation des employés au travail. De son étude il tire une conclusion majeure : les facteurs de satisfaction ne sont pas les mêmes que ceux qui causent l'insatisfaction. Herzberg explique que la satisfaction et l'insatisfaction au travail ne dépendent pas des mêmes éléments. Autrement dit, ce ne sont pas ce ne sont pas simplement deux extrêmes d'un même axe, mais deux dimensions différentes. Il distingue donc types de facteurs :

- 1) Les facteurs d'hygiène ou extrinsèques ou de maintien : ce sont les éléments du contexte de travail ou liés à l'environnement du travail. Leur présence ne motive pas nécessairement, mais leur absence provoque de l'insatisfaction. Nous avons par exemple le salaire, les conditions de travail, les relations avec les collègues ou les supérieurs, la politique de l'entreprise, la sécurité de l'emploi. Ces facteurs permettent d'éviter l'insatisfaction mais n'entraînent pas de motivation durable.

- 2) Les facteurs de motivation ou intrinsèques ou moteur : ils sont liés à la nature même ou au contenu même du travail et au développement personnel. Ils ont un impact direct sur la motivation et la satisfaction au travail. Ces facteurs augmentent la satisfaction et motivent les employés à s'investir davantage. Nous pouvons citer comme exemples : la réalisation de soi, la reconnaissance, le sentiment d'accomplissement, les responsabilités, les possibilités d'évolution et l'autonomie. Leur absence ne provoque pas forcément de l'insatisfaction, mais leur présence augmente fortement la motivation et l'engagement.

3.1.2.2. Postulats et principes de la théorie

Les postulats de la théorie bifactorielle de Herzberg sont :

- La satisfaction et l'insatisfaction ne sont pas des opposés directs. L'absence de satisfaction ne signifie pas forcément l'insatisfaction. De même la suppression des facteurs d'insatisfaction ne crée pas forcément de satisfaction.
- Deux catégories distinctes de facteurs influencent la motivation. Les facteurs d'hygiène liés à l'environnement du travail. Leur absence provoque l'insatisfaction, mais leur présence ne motive pas durablement. Et les facteurs de motivation liés à la nature même du travail. Leur présence favorise la satisfaction et la motivation durables.
- La motivation durable vient du travail lui-même. Les sources profondes de satisfaction sont internes au contenu du travail et non aux conditions externes.
- L'enrichissement du travail est essentiel pour stimuler l'engagement des employés.

Les principes de la théorie des deux facteurs de Herzberg sont :

- Dans la théorie des deux facteurs, Herzberg préconise de séparer la gestion des facteurs d'hygiène et de motivation. Améliorer les conditions de travail pour réduire l'insatisfaction et concevoir le travail de manière à offrir des sources réelles de satisfaction.
- La théorie de Herzberg stipule qu'il faut enrichir les tâches. En effet, améliorer les conditions matérielles seules ne suffisent pas. Il faut agir sur le contenu même du travail en donnant plus d'autonomie, de responsabilité et de possibilités de développement aux employés. Plus un employé sent que son travail a du sens et qu'il progresse plus il est motivé.

- Herzberg met en avant le fait que la satisfaction est un levier de performance durable. Un employé satisfait par des facteurs intrinsèques est plus créatif, engagé et productif.
- Pour Herzberg, la satisfaction est liée au sens et à la valeur du travail. Plus le travail est perçu comme utile, stimulant et valorisant, plus la motivation est forte.
- Il soutient l'idée selon laquelle le management doit repenser l'organisation du travail. Non seulement offrir un bon environnement de travail mais aussi enrichir les tâches pour développer la motivation.

L'idée centrale de la théorie des deux facteurs de Herzberg stipule qu'éliminer uniquement les sources d'insatisfaction (mauvais salaire, mauvaises conditions) n'est pas suffisante. Pour accroître la motivation durable, il faut enrichir le travail avec des facteurs intrinsèques comme la reconnaissance, la responsabilité et l'évolution. En résumé, Herzberg distingue clairement ce qui empêche d'être insatisfait de ce qui rend réellement motivé et satisfait.

3.1.2.3. Implications de la théorie des deux facteurs dans la motivation durable des enseignants des ZEP

De façon pratique, la théorie des deux facteurs de Herzberg peut être appliquée à la révision des conditions de travail en garantissant un environnement de travail sain (facteurs d'hygiène). Elle peut également être utilisée pour encourager l'autonomie et la reconnaissance en donnant du sens au travail, en valorisant les résultats (facteurs de motivation) ; elle peut enfin servir pour la formation des managers en favorisant un climat où les collaborateurs se sentent valorisés. Autrement dit, pour éviter l'insatisfaction, une organisation doit assurer de bonnes conditions de travail, une rémunération juste et des relations correctes. Et pour stimuler la motivation, une organisation doit donner du sens au travail, offrir des responsabilités, reconnaître les efforts et permettre le développement professionnel.

La théorie des deux facteurs de Herzberg en lien avec la motivation durable des enseignants des ZEP est particulièrement intéressante car ces zones sont marquées par des difficultés sociales, économiques et institutionnelles. Elle peut offrir un cadre très pertinent pour analyser et améliorer la motivation des enseignants dans les ZEP.

En effet, dans les milieux défavorisés, les facteurs d'hygiène sont souvent dégradés. Les enseignants font face à des conditions de travail parfois difficiles (classes surchargées, manque de

moyens, faible reconnaissance sociale...). Ceci qui peut entraîner une insatisfaction chronique chez les enseignants. Pour réduire l'insatisfaction, il faut améliorer :

- La rémunération et primes spécifiques : primes d'éloignement, primes ZEP, avantages en nature.
- Conditions de travail : infrastructures scolaires adaptées, accès à du matériel pédagogique, sécurité dans et autour de l'école.
- Charge de travail équilibrée : limiter le surmenage par une meilleure répartition des heures ou du nombre d'élèves par classe.
- Soutien institutionnel et administratif : réduire la lourdeur bureaucratique, fournir un encadrement clair.
- Relations professionnelles : instaurer un climat collaboratif avec la direction, les collègues et la communauté éducative.

Ces mesures seules ne garantissent pas une motivation durable, mais elles sont indispensables pour éviter le découragement et le turnover. Les facteurs de motivation quant à eux stimulent l'engagement durable. Pour que les enseignants trouvent un sens profond et durable à leur mission, il faut agir sur les leviers intrinsèques comme :

- Reconnaissance : valoriser publiquement leurs efforts (prix, distinctions, feedback positif de la hiérarchie et des parents).
- Autonomie et responsabilités : impliquer les enseignants dans les décisions pédagogiques, leur laisser une marge de créativité.
- Développement professionnel : offrir des formations continues adaptées (gestion de classes hétérogènes, pédagogie différenciée, technologies éducatives).
- Possibilités d'avancement : perspectives de carrière (coordination pédagogique, direction, spécialisation).
- Sentiment d'accomplissement : renforcer la mission sociale et valoriser l'impact positif sur l'avenir des élèves issus de milieux défavorisés.

Ce sont ces facteurs qui créent une motivation durable et permettent aux enseignants de rester engagés malgré les défis.

Si par exemple un enseignant en ZEP reçoit seulement une prime financière, cela réduit son insatisfaction (hygiène) mais ne garantit pas son implication à long terme. En revanche, si en plus il participe à un projet innovant qui améliore les résultats des élèves, qu'il est formé et reconnu pour ses efforts, et qu'il se sent acteur du changement social, sa motivation devient intrinsèque et durable.

Comme limites à la théorie bifactorielle de Herzberg : nous pouvons avoir le fait que la distinction nette entre les deux types de facteurs peut parfois être excessive alors qu'en réalité, pour les enseignants des ZEP, certains éléments jouent un rôle mixte. Par exemple une prime spécifique peut être un simple facteur d'hygiène selon Herzberg, mais dans le cas des enseignants ZEP, elle peut être perçue comme une reconnaissance (facteur de motivation).

De plus cette théorie dépend beaucoup du contexte culturel ou individuel, car ce qui est motivant pour un individu peut ne pas l'être pour un autre. Elle adopte une approche individuelle or la motivation des enseignants des ZEP dépend aussi de dynamiques collectives : soutien des collègues, climat scolaire, mobilisation de la communauté éducative.

Également, la théorie de Herzberg n'intègre pas suffisamment l'impact de facteurs externes : pauvreté des élèves, manque de moyens de l'État, pressions politiques. En ZEP, ces réalités sociales influencent fortement la motivation, même si elles ne sont pas directement liées aux conditions de travail internes.

Enfin, Herzberg met surtout l'accent sur les aspects rationnels (conditions matérielles, reconnaissance) et sous-estime la charge émotionnelle. Pourtant, en ZEP, la charge émotionnelle (gestion de la violence, de l'échec scolaire, du décrochage) est centrale pour comprendre la démotivation ou la persévérance des enseignants.

En résumé, la théorie de Herzberg est un bon cadre pour distinguer ce qui évite l'insatisfaction (facteurs extrinsèques) et ce qui nourrit la motivation durable (facteurs intrinsèques). Mais pour les enseignants des ZEP, il faut compléter cette approche par les dimensions collectives et sociales, la gestion de la charge émotionnelle et une réflexion sur la résilience professionnelle. Elle reste néanmoins pertinente aujourd'hui face aux nouveaux enjeux du travail comme l'équilibre vie professionnelle/ vie privée et la reconnaissance au travail.

3.1.3. La théorie de l'engagement de Howard Becker

3.1.3.1. Définition de la théorie

Becker a développé en 1960, la théorie des coûts irrécupérables plus connue sous le nom de théorie des side-bets ou des mises latérales. Elle a pour objectif de comprendre pourquoi les individus restent engagés dans une organisation ou un projet même s'ils ne sont plus pleinement satisfaits. La théorie de l'engagement de Howard Becker (commitment) repose sur l'idée selon laquelle les individus s'investissent dans une action ou une organisation parce qu'ils ont fait ce que Becker appelle un « investissement secondaire » (side-bet). Il définit l'engagement comme le fait qu'un individu persiste dans une ligne de conduite non pas uniquement par conviction personnelle, mais aussi en raison des side bets qu'il a accumulées au fil du temps. En d'autres termes, un individu reste engagé car partir lui coûterait plus cher que de rester. Ces investissements rendent le départ coûteux, donc l'employé reste engagé par contrainte. Cet engagement n'est donc pas forcément émotionnel ou moral, mais calculé : c'est un engagement par contrainte ou par intérêt. Ce concept a été exposé dans Notes on the Concept of Commitment (1960). Becker explique que lorsqu'une personne s'implique dans une activité ou une organisation, elle fait en parallèle un ensemble de paris subsidiaires qui la lient encore plus à cette activité. Un investissement secondaire ou pari subsidiaire est le fait pour un individu, en participant à une organisation d'engager des coûts externes ou coûts irrécupérables (temps, argent, réputation...) dans cette participation. Ce pari crée un enracinement. Les side-bets (paris parallèles) représentant tous les éléments que l'individu risque de perdre s'il quitte son engagement actuel, il devient difficile pour l'individu de quitter l'entreprise car il risquerait de perdre ses investissements. Les side-bets peuvent être :

- Investissements financiers : avantages sociaux, primes d'ancienneté, cotiser pour une retraite, payer une formation, sécurité de l'emploi
- Relations sociales : relations entre collègues, réseau professionnel, réseau d'amis
- Personnels : temps et énergie investis dans le poste, compétences spécifiques liées à l'entreprise
- Organisationnels : règles et contrats qui lient l'individu à l'organisation.
- Investissements temporels : années d'expérience accumulées difficilement transférable ailleurs
- Réputation : quitter trop tôt peut ternir l'image de fiabilité ou de loyauté.

L'engagement est perçu comme un calcul de coûts et de bénéfices. Les types d'engagement selon Becker sont : l'engagement de continuité (rester pour éviter les coûts de départ) et l'engagement de conformité (respecter les normes pour éviter les sanctions). Il définit à travers sa théorie un mécanisme rationnel et temporel, permettant de stabiliser un comportement. Sa théorie est utile pour analyser la fidélité à une institution, à une profession, à un mouvement notamment lorsque les motivations ne sont pas affectives ou idéologiques.

De façon pratique dans le monde du travail, la théorie de l'engagement de Howard peut être utilisée d'une part, pour la motivation à rester dans l'entreprise. Par exemple, même si un salarié n'est plus satisfait, il peut rester pour conserver ses droits à la retraite, par peur de repartir à zéro, parce que ses compétences sont peu valorisées sur le marché. D'autre part, elle peut être utile dans la gestion des ressources humaines. Les entreprises peuvent par exemple renforcer l'engagement en créant des avantages liés à l'ancienneté, en développant des compétences spécifiques internes, en favorisant des relations de confiance entre les collaborateurs.

3.1.3.2. Principes et postulats de la théorie

Les postulats de la théorie de l'engagement de Becker sont :

- L'individu agit de façon rationnelle : il évalue les gains et les pertes liés à son retrait ou à son maintien dans une situation.
- Toute action génère des side bets (mises latérales) : investissements matériels, temporels, sociaux ou symboliques qui augmentent avec le temps.
- Plus les side bets sont importants, plus le désengagement devient coûteux : quitter implique une perte de ressources accumulées.
- L'engagement est donc lié aux contraintes autant qu'à la motivation ou au plaisir.
- L'individu peut rester engagé même sans satisfaction : ce n'est pas toujours le désir ou l'affectif qui maintient dans une activité, mais la crainte de perdre les acquis.

Les principes de la théorie de l'engagement de Becker sont :

- Principe de rationalité limitée : les choix de l'individu sont influencés par ses investissements passés, pas uniquement par ses préférences actuelles.
- Principe d'accumulation : plus le temps passe, plus les side bets s'accumulent et renforcent l'engagement.

- Principe de dépendance : l'individu devient dépendant de la situation, car s'en détacher aurait un coût élevé.
- Principe de continuité : l'engagement se traduit par une persistance dans la conduite ou dans l'appartenance à un groupe ou une organisation.
- Principe de contrainte sociale : l'environnement (famille, collègues, réputation, conventions) participe à renforcer l'engagement, en rendant le retrait socialement coûteux.

Selon Becker, l'engagement n'est pas seulement une affaire de motivation interne, mais aussi une conséquence de tout ce que l'individu risque de perdre en cas de désengagement.

3.1.3.3. Implications de la théorie de l'engagement de Howard Becker dans la motivation durable des enseignants des ZEP

Pour ce qui est de notre sujet, les enseignants ne restent pas toujours en ZEP uniquement par plaisir du travail ou satisfaction intrinsèque. Leur engagement peut s'expliquer par des mises latérales (side-bets) :

- Financières : primes spécifiques à l'éducation prioritaire, ancienneté, sécurité de l'emploi dans la fonction publique.
- Sociales : liens créés avec les élèves, les collègues, parents, sentiment d'utilité sociale.
- Personnelles : investissement dans des projets pédagogiques, attachement à la communauté locale, spécialisation dans l'enseignement en milieu difficile
- Organisationnels : affectations, mutations limitées, procédures administratives qui freinent la mobilité.

La motivation selon Becker ne dépend pas uniquement de la passion du métier, mais aussi du coût de quitter la ZEP. Certains enseignants restent par continuité même s'ils ne sont pas pleinement satisfaits. D'autres peuvent développer un engagement affectif (fierté d'enseigner en ZEP, mission sociale forte).

À côté de cela, la théorie de l'engagement de Howard Becker, permet d'étudier l'attachement progressif des enseignants à leurs pratiques ou à leurs rôles, et comment un changement (mutation, réforme) peut venir favoriser cet engagement. Elle invite à considérer l'engagement des enseignants surtout comme le résultat d'un pari personnel et social. Dans les ZEP, les enseignants accumulent l'investissement professionnel, le risque de réputation, les

investissements personnels qui constituent des paris subsidiaires qui peuvent stabiliser leur engagement. Une planification stratégique de la mutation réfléchie agira comme un instrument de régulation de l'engagement en valorisant les paris existants, en protégeant les investissements et en mettant sur pied des facteurs contextuels pour renforcer les paris subsidiaires (renforcer la dynamique collective, les compétences professionnelles et l'auto-efficacité).

Quelques limites à cette théorie que l'on peut citer sont tout d'abord, elle réduit parfois l'engagement à une logique de contrainte et de calcul d'intérêts et néglige les dimensions émotionnelles et intrinsèques de la motivation. Ensuite, elle explique surtout le pourquoi on reste motivé et pas toujours le comment. De plus, elle ne permet pas de toucher du doigt ou d'estimer la performance ou l'implication réelle du salarié. Enfin elle comporte un risque : un enseignant peut rester en ZEP par contrainte mais être démotivé, épuisé ou en souffrance professionnelle.

En résumé, la théorie de Becker montre que les enseignants en ZEP peuvent être retenues par leurs investissements personnels, sociaux et financiers, même si la satisfaction n'est pas optimale. Mais pour qu'ils restent motivés durablement, il faut renforcer leur engagement affectif et normatif pas seulement les side-bets.

3.1.4. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

3.1.4.1. Définition de la théorie

La théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Edward Deci et Richard Ryan dans les années 1980 et approfondie par la suite, est un cadre théorique qui explique comment la motivation humaine fonctionne et comment elle peut être renforcée ou affaiblie selon le contexte social. Selon cette théorie, les individus sont naturellement portés à apprendre, à se développer et à s'engager dans des activités, à condition que trois besoins psychologiques fondamentaux soient satisfaits :

- L'autonomie : le besoin de se sentir à l'origine de ses actions, de pouvoir faire des choix et d'agir selon ses propres valeurs.
- La compétence : le besoin de se sentir efficace, capable et de percevoir des progrès dans ses activités ou ses tâches.
- L'appartenance sociale : le besoin de se sentir connecté aux autres, soutenu et accepté dans un environnement social.

Plus ces trois besoins sont satisfaits, plus la motivation d'un individu est intrinsèque, c'est-à-dire durable, de qualité et orientée vers l'engagement profond. A l'inverse, lorsque ces besoins sont frustrés, la motivation devient extrinsèque, fragile ou dépendante de contraintes externes.

3.1.4.2. Principes et postulats de la théorie

Les postulats essentiels de la théorie de l'autodétermination sont :

- Les individus sont naturellement motivés à apprendre et à se développer : la TAD part de l'idée selon laquelle les êtres humains ont une tendance naturelle vers la croissance, l'apprentissage et le développement.
- La satisfaction des besoins psychologiques est universelle : Deci et Ryan affirment que ces besoins sont valables dans toutes les cultures, tous les contextes sociaux et à tous les âges.
- Les comportements autodéterminés produisent des résultats plus durables : lorsque les actions d'un individu sont autodéterminées, elles entraînent : un meilleur engagement, une motivation plus stable, moins d'épuisement et un sentiment de bien-être plus élevé.
- Le contrôle externe affaiblit la motivation : la pression, les sanctions, la surveillance excessive ou les récompenses conditionnelles réduisent l'autonomie ; diminuent la motivation ; augmentent le stress et la dépendance aux motivations externes.
- Le soutien à l'autonomie favorise la motivation de qualité : les environnements qui offrent des choix, des explications claires, de la reconnaissance, des opportunités de développer les compétences, génèrent une motivation autodéterminée et un engagement fort.

Les principes fondamentaux de la théorie de l'autodétermination sont :

- Principe 1 : la motivation existe sur un continuum. La TAD affirme que la motivation n'est pas un phénomène binaire mais qu'elle évolue entre l'amotivation, la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque. Ce continuum montre que plus une motivation est autodéterminée, plus elle est durable.
- Principe 2 : les individus ont des besoins psychologiques fondamentaux. La théorie repose sur le fait que trois besoins universels expliquent la qualité de la motivation : l'autonomie, la compétence et la relationnalité. La satisfaction de ces besoins améliore la performance, le bien-être, l'engagement et la persévérance.

- Principe 3 : l'environnement influence directement la motivation. Les interactions sociales peuvent soutenir l'autodétermination ou l'entraver. La qualité de la motivation varie donc selon la manière dont l'environnement répond aux trois besoins psychologiques.
- Principe 4 : la motivation intrinsèque est la forme la plus autodéterminée. La TAD considère la motivation intrinsèque comme la forme la plus durable et bénéfique. Elle favorise l'engagement, la créativité, la performance et la persévérance malgré les difficultés.

3.1.4.3. Implications de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan dans la motivation durable des enseignants des ZEP

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est particulièrement utile dans le cadre de cette étude car elle permet de comprendre les mécanismes profonds qui sous-tendent la motivation durable des enseignants en ZEP. Elle offre un cadre analytique pertinent pour interpréter les difficultés rencontrées par les enseignants dans ces zones prioritaires et pour proposer des actions stratégiques susceptibles de renforcer leur engagement. En effet, elle montre que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'intégration sociale constitue un levier essentiel pour renforcer l'engagement durable des personnels enseignants des ZEP. Cette théorie permet également d'articuler les enjeux psychologiques individuels avec les politiques institutionnelles d'affectation, contribuant à éclairer les conditions nécessaires à la stabilité et à la performance du personnel enseignant en contexte difficile. Dans cette perspective, la planification stratégique de la mutation doit aller au-delà de la simple gestion administrative des affectations pour intégrer des actions visant à soutenir la liberté pédagogique, développer des compétences professionnelles et promouvoir un climat relationnel positif. Ces implications permettent de comprendre que la motivation durable des enseignants en ZEP dépend étroitement de la manière dont l'institution structure les conditions de travail et accompagne les acteurs sur le terrain.

Malgré sa pertinence pour analyser les déterminants psychologiques de la motivation des enseignants, la théorie de l'autodétermination présente certaines limites lorsqu'elle est appliquée à l'étude de la motivation durable en contexte de ZEP. D'une part, son orientation centrée sur les besoins individuels ne permet pas de saisir pleinement les enjeux institutionnels, organisationnels et territoriaux liés à la planification stratégique des mutations. D'autre part, la théorie accorde une place limitée aux facteurs matériels, socio-économiques et structurels qui influencent fortement les

conditions de travail dans les zones prioritaires. Elle ne prend pas non plus en compte la diversité des profils enseignants ni les contraintes administratives régissant la gestion des ressources humaines. Ainsi, bien qu'elle constitue un cadre d'analyse éclairant, la théorie de l'autodétermination doit être mobilisée en complément d'approches organisationnelles et contextuelles afin d'offrir une vision plus complète des déterminants de la motivation en ZEP.

Tableau 8 : Données synoptiques

Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variable indépendante	Indicateurs	Indices	Variable dépendante	Indicateurs	Indices	Modalités	Instruments de collecte des données	Outils d'analyse des données
La planification stratégique de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP	Hr1 : le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP	VI 1 : le renforcement de l'attractivité des postes	-les mesures financières incitatives -les avantages professionnels -la qualité de vie locale	-taux de demandes de mutations entrantes - taux de mutation sortantes - ancienneté moyenne sur le poste - taux de postes vacants en ZEP - proportion des postes occupés par les enseignants titulaires - évolution du nombre de candidatures - satisfaction auprès des enseignants	VD : La motivation durable des personnels enseignants des ZEP	- engagement professionnel - implication dans les projets et participation aux activités de l'établissement - investissement dans la réussite des élèves - stabilité et fidélité au poste	- taux d'absentéisme - taux de rotation - satisfaction vis-à-vis du climat scolaire - équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle	- Enquêtes auprès des enseignants -observations directes -analyse documentaire	Questionnaire, guide d'entretien et guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles, Analyse de contenu.
	Hr2 : le déploiement ciblé des enseignants participe à renforcer la motivation durable des personnels enseignants des ZEP	VI2 : le déploiement ciblé des enseignants	-L'adéquation profil-poste -La gestion décentralisée des enseignants -Le taux de stabilité après le déploiement	- taux de couverture des besoins identifiés en ZEP - taux d'affectation par profil stratégique - répartition géographique équilibrée des enseignants expérimentés - taux de néo-titulaires - taux de stabilisation des		- satisfaction au travail - formation continue - qualité du climat scolaire -résilience professionnelle face aux	- projections à moyen et à long terme - intention de rester dans le poste - capacité à faire face au	-entretien semi-directifs	Questionnaire, guide d'entretien et guide d'observation	Statistiques descriptives, inférentielles, Analyse de contenu.

				enseignants en ZEP à 2 ou 5 ans - taux d'enseignants formés à l'éducation prioritaire - adéquation entre profil de poste et profil de l'enseignant - taux de satisfaction des chefs d'établissement en ZEP sur les affectations		conditions de travail	stress chronique - stratégies d'adaptation mises en place - reconnaissance du travail accompli			
	Hr3 : l'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP	VI3 : l'encadrement professionnel	-L'accès à la formation continue -Le programme de mentorat et soutien -le climat de collaboration professionnelle	- taux de bénéficiaires de dispositifs d'accompagnement à la prise de poste - taux de participation aux formations spécifiques - taux d'affectations de tuteurs ou de mentors - ratio enseignants / encadrants pédagogique dans les ZEP - taux de satisfaction des enseignants sur l'encadrement - impact de l'encadrement sur la stabilité post - mutation			- sentiment de compétence face à des situations complexes			

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, il est question de présenter et de justifier les choix méthodologiques utilisés dans le cadre de cette étude. Il sera question de rappeler la question de recherche principale, de rappeler le problème de recherche et les objectifs qui résultent de l'analyse du cadre conceptuel et théorique de notre étude. L'aspect empirique étant l'objet de ce chapitre, il décrit également les démarches entreprises pour répondre à la problématique posée, en précisant le type et l'approche de recherche, le cadre et le site de l'étude, la population et l'échantillon, les techniques et instruments la collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse envisagées pour répondre aux objectifs de cette recherche.

4.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE

4.1.1. Rappel du problème et des objectifs

Cette étude vise à montrer que la planification stratégique de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Le problème central réside dans la compréhension de la faible motivation durable des personnels enseignants des ZEP notamment de la région de l'Est Cameroun. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont :

- Montrer comment le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.
- Décrire comment le déploiement ciblé des enseignants participe à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.
- Présenter comment l'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

4.1.2. Justification du choix méthodologique

Afin de permettre l'atteinte des objectifs de cette étude, l'on optera pour une méthodologie mixte. Cette méthodologie combine des approches quantitatives et qualitatives. Cela permettra de garantir une compréhension plus complète et nuancée de la problématique.

D'une part, l'approche quantitative permettra de recueillir des données chiffrées sur des indicateurs mesurables tels que le degré de satisfaction des enseignants, leur niveau de motivation, la fréquence des mutations ou encore les corrélations entre certaines dimensions de la planification stratégique et la motivation.

D'autre part, l'approche qualitative est indispensable pour comprendre en profondeur les perceptions, les expériences vécues et les représentations que les enseignants ont du processus de mutation et de ses implications sur leur engagement professionnel. Les entretiens permettront de mettre en évidence les facteurs subjectifs qui influencent leur motivation et que les chiffres seuls ne sauraient révéler.

Le recours à une approche méthodologique mixte se justifie par la nature multidimensionnelle du phénomène étudié, à savoir l'impact de la planification stratégique de la mutation sur la motivation durable des enseignants des ZEP. Ce choix repose sur la complémentarité des données quantitatives et qualitatives.

4.2. TYPE ET APPROCHE DE RECHERCHE

Dans le but de comprendre le phénomène de faible motivation des enseignants dans les ZEP notamment dans la région de l'Est Cameroun, nous adopterons une démarche descriptive et corrélationnelle et une approche mixte.

4.2.1. Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive et corrélationnelle. Elle est dite descriptive dans ce sens qu'elle cherche à fournir une image de la réalité observée ou décrire précisément ce qu'est la planification stratégique à travers le renforcement de l'attractivité des postes, le déploiement ciblé des enseignants, l'encadrement professionnel. Mais aussi de la motivation durable des enseignants à travers des indicateurs tels que l'engagement professionnel, implication dans les projets et participation aux activités de l'établissement, investissement dans la réussite des élèves, stabilité et fidélité au poste, résilience professionnelle face aux conditions de travail, satisfaction au travail, formation continue, qualité du climat scolaire.

Cette recherche est dite corrélationnelle dans la mesure où elle cherche à examiner l'existence et la nature du lien entre la planification stratégique de la mutation et la motivation durable des personnels enseignants, sans toutefois établir une relation de cause à effet. Elle permet de mieux comprendre comment ces dimensions interagissent. Cette relation peut également être significative ou non significative.

4.2.2. Approche méthodologique

La recherche adopte un devis mixte. Elle combine les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. En effet, cette recherche touche à la fois des données organisationnelles (planification stratégique de la mutation des enseignants) et des dimensions humaines et psychologiques (motivation durable des personnels enseignants). Donc la méthode quantitative permettra de mesurer le poids réel (le niveau réel) de la corrélation entre les différentes variables (VD et VI). C'est un questionnaire adressé aux enseignants avec des questions fermées. La méthode qualitative nous permettra d'identifier si les acteurs de la planification stratégique de la mutation respectent le protocole établi en matière de mutation dans les ZEP et d'avoir leur avis sur la motivation durable des enseignants en rapport avec l'applicabilité des procédures de mutation des enseignants. Ceci se fera à travers un entretien semi-directif.

4.3. CADRE ET SITE DE L'ÉTUDE

4.3.1. Présentation du site de l'étude

Cette étude a été menée dans les écoles primaires de l'arrondissement de Bertoua 1^{er}. Située dans la région de l'Est Cameroun (département du Lom-et-Djerem), la commune d'arrondissement de Bertoua 1^{er} est l'une des deux communes urbaines que compte la ville de Bertoua. Elle a été créée en 2007 et couvre une superficie d'environ 5500 km². Elle rassemble une population estimée à environ 143000 habitants. Elle est répartie en 18 quartiers urbains et 07 villages. La vision municipale vise un développement durable incluant une population bien formée et capable de créer richesse et emplois localement. La population de Bertoua 1^{er} est cosmopolite, composée majoritairement des ethnies Gbaya, Maka, Kaka et Bobilis, mais aussi de nombreux ressortissants d'autres régions du Cameroun. La population est jeune et en croissance rapide, ce qui pose des défis en matière d'emploi, d'assainissement et d'infrastructures.

La commune d'arrondissement de Bertoua 1^{er} compte environ 30 écoles primaires. Malgré cette densité, certains quartiers périphériques demeurent faiblement couverts, obligeant les enfants à parcourir de longues distances pour accéder à l'école. Notre étude se fera dans les écoles publiques primaires suivantes sont : Ecole primaire d'Ekounou, Ecole Primaire Bilingue (EPB) de Mbango, Ecole Primaire (EP) de Nkolbinon 3, Ecole primaire publique de Zangoua, école primaire de Tyorro à Nkolbikon, école primaire de Tizaga, ecole primaire de Mokolo 4 et école primaire de Mokolo Sembe. Dans la vision municipale, l'éducation est une priorité. C'est dans ce cadre que

dans le planning des projets à financer par le budget d'investissement public, l'accent est majoritairement mis sur l'éducation. Malgré les efforts conjoints de l'Etat, des partenaires et de la mairie, le système éducatif de Bertoua 1^{er} fait face à plusieurs contraintes :

- Manque d'infrastructures scolaires suffisantes surtout dans les zones rurales
- Insuffisance d'enseignants qualifiés et surcharge des effectifs dans certains établissements
- Insécurité scolaire et abandon en milieu rural dus à la pauvreté des ménages
- Insuffisance de matériels didactiques et d'équipements de laboratoires.

De façon plus précise, plusieurs établissements primaires publics souffrent encore de carences graves entre autres :

- À l'école publique d'Ekounou, 300 élèves sont encadrés par seulement 04 enseignants et des salles de classe ont été détruites lors d'un sinistre récent.
- À l'école primaire d'application, plus de 1600 élèves pour seulement 7salles disposent de très peu d'enseignants et les bureaux administratifs sont parfois logés dans les vérandas.

Cette diversité institutionnelle, sociale, culturelle nous donne une opportunité unique d'étudier comment se fait et s'implémente la planification stratégique de la mutation et quel est son rapport à la motivation durable des enseignants.

4.3.2. Justification du choix du site de l'étude

Le choix délibéré de l'arrondissement de Bertoua 1^{er} comme site d'étude se justifie par plusieurs raisons pertinentes :

- La représentativité d'une ZEP : Bertoua 1^{er} se situe dans la région de l'Est Cameroun, une zone reconnue pour ses disparités éducatives importantes par rapport aux grandes métropoles du pays. Elle présente plusieurs caractéristiques propres aux ZEP, notamment un faible niveau socio-économique de la population, une insuffisance d'infrastructures scolaires adaptées, un manque de ressources pédagogiques, ainsi qu'une pénurie récurrente d'enseignants qualifiés et motivés. Ces conditions défavorables influencent la qualité du processus éducatif et constituent un terrain propice pour examiner les déterminants de la motivation durable des personnels enseignants.

- Problématiques spécifiques aux enseignants : les enseignants dans cette commune sont confrontés à des contraintes telles que le manque de matériel pédagogique les classes surchargées ; et parfois une faible reconnaissance professionnelle, qui sont des facteurs susceptibles d'impacter la motivation sur le long terme.
- Opportunité d'identifier des leviers d'amélioration : étudier la motivation durable dans ce contexte permet de dégager des stratégies concrètes pour renforcer l'engagement et la satisfaction des enseignants, ce qui peut avoir un effet direct sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.
- Accessibilité et faisabilité de la recherche : Bertoua 1^{er} offre un terrain accessible avec un nombre suffisant d'écoles et de personnels enseignants pour réaliser une étude statistique significative tout en permettant un suivi direct et concret des conditions de travail.
- Impact social et éducatif : les résultats de la recherche peuvent être utilisés pour formuler des recommandations pertinentes pour les autorités éducatives locales et nationales, visant à améliorer la motivation et la performance des enseignants dans toutes les ZEP du pays.

En résumé, Bertoua 1^{er} est un terrain stratégique pour comprendre les déterminants de la motivation durable des enseignants dans des contextes difficiles et pour proposer des interventions concrètes adaptées aux zones d'éducation prioritaire.

4.4. POPULATION DE L'ÉTUDE

La rigueur d'une recherche scientifique repose en partie sur une définition claire et précise de la population étudiée. Dans le cadre de notre investigation sur la planification stratégique de la mutation et la motivation durable des personnels enseignants des ZEP dans les écoles primaires de la commune de Bertoua 1^{er}, il est impératif de distinguer la population cible de la population accessible. La population cible représente l'ensemble des individus concernés par notre problématique tandis que la population accessible constitue le segment effectivement atteint par nos instruments de collecte de données. Cette distinction, soulignée par Cohen, Manion et Morisson (2018) est cruciale pour contextualiser la portée et les limites de nos conclusions.

4.4.1. Population cible

Notre population cible sur le plan quantitatif englobe l'ensemble des enseignants en solde des écoles publiques d'Ekounou, de Mbango, de Nkolbinon 3, de Zangoua, de Tyorro à Nkolbikon, de Tizaga, de Mokolo 4 et de Mokolo Sembe. Il s'agit des instituteurs fonctionnaires, des

instituteurs contractuels, les instituteurs de l'enseignement maternel et primaire, instituteur contractuels régionaux. Les enseignants sont au cœur de la planification stratégique de la mutation. C'est d'abord sur eux que cette planification a de l'impact, c'est sur eux qu'elle est appliquée.

Sur le plan qualitatif, il s'agit du personnel stratégique du MINEDUB c'est dire le personnel de la Direction des ressources humaines, le personnel de la direction de la planification et de la coopération. Au niveau macro, ce sont eux en cohérence avec la stratégie qui planifie les mutations du personnel enseignant.

4.4.2. Population accessible : les participants concrets à notre investigation

La réalité de la recherche sur le terrain impose souvent des limites à l'accès à l'ensemble de la population cible. Pour la phase quantitative de notre étude, la population accessible a été constituée de 136 enseignants qui étaient effectivement présents à savoir : école publique de Tizaga avec ses 04 groupes (50 enseignants) ; école publique de Tiyoro (15enseignants) ; école publique de Nkolbikon 3 (10 enseignants) ; école publique d'Ekounou (10 enseignants) ; école de Zangoua (11enseignants) ; école de Mokolo (15enseignants) ; école de Mokolo Sembe (13enseignants) ; école de Mbango (12enseignants) Ce nombre bien que limité permet une première exploration des perceptions de la planification stratégique de la mutation et de la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

Pour la phase qualitative, notre population accessible est composée de deux personnes ressources au MINEDUB dans le cadre de le planification stratégique des personnels enseignants.

4.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

En statistique, l'échantillonnage ou le sondage désigne les méthodes de sélection d'un sous ensemble d'individus (un échantillon), à l'intérieur d'une population pour estimer les caractéristiques de l'ensemble de la population (Kalomo, 2001). Cette méthode présente plusieurs avantages : une étude restreinte sur une partie de la population, un moindre coût, une collecte des données plus rapide. Pour déterminer l'échantillon, nous pouvons utiliser une méthode d'échantillonnage aléatoire ou stratifié pour sélectionner les participants (Bilodeau, 2016). Dans notre cas l'échantillon est constitué d'enseignants dans l'arrondissement de Bertoua I^{er}. Pour obtenir une représentation diversifiée, l'échantillon pourrait inclure des enseignants de différents niveaux d'expérience, de différents départements et de différentes disciplines.

4.5.1. Techniques d'échantillonnage utilisées

Précisons ici que dans notre étude, pour la phase quantitative, l'unité de sondage est constituée des enseignants de chaque école, tous ceux-ci sont retenus pour notre étude. Nous avons utilisé une base d'échantillonnage constituée par la liste des unités d'échantillonnage c'est-à-dire les enseignants sont sélectionnés pour notre recherche. Il s'agit ici des enseignants dans différentes écoles et de différents sexes. Nous avons veillé à ce que cette liste soit constituée de la meilleure approximation possible de la population autrement dit, chaque membre de la population doit y apparaître une fois et une seule fois. Sur la base d'une liste, nous allons enlever toutes les doubles ou les triples entrées avant de tirer notre échantillon. Ainsi, la technique de la « taille d'échantillon équivalente » proposée par (Ross, 1993) détermine la taille d'un échantillon aléatoire simple. Cette technique permet de déterminer le nombre d'échantillon requis pour satisfaire à la contrainte d'exactitude de l'échantillonnage (Kalomo, 2001).

Pour la phase qualitative, nous avons utilisé un échantillonnage ciblé. Cette stratégie est souvent privilégiée dans la recherche qualitative lorsque la population d'intérêt est spécifique et l'objectif est de recueillir des informations auprès d'individus possédant une expertise ou une expérience particulière comme le soulignent Patton (2015) et Miles, Huberman et Saldaña (2014).

4.5.2. Description de l'échantillon

L'échantillon représente l'ensemble des sujets dans une étude. Ce sont tous les individus ayant pris part dans une étude. Ce sont les personnes ressources qui fournissent les données et les informations nécessaires pour la vérification des hypothèses de recherche. La taille de l'échantillon est donc fixée à 136 enseignants y compris les assistants dans les 4 écoles.

Tableau 9 : Taille de l'échantillon incluant les enseignants

Nom d'école	Echantillon	Total
Ecole publique de Tizaga	50	50
Ecole publique de Tiyyoro	15	15
Ecole publique d'Ekounou	10	10
Ecole publique de Nkolbikon 3	10	10
Ecole publique de Zangoua	11	11
Ecole publique de Mokolo	15	15
Ecole publique de Mokolo Sembe	13	13
Ecole de publique de Mbango	12	12
Total	136	136

Source : Données de terrain, 2024

4.6. TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

La validité et la fiabilité d'une étude repose étroitement sur la qualité des instruments de collecte de données utilisés. Des outils bien élaborés permettent d'obtenir des informations précises et pertinentes pour répondre aux questions de recherche. Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour l'utilisation d'un guide d'entretien et d'un questionnaire comme outils de collecte de données. La conception de ces instruments s'est inspirée des principes établis par des experts en méthodologie de la recherche tels que Fink (2015) pour les questionnaires et Rubin et Rubin (2012) pour les entretiens. L'objectif ici n'étant pas de juxtaposer les instruments de collecte de données, mais de combler aux vides que présente chaque instrument. Aussi le souci de la crédibilité, la validité et fiabilité des résultats de recherche explique le choix de deux techniques de collecte de données.

4.6.1. Questionnaire (pour les enseignants)

Le questionnaire destiné aux enseignants a été structuré en différentes sections afin de couvrir l'ensemble des aspects pertinents de notre recherche sur la planification stratégique de la mutation et la motivation durable des enseignants. En accord avec les recommandations de Dillman, Smyth et Christian (2014) pour la conception de questionnaires efficaces, les sections suivantes ont été incluses : le renforcement de l'attractivité des postes, le déploiement ciblé des enseignants, l'encadrement professionnel, motivation durable des personnels enseignants. Conformément aux principes de conception des questionnaires mixtes préconisés par Johnson et Christensen (2019), l'instrument comprendra majoritairement des questions fermées (choix multiples, échelles de Likert) pour faciliter la quantification et l'analyse statistique.

4.6.2. Guide d'entretien (personnes ressources)

Le guide d'entretien semi-directif a été conçu et est destiné à deux (02) personnes ressources au MINEDUB. En s'inspirant des techniques d'entretien qualitatif recommandées par Spradley (1979), il comprend une liste de questions ouvertes et de thèmes clés à aborder, tout en laissant la liberté à l'interviewer d'étendre davantage les réponses et d'explorer des aspects émergents. Les thèmes principaux de ce guide sont les suivants : introduction – position du répondant ; déploiement ciblé des enseignants ; renforcement de l'attractivité des postes ; encadrement professionnel et vision stratégique et prospective.

4.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Le guide d'entretien est un outil de collecte des données utilisé dans les études qualitatives. Il convient pour appréhender des représentations, des jugements et des situations. Il permet au chercheur d'entrer en interaction avec un ou plusieurs enquêtés, l'objectif étant d'accéder aux informations en rapport avec l'objet étudié.

Le questionnaire est un outil de collecte des données utilisé dans les études quantitatives. Il est destiné aux enseignants et enseignantes et a pour but de détecter les facteurs qui influencent la motivation durable des enseignants dans les ZEP ; d'avoir les perceptions des enseignants concernant les éléments de la planification stratégique de la mutation qui améliorent la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

L'administration du questionnaire est donc d'obtenir les données sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant, leur pratique de l'enseignement ainsi que les caractéristiques de la planification stratégique de la mutation. De ce fait, nous optons pour un questionnaire à réponses fermées qui donne le choix entre deux et quatre modalités de réponse. D'où l'utilisation de l'échelle de LIKERT à trois points variants et des questions dichotomiques.

Une pré-enquête a été menée auprès d'un petit échantillon d'enseignants pour tester la clarté et la validité des instruments de collecte de données. La validité de contenu a été assurée en consultant des experts en planification stratégique et en motivation durable des enseignants.

4.8. VALIDATION ET FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Une phase de validation a été conduite afin de garantir la qualité scientifique des instruments de collecte et la fiabilité des données à recueillir. Cette validation a porté à la fois sur le contenu des instruments, leur clarté et leur fiabilité statistique.

4.8.1. Validation et fiabilité du questionnaire

4.8.1.1. Validation de contenu

La validation de contenu vise à s'assurer que les items du questionnaire couvrent de manière exhaustive les dimensions théoriques et opérationnelles des variables de recherche (Haynes, Richard & Kubany, 1995). Les aspects suivants ont été évalués :

- La pertinence des items par rapport aux hypothèses spécifiques de l'étude ;
- La représentativité des dimensions mesurées ;

- La formulation des questions en termes de clarté et d'adaptation au niveau de compréhension des enseignants affectés dans les ZEP.

Sur la base des remarques, quelques reformulations ont été apportées pour clarifier certains items et assurer leur adéquation au contexte spécifique des ZEP.

4.8.1.2. Pré-test et validation de forme

Un pré-test du questionnaire a été mené auprès d'un petit échantillon d'enseignants pour tester la clarté et la fiabilité des instruments de collecte des données. Cette phase a permis de :

- Vérifier la compréhension des consignes et des questions ;
- Observer le temps de passation du questionnaire ;
- Détecter d'éventuelles ambiguïtés linguistiques ou culturelles.

Aucun problème majeur de compréhension n'ayant été relevé, le questionnaire a été validé pour une utilisation à grande échelle.

4.8.2. Validation et fiabilité du guide d'entretien

Le guide d'entretien utilisé dans cette étude a également fait l'objet d'une validation méthodologique afin d'assurer sa pertinence, sa clarté et son adéquation au cadre conceptuel de la recherche.

4.8.2.1. Validation de contenu

La validation de contenu du guide d'entretien a été réalisée à travers la consultation des experts en planification stratégique et en motivation durable des enseignants, sollicités pour :

- Examiner la **pertinence** des thématiques abordées au regard des hypothèses spécifiques de l'étude ;
- Vérifier que les questions couvrent l'ensemble des dimensions conceptuelles identifiées ;
- S'assurer que les formulations des questions sont compréhensibles et adaptées aux profils des personnes ressources auxquelles il serait soumis.

Sur la base des observations formulées, quelques reformulations ont été apportées pour renforcer la précision des questions et éviter les ambiguïtés.

4.8.2.2. Validation de forme (pré-test)

Un pré-test exploratoire du guide a été effectué auprès :

- D'un inspecteur pédagogique régional maîtrisant le concept des ZEP mais non inclus dans l'échantillon principal.

L'objectif de ce pré-test était de :

- Vérifier la compréhension des questions et leur pertinence par rapport aux réalités du terrain ;
- Apprécier le temps nécessaire à la passation complète de l'entretien ;
- Identifier d'éventuelles difficultés pratiques d'administration.

Aucune difficulté majeure n'ayant été constatée, le guide a été validé pour l'enquête de terrain.

4.8.2.3. Flexibilité de l'entretien qualitatif

Conformément aux principes de la recherche qualitative, le guide d'entretien a été conçu de manière **semi-directive** afin de :

- Garantir la **flexibilité** de l'échange ;
- Permettre aux participants de développer librement leurs réponses ;
- Saisir les dimensions émergentes pouvant enrichir l'analyse des données.

4.9. OUTILS ET MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour analyser les données collectées du terrain, deux approches ou méthodes sont croisées à savoir : la méthode d'analyse quantitative et la méthode d'analyse qualitative. Nous avons procédé à l'analyse quantitative des données au moyen d'analyse statistique descriptive et inférentielle et à l'analyse thématique des données qualitatives. Notre démarche s'appuie sur les meilleures pratiques d'analyse de données en sciences sociales conformément aux recommandations d'auteurs de référence tels que Field (2018) pour les données quantitatives et Braun et Clarke (2006) pour l'analyse thématique des données qualitatives.

Conformément aux étapes préconisées par Tabachnick et Fidell (2013) pour la préparation des données quantitatives, les réponses des enseignants seront soigneusement codifiées puis saisies dans un logiciel d'analyse statistique (SPSS). Une attention particulière sera portée à la qualité des données, notamment à la détection et au traitement des valeurs manquantes ainsi qu'aux erreurs de saisie, afin de garantir l'intégrité des données avant la réalisation analyses statistiques.

S'agissant des données qualitatives, Le traitement des données qualitatives provenant des entretiens menés auprès les personnes ressources du MINEDUB suivra les principes de l'analyse thématique, tels que décrits par Boyatzis (1998). Les entretiens seront enregistrés avec le consentement éclairé des participants puis intégralement transcrits afin de permettre une analyse

approfondie. Dans un premier temps, Les transcriptions feront l'objet d'une lecture attentive et immersive visant à se familiariser avec l'ensemble du contenu. Par la suite, un processus de codification sera mis en œuvre afin d'organiser les informations en catégories et thèmes significatifs en lien direct avec les questions de recherche. Un logiciel d'analyse qualitative (NVivo) sera être utilisé pour faciliter l'organisation, la gestion et la structuration des codes et des thèmes.

Pour renforcer la validité et la fiabilité des résultats de cette étude, plusieurs techniques de validation et de triangulation seront mises en œuvre :

4.9.1. Triangulation des données :

S'appuyant sur les principes de la triangulation de Denzin (1978) et Flick (2004), les résultats obtenus à partir de l'analyse statistique des données quantitatives issues des questionnaires administrés aux enseignants seront mis en relation et comparés avec les informations qualitatives riches et contextuelles recueillies lors des entretiens. Ce croisement des données permettra de confronter les perceptions des enseignants et les points de vue rapportés par les personnes ressources de l'administration centrale, offrant ainsi une compréhension plus large du phénomène étudié.

4.9.2. Vérification par les pairs

Afin de minimiser les biais d'interprétation et d'accroître la crédibilité de nos conclusions, les résultats préliminaires de l'analyse, ainsi que nos interprétations initiales, seront soumis à la discussion et à l'examen critique d'autres chercheurs ou d'experts reconnus dans le domaine de la planification de l'éducation. Ce processus de vérification par les pairs, recommandé par Lincoln et Guba (1985) comme stratégie pour établir la crédibilité dans la recherche qualitative, permettra de recueillir des avis externes, des suggestions d'amélioration et de renforcer la rigueur de l'interprétation des données.

4.9.3. Clarté de la démarche

Une description détaillée et explicite de l'ensemble du processus méthodologique sera fournie dans le rapport de recherche. Cette description inclura la justification des choix méthodologiques, les procédures de collecte et d'analyse des données, ainsi que les étapes suivies pour assurer la validité et la fiabilité des résultats.

Les processus de traitement et de codification des données, ainsi que les techniques de validation et de triangulation mobilisées dans cette étude, reflètent d'un souci constant de rigueur scientifique et visent à garantir la crédibilité des résultats obtenus.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le présent chapitre se caractérise par la présentation des résultats obtenus à partir des données collectées sur le terrain. Il s'agit de passer au codage et traitement des données par le logiciel SPSS. Pour ce faire, notre première partie du travail traitera de la description des données en lien avec nos différentes variables et la seconde sera consacrée à la vérification de nos hypothèses de recherche.

5.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Il importe pour nous dans cette articulation de présenter et décrire méticuleusement les résultats obtenus après analyse des données collectées.

5.1.1. Test de fiabilité

Tableau 10 : Résultat de test de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,718	24

Source : Enquête de terrain juillet 2025

5.1.2. Présentation des données collectées

L'on présente dans cette sous partie, toutes les données recueillies à travers les questionnaires administrés. Nous devons rappeler que les items sont issus de la décomposition des variables en indicateurs et nos questions sont le contenu de chaque variable qu'on considère comme thème.

Tableau 11 : Les enseignants affectés dans les ZEP reçoivent des primes incitatives

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	71	52,2
	Neutre	50	36,8
	En désaccord	15	11,0
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 71 répondants sont d'accord quant à la réception des primes incitatives lorsqu'ils sont affectés dans les ZEP, 50 par contre sont neutres et enfin 15 sont en désaccord. Cela montre globalement que la plupart des répondants sont en accord avec l'effectivité des primes.

Tableau 12 : les enseignants des ZEP ont accès à la première solde suivant la réglementation en vigueur

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	42	30,9
	Neutre	57	41,9
	En désaccord	37	27,2
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

A la question de savoir si les enseignants des ZEP ont accès à la première solde suivant le règlement il en ressort que 41,9% des répondants sont neutres, 30,9% sont d'accord contre 27,2% qui sont en désaccord. Il est donc difficile de prendre position sur cette question.

Tableau 13 : les enseignants reçoivent des avantages professionnels liés aux opportunités de promotion

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	105	77,2
	Neutre	31	22,8
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Le tableau ci-dessus montre la répartition des réponses à la question de savoir si les enseignants reçoivent les avantages professionnels liés aux opportunités de promotion. Il en ressort donc que 77,2% sont d'accord, 22,8% sont neutres. Cela montre à suffisance qu'ils sont d'accord.

Tableau 14 : les enseignants reçoivent régulièrement des reconnaissances professionnelles et des points de bonification pour le barème d'avancement

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	28	20,6
	Neutre	62	45,6
	En désaccord	46	33,8
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 45,6% sont neutres, 33,8% sont en désaccord et seulement 20,6% sont en accord. De cette analyse, il en ressort clairement que les enseignants ne reçoivent pas régulièrement de reconnaissances professionnelles et des points de bonification.

Tableau 15 : les enseignants des ZEP reçoivent des hébergements gratuits ou subventionnés

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	65	47,8
	Neutre	57	41,9
	En désaccord	14	10,3
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau présente la répartition des réponses à la question de savoir si les enseignants des ZEP reçoivent des hébergements gratuits ou des subventions. Il montre que donc que 89,7%, sont neutres, 47,8% sont d'accord. Il en ressort que les enseignants des ZEP reçoivent souvent des hébergements gratuits ou des subventions.

Tableau 16 : les enseignants ont la possibilité de bénéficier d'un rapprochement familial

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	90	66,2
	Neutre	46	33,8
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que à hauteur de 66,2% les enseignants peuvent bénéficier d'un

rapprochement familial et 33, 3% sont neutre sur la question. On peut donc conclure de cette observation que la majorité des enseignants ont la possibilité de bénéficier du rapprochement familial.

Tableau 17 : les enseignants sont affectés stratégiquement dans les ZEP selon des critères précis

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	53	39,0
	Neutre	62	45,6
	En désaccord	21	15,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Cette analyse présente la répartition des réponses sur la question de l'affectation des enseignants. Elle montre que 62 participants sont neutres, 53 sont d'accord et 21 soit 15,4 sont en désaccord. La perception de ce phénomène semble donc difficile à cerner.

Tableau 18 : les affectations des enseignants dans les ZEP sont faites selon les compétences spécifiques

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	16	11,8
	Neutre	88	64,7
	En désaccord	32	23,5
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Sur la question de savoir les critères sur lesquelles se fondent l'affectation des enseignants dans les ZEP, il en ressort que la quasi-totalité soit 64,7% des répondant sont neutres, 23,5% sont en désaccord et 11,8% sont d'accord. De la lecture de ce tableau nous pouvons donc comprendre que les mécanismes d'affectation ne sont pas très précis.

Tableau 19 : les affectations des enseignants dans les Zep sont fonction de l'origine ethnique

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	38	27,9
	Neutre	54	39,7
	En désaccord	44	32,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

A la question de savoir si l'affectation des enseignants dans les Zep est fonction de l'origine ethnique, le tableau ci-dessus nous apprend que 39,7% des participants à l'enquête sont neutres, 32,4% sont en désaccord et 27,9 sont d'accord. Nous pouvons comprendre que l'affectation dans les ZEP n'est pas nécessairement fonction de l'origine ethnique des enseignants.

Tableau 20 : dans les Zep, les acteurs locaux procèdent aux déploiements des enseignants suivant le besoin des écoles

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	101	74,3
	Neutre	24	17,6
	En désaccord	11	8,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 74,3% des répondants sont d'accord que les acteurs locaux procèdent au déploiement des enseignants suivant le besoin des écoles. Mais 17,6% eux sont neutres et 8,1% sont en désaccord. Cela nous permet de dire sans risque de nous tromper que le déploiement dans les écoles est fonction du besoin des écoles.

Tableau 21 : dans les Zep, le taux de stabilité après déploiement des enseignants est satisfaisant

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	63	46,3
	Neutre	38	27,9
	En désaccord	35	25,7
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 46,3% des répondants est d'accord, tant dis que 27,9 et 25,7 sont respectivement neutres et en désaccord. De ce tableau nous pouvons donc dire que la certitude sur la stabilité des enseignants dans les Zep après déploiement est dubitative.

Tableau 22 : certains enseignants après avoir été affectés dans les Zep abandonnent le poste

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	84	61,8
	Neutre	38	27,9
	En désaccord	14	10,3
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Les données de ce tableau montrent que 61,8% des participants à l'enquête sont d'accord qu'après l'affectation dans les ZEP, les enseignants abandonnent leurs postes, 27,9% sont neutres et 10,3% sont en désaccord. Cela nous fait comprendre que la majorité des enseignants affectés dans les ZEP désertent le poste.

Tableau 23 : Les enseignants exerçant dans les Zep ont accès aux formations continues

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	129	94,9
	Neutre	7	5,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Le tableau ci-dessus montre qu'à 94,9% les enseignants qui exercent dans les ZEP ont accès aux formations continues, contre 5,1% qui sont neutre. De l'analyse de ces données, il apparaît donc que les enseignants dans ces zones ont accès à la formation continue.

Tableau 24 : Les contenus de formations proposées sont en lien avec les besoins des enseignants des ZEP

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	93	68,4
	Neutre	37	27,2
	En désaccord	6	4,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

À l'analyse du tableau ci-dessus nous observons que 68,4% des répondants sont d'accord que le contenu de formation proposé aux enseignants des ZEP est conforme au besoin, 27,2% sont neutres et 4,4% sont en désaccord. Le contenu de formation est donc dépendant des besoins réels des enseignants dans ce contexte.

Tableau 25 : Un dispositif de tuteur ou mentor est mis en place dans les ZEP pour les nouveaux enseignants

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	32	23,5
	Neutre	83	61,0
	En désaccord	21	15,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse ce de tableau montre qu'à 61% sont neutre sur le fait qu'un dispositif de mentorat est mis en place pour les nouveaux enseignants dans les Zep, 23,5% sont d'accord et 15,4% sont en désaccord. Il n'est donc pas clairement établi que chaque enseignant des ZEP est mentoré ou tutoré.

Tableau 26 : Les nouveaux enseignants affectés dans les ZEP bénéficient toujours d'un soutien par les pairs

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	84	61,8
	Neutre	45	33,1
	En désaccord	7	5,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre qu'à 61,8% les nouveaux enseignants dans les ZEP bénéficient de l'accompagnement des pairs. Alors que 33,1% sont neutres et enfin seulement 5,1% sont en désaccord. Nous pouvons comprendre que les enseignants affectés dans les ZEP sont majoritairement soutenus par leurs pairs. Mais des efforts restent à faire dans cette perspective.

Tableau 27 : Dans les ZEP, les réunions pédagogiques favorisent le partage des expériences positives, facteur de résistance

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	106	77,9
	Neutre	18	13,2
	En désaccord	12	8,8
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Au regard du tableau qui présente le fait que dans les ZEP les réunions pédagogiques favorisent le partage d'expériences positives, 106 soit 77,9% sont d'accord, 13,2% sont neutre et 8,8 sont en désaccord. Cela permet de comprendre que les réunions pédagogiques sont effectives globalement, mais des efforts restent à faire.

Tableau 28 : Dans les Zep la collaboration entre enseignants et la communauté éducative locale est satisfaisante

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	91	66,9
	Neutre	34	25,0
	En désaccord	11	8,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 66,9% des répondants sont d'accord, 25% sont neutres et 8,8% sont en désaccord. Cela montre une collaboration satisfaisante entre membres de la communauté éducative locale et les enseignants.

Tableau 29 : Les enseignants sont impliqués dans les projets et participent aux activités de l'école

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	128	94,1
	Neutre	8	5,9
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que la plupart des répondants sont d'accord, 94,1% sont d'accord et 5,9% sont en neutres à la question de savoir si les enseignants sont impliqués dans les projets de participer aux activités de l'école. On peut déduire que le niveau d'implication des enseignants dans la vie de l'école est très satisfaisant.

Tableau 30 : Le taux de stabilité et de fidélité au poste dans les ZEP est satisfaisant

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	37	27,2
	Neutre	79	58,1
	En désaccord	20	14,7
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que la grande majorité des répondants sont neutres à hauteur de 58,1, % et à 27,2% sont d'accord, mais seulement à 14,7% sont en désaccord sur le fait que le taux de stabilité et de fidélité au poste chez les enseignants est satisfaisant. On peut comprendre que des efforts doivent être conjugués afin de renforcer la stabilité des enseignants exerçant dans les ZEP.

Tableau 31 : les enseignants des ZEP développent la résilience face aux conditions de travail

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	75	55,1
	Neutre	50	36,8
	En désaccord	11	8,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Une analyse approfondie des données présentées dans le tableau révèle que 55,1 % des répondants expriment une opinion favorable, tandis que 36,8 % se positionnent en tant que neutres et 8,1 % en désaccord quant à l'affirmation selon laquelle les enseignants des zones d'éducation prioritaire (ZEP) démontrent une résilience face aux conditions de travail difficiles.

Tableau 32 : les enseignants des ZEP s'investissent toujours dans la réussite des élèves

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	98	72,1
	Neutre	32	23,5
	En désaccord	6	4,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse de ce tableau révèle que 72,2 % des répondants ont exprimé leur approbation, 23,5 % ont manifesté une neutralité et 4,4 % ont exprimé leur désaccord concernant la thématique de l'investissement dans la réussite des élèves. Il ressort de cette étude que le corps enseignant des zones d'éducation prioritaire (ZEP) manifeste un engagement continu en faveur de la réussite scolaire de ses élèves.

Tableau 33 : les enseignants des ZEP doivent bénéficier des formations continues en fonction de leurs besoins spécifiques

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	109	80,1
	Neutre	19	14,0
	En désaccord	8	5,9
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse des données révèle que l'opinion des répondants est globalement favorable, avec un taux d'accord de 80,1 %. Cependant, une proportion non négligeable de 14 % exprime une position neutre, tandis que 5,9 % se déclarent en désaccord. Une analyse approfondie des résultats obtenus permet de conclure que les enseignants exerçant dans les ZEP doivent être bénéficiaires de formations continues adaptées à leurs besoins spécifiques.

Tableau 34 : une formation continue adaptée est un facteur de résilience durable pour les enseignants des ZEP

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	D'accord	112	82,4
	Neutre	17	12,5
	En désaccord	7	5,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude met en évidence une convergence d'opinions au sein de la population étudiée. En effet, les résultats indiquent que 82,4 % des répondants expriment une opinion favorable quant à la pertinence d'une formation continue adaptée pour les enseignants exerçant dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Par ailleurs, 12,5 % des répondants se sont déclarés neutres, tandis que 5,1 % ont exprimé une réticence à cette idée. La formation continue s'impose comme un facteur déterminant dans l'amélioration des compétences et de la résilience des enseignants.

Tableau 35 : Genre de participants

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	Masculin	72	52,9
	Féminin	64	47,1
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que les répondants sont à 52,9 % des hommes et à 47,1 % des femmes. Il en ressort donc qu'il y a plus d'hommes que de femmes dans ces zones. Le taux plus élevé d'institutrices dans cet échantillon s'expliquerait, selon nous, par le fait que l'éducation de base privilégie davantage le genre féminin en raison de l'âge des apprenants (petite enfance).

Tableau 36 : Tranche d'Age

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	20 à 30 ans	44	32,4
	31 à 41 ans	71	52,2
	42 et plus	21	15,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 52,2 % des répondants se situent dans la tranche d'âge 31-41 ans ; 32,4 % dans la tranche 20-30 ans et 15,4 % ont plus de 42 ans. Le pourcentage le plus élevé traduit le fait que la plupart de ces enseignants ont accumulé beaucoup d'années d'expérience et sont donc capables de faire preuve de résilience.

Tableau 37 : situation matrimoniale

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	Marié	74	54,4
	Célibataire	35	25,7
	Total	116	85,3
Missing	System	20	14,7
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

Ce tableau montre que 54,4 % des répondants sont mariés et 25,7 % célibataires. La situation matrimoniale des fonctionnaires en général peut traduire leur stabilité, mais aussi leurs absences répétées au travail. Cela peut être le cas lorsque le conjoint ou la conjointe ne réside pas avec son partenaire.

Tableau 38 : Grade des participants

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	IC	42	30,9
	ICR	46	33,8
	IEPM	42	30,9
	ECC	6	4,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse des données révèle que la population étudiée se répartit comme suit selon les différents indicateurs : 30,9 % se situent à 30,9 % Instituteurs Contractuels (IC) ; 33,8 % à 33,8 % Instituteurs Contractuels Régional (ICR) ; 30,9 % à 30,9 % Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (IEPM) et 4,4 % à 4,4 % Enseignants Chargés de Classe (ECC). L'analyse des données met en évidence une représentation équilibrée des différents grades, reflétant ainsi la diversité des catégories professionnelles au sein du corps enseignant du primaire.

Tableau 39 : ancienneté au poste

	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Valide	0 à 4 ans	33	24,3
	5 à 9 ans	35	25,7
	10 à 14 ans	28	20,6
	15 et plus	40	29,4
	Total	136	100,0

Source : Enquête de terrain juillet 2025

L'analyse des données révèle que 29,4 % des répondants possèdent une ancienneté de 15 ans et plus, tandis que 20,6 % entre 10 et 14 ans ; 25,7 % ont entre 5 et 9 ans d'expérience et 24,3

% entre 0 et 4 ans. Cette ancienneté peut être considérée comme un facteur de résilience, comme l'indique l'UNESCO dans son étude de 2012 sur la résilience des enseignants. Selon cette étude, les enseignants en début de carrière sont plus susceptibles de connaître des difficultés.

5.2 ANALYSE CORRÉLATIONNELLE

L'analyse descriptive préalable à la présente section a permis de présenter les données empiriques recueillies sur le terrain, puis de les analyser, en vue d'obtenir des informations pertinentes. La présente étude a formulé trois hypothèses secondaires visant à confirmer ou à infirmer l'hypothèse générale. Dans le cadre de cette étude, la méthode de corrélation de Pearson a été utilisée en raison de sa pertinence particulière pour la recherche en question. Elle a été employée afin de tester les hypothèses sous-jacentes.

5.2.1. Le renforcement de l'attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Ha1 : Le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

H01 : Le renforcement de l'attractivité des postes ne favorise pas la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Tableau 40 : récapitulatif entre le renforcement de l'attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Corrélations			
		Attractivité des postes	Motivation durable
Attractivité des postes	Corrélation de Pearson	1	,602**
	Sig. (bilatéral)		,001
	N	136	136
Motivation durable	Corrélation de Pearson	,602**	1
	Sig. (bilatéral)	,001	
	N	136	136

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la première variable de notre recherche. Il montre qu'il existe un lien positif et fort entre le renforcement de l'attractivité des postes et la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent

les résultats suivants : ($r=0,602$, $p= 0,001 <0,05$). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle Le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Car le seuil de significativité dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 60 % que le renforcement de l'attractivité des postes est corrélé positivement à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

5.2.2. Le déploiement ciblé des enseignants et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Ha2 : Le déploiement ciblé des enseignants participe à renforcer la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

H02 : Le déploiement ciblé des enseignants ne participe pas toujours au renforcement de la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Tableau 41 : récapitulatif entre le déploiement ciblé des enseignants et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Corrélations			
		Déploiement ciblé des enseignants	Motivation durable
Déploiement ciblé des enseignants	Corrélation de Pearson	1	,456**
	Sig. (bilatéral)		,000
	N	136	136
Motivation durable	Corrélation de Pearson	,456**	1
	Sig. (bilatéral)	,000	
	N	136	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (bilateral).

L'analyse du tableau ci-dessus, qui établit une corrélation entre la deuxième hypothèse de recherche et les données observées, révèle l'existence d'un lien positif, bien que modeste, entre le déploiement ciblé des enseignants et le renforcement de la motivation durable des personnels enseignants dans les ZEP. Les résultats de la corrélation de Pearson, un indicateur statistique important en recherche, révèlent une forte corrélation entre les variables étudiées, avec un coefficient de détermination $r=0,456$ et un seuil de significativité $p=0,000$. En conséquence,

l'hypothèse initiale, qui stipulait l'absence d'impact, a été rejetée au profit d'une hypothèse alternative. Cette dernière suggère que le déploiement ciblé des enseignants contribue au renforcement de la motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire. Il convient de noter que, comme l'indique le tableau ci-dessus, le seuil de significativité est inférieur à 0,05. Il est ainsi possible d'affirmer, avec un degré de certitude de 45 %, que le déploiement ciblé des enseignants présente une corrélation positive avec la motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire.

5.2.3. L'encadrement professionnel et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Ha3 : L'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

H03 : L'encadrement professionnel ne contribue pas à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Tableau 42 : récapitulatif entre l'encadrement professionnel et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

Corrélations			
		Encadrement professionnel	Motivation durable
Encadrement professionnel	Corrélation de Pearson	1	,509**
	Sig. (bilatéral)		,000
	N	136	136
Motivation durable	Corrélation de Pearson	,509**	1
	Sig. (bilatéral)	,000	
	N	136	136

**. Correlation is significant at the 0.01 level (bilateral).

L'analyse du tableau ci-dessus, qui établit une corrélation entre la dernière hypothèse de recherche et les données observées, révèle l'existence d'un lien positif, bien que moyen, entre l'encadrement professionnel et la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Les résultats de la corrélation de Pearson, un indicateur statistique important en recherche, révèlent une forte corrélation entre les variables étudiées, avec un coefficient de détermination $r=0,509$ et un seuil de signification $p=0,000$. En conséquence, l'hypothèse initiale, qui stipulait l'absence d'impact, a été rejetée au profit d'une hypothèse alternative. Cette dernière stipule que

l'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Il convient de noter que, comme l'indique le tableau ci-dessus, le seuil de significativité est inférieur à 0,05. Il est ainsi possible d'affirmer, avec un degré de certitude de 50,9 %, que l'encadrement professionnel présente une corrélation positive avec la motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire.

5.3. ANALYSE QUALITATIVE

La partie qualitative du présent travail porte sur le profil des interviewés et l'analyse de contenu thématique suivant le guide d'entretien préalablement défini.

5.3.1. Profils des interviewés

Les deux interviewés sont considérés comme des sources ayant livré des informations utiles sur la thématique de la gestion et de la planification des mutations. Les extraits de leurs réponses ont été organisés et codés dans trois principaux nœuds thématiques : *fonction et rôle*, *niveau d'intervention*, et *travail en ZEP*.

Profil 1 : R1 - Analyste des systèmes éducatifs

- **Fonction et rôle (Stratégie / Planification)** : R1 occupe la fonction d'analyste des systèmes éducatifs. Son rôle se situe dans le diagnostic global du système éducatif et dans la formulation de politiques basées sur des évidences.
- **Niveau d'intervention (Macro / Politique)** : Son champ d'action est macro-structurel, axé sur la réflexion stratégique et la prospective, sans implication directe dans l'exécution.
- **Rapport aux ZEP (Ciblage spécifique)** : R1 déclare ne pas travailler spécifiquement sur les postes en zones d'éducation prioritaires (ZEP). Son action relève d'un ciblage global sans différenciation territoriale.

Profil 2 : R2 - Consultant en GRHE / Personne ressource à la DRH du MINEDUB

- **Fonction et rôle (Gestion / Mise en œuvre)** : R2 se positionne comme consultant en gestion des ressources humaines de l'éducation et personne ressource auprès de la DRH du MINEDUB. Sa mission principale est le recrutement, le redéploiement et la rétention des IEMP dans les écoles primaires publiques.
- **Niveau d'intervention (Opérationnel / Administratif)** : R2 agit à un niveau opérationnel et administratif, en s'assurant de la répartition effective des enseignants sur le terrain.
- **Rapport aux ZEP (Ciblage spécifique)** : Tout comme R1, R2 ne cible pas exclusivement les ZEP. Son action repose sur un ciblage national, bien qu'il intervienne plus directement

dans la gestion de proximité que R1.

5.4. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE

Plusieurs thématiques ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique notamment le renforcement de l'attractivité des postes, le déploiement ciblé, l'encadrement professionnel et enfin vision stratégique et prospective.

5.4.1. Renforcement de l'attractivité des postes

Dans Nvivo, les réponses des deux interviewés ont été codées en cinq grandes catégories correspondant aux questions posées : actions mises en place, freins à l'attractivité, perception des dispositifs financiers, le rôle des établissements et territoires dans l'attractivité et la présence ou l'absence de stratégies de communication et de valorisation des postes.

➤ Actions mises en place pour renforcer l'attractivité des postes

Nœuds identifiés :

- *Incitations financières* (primes, indemnités)
- *Amélioration des conditions matérielles* (logements d'astreinte)
- *Stratégies de recrutement local*

Les deux interviewés convergent sur l'importance des incitations financières et des logements d'astreinte comme leviers d'attractivité. Interviewé 1 : « *Pour rendre les postes plus attractifs dans la ZEP, le ministère de l'éducation de base utilise deux leviers importants : la prime de fidélisation et les logements d'astreintes pour enseignants.* ». Cependant, Interviewé 2 ajoute une dimension socio-territoriale par la priorisation des candidats locaux, ce qui enrichit la stratégie d'ancrage territorial. Dans ce sens on peut lire que « *Primes d'exercice en zones difficiles, construction des logements d'astreinte, priorisation des candidatures issues des postulants originaires ou travaillant déjà dans lesdites zones en qualité de maîtres des parents, lors des recrutements.* » (I2).

➤ Freins principaux à l'attractivité des postes

Nœuds identifiés :

- *Difficultés d'accès et isolement géographique*
- *Conditions de vie difficiles*
- *Conditions de travail sommaires*

- *Manque de logements*
- *Attractivité des centres urbains*

Les facteurs de réticence identifiés sont multiples et englobent des aspects logistiques et de conditions de vie et de travail, ainsi que la concurrence avec les centres urbains perçus comme plus prestigieux. Selon l'individu interrogé, les difficultés d'accès, les conditions de vie extrêmes, l'inadaptation à ces conditions, les conditions de travail sommaires, ainsi que les privilèges et la reconnaissance associés aux postes situés dans les grands centres urbains, constituent un ensemble de facteurs qui contribuent à cette dynamique. (I2). L'individu 1, objet de l'étude, se concentre exclusivement sur la question du logement, révélant ainsi une approche ciblée mais potentiellement incomplète. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs (Dupont, 2018 ; Durand, 2020 ; Martin, 2022), le problème majeur dans ces zones est le manque de logements.

➤ **Suffisance des dispositifs financiers (indemnités, bonifications)**

Nœuds identifiés :

- *Insuffisance des primes*
- *Complémentarité d'autres mesures non financières*
- *Absence d'évaluation de l'efficacité*

Deux perspectives contrastées se dessinent : dans un premier entretien, l'individu met en exergue la nécessité des primes, tout en soulignant leur caractère insuffisant. Il préconise ainsi de les compléter par d'autres mesures d'ordre structurel, notamment en ce qui concerne le logement et les conditions de vie. « *Il convient de noter que, si ces dispositifs sont essentiels, mais ne constituent qu'une partie de la solution* ». (I2). Cependant, l'individu interrogé 1 exprime une perspective plus positive concernant l'efficacité des mesures incitatives financières. Néanmoins, il souligne l'absence d'une évaluation empirique du dispositif en question. « *De manière générale, la réponse est positive. Cependant, à ce jour, aucune évaluation n'a été conduite afin d'évaluer le point de vue des enseignants* » (I1).

➤ **Le rôle des établissements et territoires dans l'attractivité**

Les deux interviewés reconnaissent que l'environnement local joue un rôle déterminant dans l'attractivité des postes. Les propos de l'Interviewé 2 soulignent la centralité de cette dimension : « *Oui, c'est l'autre versant de la solution. Peut-être le plus important.* ». Cet extrait a été codé au niveau du nœud *Conditions territoriales et communautaires*, traduisant l'idée que les

dispositifs financiers et administratifs ne suffisent pas sans une amélioration des conditions locales de vie et de travail. L'Interviewé 1 complète cette perspective en insistant sur les mécanismes de solidarité communautaire : « *Quand un nouvel enseignant est affecté dans un établissement, la communauté s'organise parfois pour lui trouver un logement.* » Ce verbatim est également rattaché au nœud *Soutien communautaire et logement*, montrant que, dans certains contextes, l'accueil et l'intégration locale peuvent compenser partiellement l'absence de dispositifs institutionnels. Ces convergences indiquent que l'attractivité passe non seulement par des mesures ministérielles, mais aussi par une mobilisation des acteurs locaux (établissements, collectivités, communautés).

➤ **Les stratégies de communication et de valorisation des postes**

Sur cet axe, les réponses sont divergentes. L'Interviewé 2 indique l'existence de démarches récentes : « *depuis quelques années, oui en quelque sorte.* » Ce verbatim a été codé sous le nœud *communication institutionnelle émergente*, traduisant une perception d'efforts amorcés mais encore embryonnaires. À l'inverse, l'Interviewé 1 affirme : « *Pas à ma connaissance.* » Ce codage, relié au nœud *Absence de communication et de valorisation*, révèle une perception d'un déficit de promotion institutionnelle des postes en ZEP. Cette divergence illustre une hétérogénéité des perceptions entre les acteurs, suggérant que la communication institutionnelle sur l'attractivité des postes n'est ni suffisamment visible, ni homogène à travers le système éducatif.

L'attractivité des postes en ZEP semble résulter de multiples facteurs. Les mesures financières et matérielles (primes, logements) sont perçues comme nécessaires, bien que perçues comme insuffisantes par Interviewé 2. Interviewé 1, quant à lui, les jugent globalement efficaces, tout en reconnaissant un manque d'évaluation. Cette divergence met en exergue la nécessité d'une approche intégrée, alliant incitations économiques, amélioration des conditions de vie et suivi régulier de l'impact des dispositifs.

5.4.2. Déploiement ciblé des enseignants

L'analyse des réponses issues des entretiens permet de dégager cinq sous-thématiques correspondant aux questions de l'entretien. Dans Nvivo, elles sont organisées en nœuds : (1) critères d'affectation, (2) ancienneté vs compétences, (3) intervention des établissements, (4) mécanismes de régulation, (5) efficacité du système.

➤ **Critères d'affectation des enseignants**

Les interviewés évoquent des critères différents, traduisant deux logiques. L'interviewé 2

met en avant le « *job posting* », codé sous le nœud *Critères formels de recrutement et affichage des postes*. À l'inverse, l'Interviewé 1 insiste sur la pression des effectifs : « *Le critère principal pour affecter les enseignants est le nombre d'élèves. Toutefois, il peut avoir d'autres critères suggestifs qui entrent en jeu.* » Cet extrait est codé sous *Critères quantitatifs / effectifs élèves*. On observe ici une tension entre une logique institutionnelle (affichage des postes) et une logique pragmatique (répondre à l'urgence des effectifs).

➤ **Ancienneté vs profils de compétences**

Sur ce point, les perceptions divergent. Pour l'interviewé 2, la gestion combine les deux dimensions : « *Sur les deux* » (nœud *Ancienneté et compétences*). En revanche, l'Interviewé 1 affirme : « *Pas à ma connaissance.* » (nœud *Absence de prise en compte des compétences*). L'analyse montre donc une représentation contrastée du système, où certains acteurs perçoivent une évolution vers la compétence, tandis que d'autres n'observent que le poids de l'ancienneté.

➤ **Intervention des établissements ou équipes pédagogiques**

Là encore, les positions sont opposées. L'Interviewé 2 souligne que la participation des établissements est possible sous condition : « *Oui lorsque la procédure de demande d'affectation est respectée.* » Cet extrait a été codé dans le nœud *Participation encadrée des établissements*. À l'inverse, l'Interviewé 1 affirme : « *Pas à ma connaissance.* » (nœud *Exclusion des établissements*). Ces divergences révèlent une application inégale des procédures de terrain, laissant transparaître un décalage entre textes officiels et pratiques vécues.

➤ **Mécanismes de régulation des affectations non choisies ou inadaptées**

L'Interviewé 2 met en évidence l'existence de dispositifs conditionnés à la circulation de l'information : « *Oui lorsque la remontée de l'information est correctement effectuée.* » (Nœud *Régulation par feedback*). En revanche, l'Interviewé 1, de nouveau, nie leur existence : « *Pas à ma connaissance.* » (Nœud *Absence de régulation perçue*). Ce contraste suggère que la régulation n'est pas systématiquement effective, dépendant de la qualité de la communication verticale dans l'administration.

➤ **Efficacité du système actuel pour répondre aux besoins locaux**

Sur ce point, les deux répondants reconnaissent les limites du dispositif, mais avec des nuances. L'Interviewé 2 adopte une lecture nuancée : « *Le système s'est beaucoup amélioré. Il fait néanmoins face à de grosses difficultés financières (disponibilité et allocation des ressources).* » (Nœud *Amélioration constatée mais contraintes financières*). L'Interviewé 1 est plus critique : «

La capacité actuelle du système reste encore très faible. En effet, la forte pression démographique qui induit une hausse de la demande de scolarisation met une importante contrainte sur l'offre enseignant. » (Nœud Faiblesse persistante – pression démographique). L'analyse révèle ici un consensus sur les défis majeurs (ressources financières et démographie), mais une divergence dans l'évaluation globale de l'efficacité (amélioration relative vs incapacité structurelle). Cette hétérogénéité des perceptions met en évidence un système de déploiement marqué par un décalage entre les procédures formelles et leur application concrète, ce qui explique les divergences de points de vue recueillis.

5.4.3. Encadrement professionnel des enseignants

L'analyse des entretiens, réalisée suivant une logique de codage thématique inspirée de Nvivo, met en évidence plusieurs dimensions centrales liées aux modalités d'accompagnement des enseignants nouvellement affectés et à leur suivi professionnel.

Les données recueillies révèlent à la fois des convergences (accent sur la formation comme modalité principale d'accompagnement) et des divergences (notamment sur le caractère systématique ou non de l'encadrement). Ci-dessous, sont présentés les principaux thèmes et sous-thèmes identifiés, illustrés par les verbatims.

➤ Formes d'accompagnement des enseignants nouvellement affectés

L'accompagnement repose principalement sur des sessions de formation (recyclage, imprégnation, supervision pédagogique). « *Formation (recyclage et imprégnation).* » (Interviewé 2). « *Au niveau de la chaîne de supervision pédagogique, il s'agit plus des formations.* » (Interviewé 1). Les acteurs interrogés mettent l'accent sur la formation comme outil central d'intégration. Toutefois, aucune mention n'est faite du mentorat ou du tutorat, pourtant attendus comme pratiques complémentaires.

➤ Caractère systématique ou non de l'encadrement

Encadrement systématique

Le caractère systématique de l'encadrement est sujet à débat : il semble exister un décalage entre la norme institutionnelle (vision de l'Interviewé 2) et la réalité de terrain (vision de l'Interviewé 1). Pour certains, le dispositif est généralisé et appliqué à tous. « *Systématique.* » (Interviewé 2). Pour d'autres, il s'agit d'un processus dépendant fortement des moyens disponibles. « *L'encadrement n'est pas systématique et dépend fortement de la disponibilité des ressources financières.* » (Interviewé 1)

➤ **Suivi et intégration des enseignants en ZEP (Zones d'éducation prioritaires)**

Le suivi repose sur les dispositifs définis dans la réglementation. « *Par les moyens de suivi définis par la réglementation.* » (Interviewé 2). Certains acteurs reconnaissent leur méconnaissance du dispositif. « *Je n'ai vraiment pas d'information à ce sujet.* » (Interviewé 1)

La divergence des réponses traduit un déficit de communication et de transparence sur les mécanismes de suivi dans les ZEP, pouvant nuire à l'efficacité de l'encadrement.

➤ **Impact de l'accompagnement sur la fidélisation et la qualité de l'enseignement**

Les interviewés ne rapportent pas d'éléments concrets sur les effets de l'accompagnement. « *Rien à signaler à ce sujet.* » (Interviewé 2). « *Je n'ai vraiment pas d'information à ce sujet.* » (Interviewé 1). L'absence de perception d'impact révèle soit un manque d'évaluations, soit un faible lien entre accompagnement et fidélisation, ce qui souligne un angle mort important dans la politique d'encadrement.

➤ **Évaluations et retours d'expérience**

Les retours d'expérience ne sont pas intégrés comme pratique régulière. « *Pas de manière systématique.* » (Interviewé 2). « *Je n'ai vraiment pas d'information à ce sujet.* » (Interviewé 1). La non-systématisation des retours d'expérience empêche d'ancrer l'accompagnement dans une dynamique d'amélioration continue. Le dispositif semble davantage descendant qu'interactif.

5.4.4. Vision stratégique et prospective

L'analyse thématique des entretiens met en lumière la perception des acteurs sur la planification des mutations, la gestion prévisionnelle des effectifs, la fidélisation des enseignants dans les zones sensibles, ainsi que les évolutions récentes en matière de gestion des ressources humaines. Le codage thématique réalisé (à la manière de Nvivo) fait ressortir plusieurs dimensions structurantes.

➤ **Coordination institutionnelle dans la planification des mutations**

Certains acteurs reconnaissent l'existence d'une coordination, mais jugent qu'elle doit être renforcée. « *Oui mais elle est à parfaire.* » (Interviewé 2). Aussi, la coordination est perçue comme institutionnalisée au sein de l'administration centrale. « *Il existe un service au sein du ministère qui assure cette coordination.* » (Interviewé 1). Les discours convergent sur l'existence d'un mécanisme de coordination, mais divergent sur son efficacité : là où l'Interviewé 1 décrit une structure existante, l'Interviewé 2 souligne sa faiblesse opérationnelle.

➤ **Gestion prévisionnelle des effectifs enseignants**

Certains considèrent que le pays dispose déjà d'une stratégie. « *Oui.* » (Interviewé 2). D'autres perçoivent des mécanismes administratifs, mais sans véritable politique formalisée. « *Il existe au sein de la Direction des Ressources Humaines un service de la gestion prévisionnelle des effectifs enseignants. Je n'ai pas la connaissance de l'existence d'une politique.* » (Interviewé 1). On observe une tension entre le discours normatif (affirmation d'une politique) et le discours pragmatique (existence de structures, mais déficit de formalisation et de lisibilité).

➤ **Leviers pour la fidélisation des enseignants dans les zones sensibles**

Certains estiment que seule une approche globale peut répondre durablement au problème. « *Seule une approche holistique peut résoudre cet épineux problème : cette dernière passe par le renforcement du job posting, l'évaluation de la motivation des postulants à l'entrée dans le système, le respect des normes prescrites en matière de mutation, la distribution adéquate et régulière des primes et autres avantages prévus, l'amélioration des conditions d'accès, de vie et de travail dans les zones vulnérables.* » (Interviewé 2). D'autres restent en retrait et ne se prononcent pas. « *Je n'ai pas la connaissance de l'existence d'une politique.* » (Interviewé 1). L'Interviewé 2 offre une vision riche et détaillée des leviers, ancrée dans une stratégie incitative et organisationnelle. En revanche, l'Interviewé 1 illustre un manque d'implication ou de visibilité sur ces aspects.

➤ **Évolution des politiques de GRH depuis 2019**

Certains reconnaissent une dynamique d'amélioration. « *Un effort considérable est fait depuis 2019.* » (Interviewé 2). D'autres ne relèvent pas de changements notables. Le contraste des réponses suggère une évolution perceptible par certains acteurs proches des dynamiques institutionnelles, mais pas nécessairement partagée par tous les acteurs de terrain.

➤ **Mesures fortes pour améliorer la planification des mutations**

La principale mesure proposée est liée à une meilleure synergie entre les instances décisionnelles. « *Renforcer la coordination entre les différents centres de prise de décision.* » (Interviewé 2). D'autres ne se prononcent pas. *Pas de réponse.* (Interviewé 1). La coordination apparaît comme une priorité stratégique, perçue comme la clé pour améliorer la planification et limiter les dysfonctionnements.

5.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

La présente partie est focalisée sur l'interprétation de résultats issus d'analyse des données. L'interprétation est en effet un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte également sur les données, mais en cherchant à aller plus loin (Angers, 1992, p. 323). Demers (1982, p. 181), cité par Angers (1992, p. 324), affirme même que « l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée ». Autrement dit, cette partie prolonge la précédente et permet d'aborder un autre aspect de la problématique. Ici, trois hypothèses majeures sont considérées. Il s'agit de : le renforcement de l'attractivité de poste, le déploiement ciblé des enseignants et l'encadrement professionnel des enseignants.

Hypothèse 1

Les données collectées et analysées révèlent qu'il existe un lien positif et fort entre le renforcement de l'attractivité des postes et la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,602$, $p=0,001 < 0,05$). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle Le renforcement de l'attractivité des postes favorise la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 60 % que le renforcement de l'attractivité des postes est corrélé positivement à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

Les résultats révèlent que les enseignants affectés dans les zones d'éducation prioritaire reçoivent des primes incitatives qui varient entre l'indemnité de sujétion, de logement et de difficulté. Ces primes ont pour but de motiver les enseignants à exercer leurs fonctions avec passion et détermination. Bon nombre des participants ont déclaré que les enseignants dans les ZEP ont un accès facile à la première solde. Aussi, pour faciliter l'exercice de leur fonction, les responsables administratifs, la communauté éducatif et tous les acteurs de l'éducation doivent veiller à ce que les enseignants dans les ZEP reçoivent des hébergements ou encore de subventions leur permettant de mener à bien leur travail.

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche portant sur l'attractivité des postes en zones d'éducation prioritaire (ZEP) et la motivation durable des enseignants permet de mettre en lumière une série de constats qui s'articulent autour de la convergence entre incitations

matérielles et financières, conditions de travail, reconnaissance professionnelle et politiques éducatives globales. D'un point de vue qualitatif, les perceptions recueillies auprès des acteurs interrogés révèlent un consensus sur le rôle des mesures incitatives, notamment les primes et les logements, bien que leur efficacité soit perçue de manière différenciée. L'interviewé 2 considère ces mesures comme nécessaires mais largement insuffisantes pour susciter une fidélisation durable des enseignants en ZEP.

Hypothèse 2

L'analyse de données issues du terrain révèle l'existence d'un lien positif, bien que modeste, entre le déploiement ciblé des enseignants et le renforcement de leur motivation durable dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Les résultats de la corrélation de Pearson, un indicateur statistique important en recherche, révèlent une forte corrélation entre les variables étudiées, avec un coefficient de détermination $r=0,456$ et un seuil de signification $p=0,000$. En conséquence, l'hypothèse initiale, qui stipulait l'absence d'impact, a été rejetée au profit d'une hypothèse alternative. Cette dernière suggère que le déploiement ciblé des enseignants contribue au renforcement de la motivation des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire. Il convient de noter que, comme l'indique le tableau ci-dessus, le coefficient de corrélation de Pearson est inférieur à 0,05. Il est ainsi possible d'affirmer, avec un degré de certitude de 45 %, que le déploiement ciblé des enseignants présente une corrélation positive avec la motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire.

Ceci révèle que le déploiement des enseignants dans les ZEP doit être ciblé en tenant compte de la réalité de ce milieu. Pour ce faire, l'affectation des enseignants dans ces zones doit prendre en compte l'adéquation entre le profil des enseignants et le poste disponible. D'autres facteurs tels que les compétences spécifiques, l'origine ethnique, compétence linguistique, les besoins des écoles doivent être pris en compte dans le processus de déploiement.

Ainsi, l'analyse qualitative du critère d'affectation révèle que les choix opérés par les décideurs ne reposent pas toujours sur une logique transparente et équitable. Certains acteurs mettent en avant des considérations d'ancienneté, tandis que d'autres insistent sur la nécessité de déployer les enseignants en fonction de leurs compétences réelles et de leur capacité à s'adapter aux contraintes des ZEP.

L'analyse des résultats obtenus sur le déploiement ciblé des enseignants et la motivation des personnels dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) offre une vision riche et nuancée des

dynamiques en jeu dans la gestion des ressources humaines en contexte scolaire défavorisé. L'étude qualitative a permis de dégager cinq sous-thématiques correspondant aux réponses des acteurs interrogés : les critères d'affectation, la tension entre ancienneté et compétences, l'intervention des établissements dans le processus, les mécanismes de régulation, et enfin l'efficacité globale du système. Ces nœuds révèlent la diversité des représentations et des pratiques, ainsi que la manière dont elles s'articulent pour influencer la motivation des enseignants.

Quant à l'efficacité globale du système, elle est perçue de manière contrastée par les acteurs interrogés. Certains estiment que les efforts réalisés depuis quelques années ont permis de mieux répartir les ressources humaines et d'améliorer la situation dans certaines ZEP. D'autres, en revanche, soulignent l'absence d'une vision stratégique globale qui intègre à la fois les dimensions matérielles, sociales et pédagogiques. Ici encore, l'apport du modèle de Kaufman est éclairant : un système éducatif ne peut être évalué uniquement à partir de ses outputs immédiats c'est-à-dire ses résultats courts et visibles rapidement (nombre d'enseignants affectés, taux de postes pourvus), mais doit être jugé à l'aune de ses outcomes c'est-à-dire ses effets à long terme et concrets (motivation durable, qualité de l'enseignement, attractivité plus grande de la ZEP pour les enseignants expérimentés) et surtout de ses méga-conséquences (réduction des inégalités sociales, consolidation de la cohésion nationale).

Hypothèse 3

L'analyse de données révèle l'existence d'un lien positif, bien que moyen, entre l'encadrement professionnel et la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Les résultats de la corrélation de Pearson, un indicateur statistique important en recherche, révèlent une forte corrélation entre les variables étudiées, avec un coefficient de détermination $r=0,509$ et un seuil de signification $p=0,000$. En conséquence, l'hypothèse initiale, qui stipulait l'absence d'impact, a été rejetée au profit d'une hypothèse alternative. Cette dernière stipule que l'encadrement professionnel contribue à la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Il convient de noter que, comme l'indique le tableau ci-dessus, le coefficient de corrélation de Pearson est inférieur à 0,05. Il est ainsi possible d'affirmer, avec un degré de certitude de 50 %, que l'encadrement professionnel présente une corrélation positive avec la motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire.

L'analyse des résultats relatifs à l'encadrement professionnel et à la motivation des

personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire (ZEP) met en lumière des dynamiques complexes et interconnectées qui traduisent à la fois la pertinence des dispositifs d'accompagnement et les limites structurelles et organisationnelles auxquelles ils se confrontent. Qualitativement, les entretiens révèlent un socle commun autour de la formation comme principale modalité d'accompagnement, perçue comme essentielle par les enseignants nouvellement affectés, mais également comme une dimension insuffisamment institutionnalisée. Certains répondants soulignent la systématicité relative de l'encadrement, souvent dépendante de la volonté des établissements et de la disponibilité des formateurs ou encadreurs pédagogiques, ce qui renvoie à une logique de contingence plutôt qu'à une approche systématique et planifiée.

En confrontant ces résultats à la réalité spécifique des ZEP, il apparaît que l'encadrement professionnel ne peut être appréhendé uniquement sous l'angle technique ou pédagogique, mais qu'il doit être envisagé comme un levier systémique de stabilisation et de fidélisation des enseignants. Dans des environnements souvent marqués par des conditions matérielles difficiles, des contraintes sociales et des défis sécuritaires, l'accompagnement professionnel agit comme un facteur de compensation, permettant aux enseignants de retrouver du sens et de la cohérence dans leurs pratiques.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il sera question de discuter des résultats obtenus lors de notre étude, de des suggestions et propositions à l'endroit des acteurs concernés par notre étude et enfin de donner des pistes de perspectives pour des recherches futures.

6.1. DISCUSSION

Discuter les résultats, c'est leur donner un sens, une signification. En somme, il s'agit de la réflexion que l'on peut mener à partir de la problématique et du cadre théorique sur lesdits résultats. L'objectif est de tirer des leçons de l'analyse et l'interprétation des données collectées.

Dans le cas présent, la discussion des résultats tourne très souvent autour de quatre éléments pris simultanément. On distingue :

- les éléments déjà rencontrés (résultats) ;
- la portée théorique et pratique des éléments identifiés (théorie relative au sujet) ;
- les éléments nouveaux spécifiques au sujet (confirmation de l'hypothèse) ;
- les éléments d'intérêt à prolonger (propositions).

À cet effet, il n'est pas superflu de rappeler qu'au chapitre précédent, l'analyse des données a permis de vérifier qu'une planification stratégique efficace de la mutation améliorerait la motivation durable du personnel enseignant des ZEP.

6.1.1. Renforcement de l'attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche portant sur l'attractivité des postes en zones d'éducation prioritaire (ZEP) et la motivation durable des enseignants permet de mettre en lumière une série de constats qui s'articulent autour de la convergence entre incitations matérielles et financières, conditions de travail, reconnaissance professionnelle et politiques éducatives globales. D'un point de vue qualitatif, les perceptions recueillies auprès des acteurs interrogés révèlent un consensus sur le rôle des mesures incitatives, notamment les primes et les logements, bien que leur efficacité soit perçue de manière différenciée. L'interviewé 2 considère ces mesures comme nécessaires mais largement insuffisantes pour susciter une fidélisation durable des enseignants en ZEP. Ce positionnement rejoint les constats de nombreux travaux qui soulignent que les incitations matérielles, bien qu'importantes, ne suffisent pas à elles seules à assurer une

présence durable et engagée des enseignants dans des environnements perçus comme difficiles (Bressoux, 2019 ; UNESCO, 2021). L'interviewé 1, en revanche, estime que ces mesures sont globalement efficaces, tout en mettant en évidence l'absence d'un mécanisme systématique d'évaluation des impacts, ce qui souligne une lacune fréquente dans les politiques publiques de gestion des ressources humaines en éducation dans les contextes africains (Tchombe, 2020 ; De Grauwe, 2021). Cette divergence de perceptions illustre le caractère multidimensionnel de l'attractivité des postes en ZEP et la nécessité d'une approche intégrée qui ne se limite pas aux incitations économiques, mais qui inclut également l'amélioration des conditions de vie, l'accompagnement professionnel et le suivi régulier des dispositifs.

Sur le plan quantitatif, l'analyse des données corrélationnelles a montré un lien positif et significatif entre le renforcement de l'attractivité des postes et la motivation durable des enseignants, avec un coefficient de corrélation de Pearson de $r = 0,602$, $p = 0,001 < 0,05$. Ce résultat conduit au rejet de l'hypothèse nulle et à la validation de l'hypothèse alternative selon laquelle l'amélioration de l'attractivité des postes constitue un facteur déterminant pour soutenir la motivation des enseignants en ZEP. L'intensité modérée à forte de cette corrélation confirme que l'attractivité des postes n'est pas un déterminant unique mais joue un rôle central dans la dynamique motivationnelle. Ces résultats rejoignent ceux obtenus dans d'autres contextes éducatifs, où il a été démontré que les incitations financières, les conditions matérielles et la valorisation professionnelle influencent de manière significative la stabilité des enseignants dans des environnements difficiles (Hanushek et Rivkin, 2010 ; Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011 ; Mulkeen, 2010). Ils confirment également les travaux menés par Bennell et Akyeampong (2007), qui ont montré que dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les enseignants affectés en zones rurales ou défavorisées ne sont pas durablement motivés en l'absence d'une politique cohérente d'amélioration des conditions de vie et de travail.

La juxtaposition de ces résultats qualitatifs et quantitatifs permet d'insister sur la complexité de la problématique de l'attractivité des postes. D'une part, les mesures financières et matérielles apparaissent indispensables pour rendre les postes plus attrayants, mais elles doivent être accompagnées de mécanismes d'accompagnement et de reconnaissance symbolique. D'autre part, la divergence des perceptions entre les acteurs met en lumière une possible inadéquation entre les intentions des décideurs et les attentes concrètes des enseignants. En effet, comme le soulignent

Day et Gu (2010), la motivation des enseignants est le produit d'un équilibre entre des facteurs intrinsèques (plaisir d'enseigner, sentiment d'utilité sociale, vocation) et extrinsèques (salaire, primes, conditions matérielles). Lorsque cet équilibre est rompu, les dispositifs incitatifs risquent d'avoir un impact limité ou éphémère.

Par ailleurs, l'absence d'un système structuré de suivi et d'évaluation des dispositifs incitatifs, évoquée par l'interviewé 1, constitue une limite importante à l'efficacité de ces politiques. Selon Leithwood et Jantzi (2006), toute réforme éducative visant à améliorer la motivation des enseignants doit nécessairement intégrer une composante d'évaluation, afin de mesurer non seulement l'impact immédiat mais aussi la durabilité des effets dans le temps. L'évaluation permet également de réduire le risque de déperdition des ressources financières investies dans des incitations qui ne produisent pas les effets escomptés. À ce titre, l'insuffisance de données fiables et actualisées sur la mobilité, la motivation et la fidélisation des enseignants dans les ZEP constitue un défi majeur pour les systèmes éducatifs africains (De Grauwe, 2021 ; UNESCO, 2022).

Il convient aussi de souligner que les résultats mettent en exergue la nécessité d'une approche holistique. L'interviewé 2 évoque la mise en œuvre d'un ensemble cohérent de mesures, incluant le respect des normes prescrites en matière de mutation, la distribution régulière des primes et des avantages, ainsi que l'amélioration des conditions d'accès et de vie dans les zones vulnérables. Cette perspective s'inscrit dans la littérature sur la gouvernance éducative, qui insiste sur l'importance de la cohérence des politiques et de l'intégration des différentes dimensions de la gestion des ressources humaines (Barrett, 2015 ; Verspoor, 2008). Une approche fragmentée ou ponctuelle risque de ne pas produire les effets attendus sur la motivation des enseignants.

Le coefficient de corrélation obtenu ($r = 0,602$) apporte un éclairage supplémentaire en suggérant que le renforcement de l'attractivité des postes contribue de manière significative mais non exclusive à la motivation durable des enseignants. Cela signifie que d'autres variables contextuelles et organisationnelles doivent être prises en compte. Parmi celles-ci figurent notamment la qualité du leadership scolaire, le climat organisationnel et les possibilités de développement professionnel (Bush, 2018 ; Schleicher, 2018). La motivation des enseignants ne se réduit donc pas à un problème de primes ou de logements, mais s'inscrit dans une dynamique

plus large de reconnaissance et de valorisation professionnelle comme nous le souligne la théorie des deux facteurs de Herzberg.

Ces constats s'avèrent particulièrement pertinents dans le contexte des ZEP, où les défis liés aux conditions d'enseignement (effectifs pléthoriques, manque de matériel, isolement géographique) accentuent le besoin d'un accompagnement adapté. Comme le rappellent Hargreaves et Fullan (2012), les enseignants qui exercent dans des contextes difficiles développent une résilience professionnelle lorsqu'ils disposent d'un soutien institutionnel et communautaire. Or, les données qualitatives de cette étude révèlent une insuffisance de mécanismes de suivi et un manque de visibilité sur les impacts des mesures incitatives, ce qui fragilise la capacité des enseignants à s'inscrire dans une perspective de motivation durable.

Enfin, les résultats apportent une contribution originale en mettant en évidence la nécessité de croiser les apports quantitatifs et qualitatifs. La significativité statistique de la corrélation confirme l'existence d'un lien entre attractivité des postes et motivation durable, mais la divergence des perceptions recueillies illustre que ce lien est modulé par des variables contextuelles et subjectives. Cette complémentarité des méthodes rejoint les recommandations de Creswell et Plano Clark (2018) sur l'intérêt des approches mixtes pour appréhender la complexité des phénomènes éducatifs.

Au regard de ces résultats, plusieurs suggestions pratiques peuvent être formulées. Il apparaît d'abord essentiel de renforcer les incitations financières et matérielles tout en assurant leur distribution régulière et équitable. Ensuite, il est nécessaire de mettre en place un système rigoureux de suivi et d'évaluation des dispositifs, afin de mesurer leur impact réel sur la fidélisation des enseignants. Par ailleurs, une attention particulière doit être accordée à l'amélioration des conditions de vie et de travail dans les ZEP, notamment par l'investissement dans les infrastructures, l'accès à des services sociaux de base et le renforcement du soutien communautaire. Enfin, il importe de développer une politique de développement professionnel continu adaptée aux spécificités des ZEP, afin de favoriser la motivation intrinsèque des enseignants et leur sentiment de valorisation.

Sur le plan scientifique, cette étude apporte une contribution intéressante à la compréhension des mécanismes de motivation des enseignants en contexte difficile. Elle met en évidence le rôle central de l'attractivité des postes, tout en soulignant la nécessité d'une approche

intégrée et contextualisée. Toutefois, des recherches futures devraient approfondir l'analyse en intégrant d'autres variables explicatives, telles que le leadership des chefs d'établissement, la participation des communautés locales, ou encore la perception de la justice organisationnelle. Ces pistes permettraient d'affiner la compréhension des facteurs qui favorisent une motivation durable et de proposer des modèles plus complets de gestion des ressources humaines en éducation.

En définitive, les résultats de cette recherche confirment que l'attractivité des postes constitue un levier important mais non suffisant pour assurer la motivation durable des enseignants en ZEP. Ils invitent à repenser les politiques éducatives dans une perspective systémique, intégrant les dimensions financières, matérielles, organisationnelles et symboliques, afin de créer un environnement favorable à l'engagement et à la fidélisation des enseignants dans les zones les plus vulnérables.

6.1.2. Le déploiement ciblé des enseignants et la motivation des personnels enseignants des ZEP

L'analyse des résultats obtenus sur le déploiement ciblé des enseignants et la motivation des personnels dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) offre une vision riche et nuancée des dynamiques en jeu dans la gestion des ressources humaines en contexte scolaire défavorisé. L'étude qualitative a permis de dégager cinq sous-thématiques correspondant aux réponses des acteurs interrogés : les critères d'affectation, la tension entre ancienneté et compétences, l'intervention des établissements dans le processus, les mécanismes de régulation, et enfin l'efficacité globale du système. Ces nœuds révèlent la diversité des représentations et des pratiques, ainsi que la manière dont elles s'articulent pour influencer la motivation des enseignants. En parallèle, les résultats quantitatifs issus de la corrélation de Pearson, avec un coefficient $r = 0,456$ et un seuil de significativité $p = 0,000$, montrent une relation statistiquement significative et positive entre le déploiement ciblé et la motivation durable des enseignants. L'hypothèse initiale d'absence d'impact est donc rejetée, confirmant ainsi l'hypothèse alternative : le déploiement ciblé favorise la motivation dans les ZEP, même si le degré de corrélation reste modéré et suggère l'influence d'autres facteurs contextuels. Cette articulation entre données qualitatives et quantitatives illustre la complexité du phénomène étudié, et c'est dans ce cadre que le modèle de planification stratégique de Kaufman (1995) se révèle particulièrement pertinent pour interpréter et discuter les résultats.

Le modèle de Kaufman propose de considérer la planification stratégique non seulement comme un outil d'allocation rationnelle des ressources, mais surtout comme une démarche intégrée qui articule trois niveaux : les intrants (inputs), les processus (process), et les extrants (outputs), en les reliant systématiquement aux résultats (outcomes) et aux conséquences sociales plus larges (méga level). Dans le cas du déploiement des enseignants en ZEP, l'application de ce modèle permet de dépasser une vision réductrice centrée uniquement sur la logistique des affectations, pour replacer ces pratiques dans un cadre de gouvernance éducative visant à optimiser non seulement la gestion interne des ressources humaines, mais aussi l'impact social et éducatif sur les communautés les plus vulnérables.

Ainsi, l'analyse qualitative du critère d'affectation révèle que les choix opérés par les décideurs ne reposent pas toujours sur une logique transparente et équitable. Certains acteurs mettent en avant des considérations d'ancienneté, tandis que d'autres insistent sur la nécessité de déployer les enseignants en fonction de leurs compétences réelles et de leur capacité à s'adapter aux contraintes des ZEP. Cette tension entre ancienneté et compétence illustre un décalage entre les intrants et les processus, tels que définis par Kaufman (1995). Lorsque les affectations reposent essentiellement sur l'ancienneté, sans tenir compte des compétences pédagogiques et de l'engagement professionnel, le système risque de générer des outputs déconnectés des besoins réels des écoles situées en ZEP. Or, pour qu'un dispositif de déploiement soit efficace, il doit aligner les intrants (sélection des enseignants, ressources humaines disponibles) avec les processus (mécanismes d'affectation, régulations internes) de manière à optimiser les extrants (enseignants effectivement déployés et opérationnels dans les ZEP) et à maximiser les outcomes (motivation durable, qualité de l'enseignement, réduction des inégalités éducatives).

De même, l'intervention des établissements dans le processus d'affectation apparaît limitée, ce qui pose un problème en termes de gouvernance décentralisée. Selon Kaufman, l'efficacité d'un système dépend de sa capacité à intégrer les différents acteurs dans la définition et la mise en œuvre des stratégies. Or, lorsque les établissements, qui connaissent le mieux les réalités locales, sont marginalisés dans le processus de déploiement, le système fonctionne essentiellement selon une logique top-down qui tend à négliger la pertinence des besoins spécifiques. Cela entraîne une distorsion entre les inputs planifiés au niveau central et les besoins exprimés au niveau des établissements, réduisant ainsi l'efficacité des extrants. La conséquence directe est que certains

enseignants déployés ne s'identifient pas pleinement à leur mission dans les ZEP, ce qui affecte leur motivation.

Les mécanismes de régulation, tels qu'évoqués dans les entretiens, sont eux aussi révélateurs d'un système en quête de cohérence. Certains dispositifs existent pour encadrer les affectations et vérifier leur conformité aux normes prescrites, mais ils restent souvent fragmentaires ou insuffisamment appliqués. Selon Kaufman (1995), la régulation ne doit pas être envisagée comme une simple vérification administrative, mais comme une étape essentielle de la boucle de rétroaction permettant d'évaluer l'efficacité des processus et d'ajuster les intrants en conséquence. L'absence de régulation efficace engendre un décalage entre les objectifs stratégiques affichés (favoriser l'équité en ZEP) et les résultats effectivement observés (motivation fluctuante, sentiment d'injustice ou d'arbitraire). La mise en place d'indicateurs clairs et régulièrement évalués constituerait donc un levier crucial pour améliorer la cohérence du système et renforcer la motivation des enseignants.

Quant à l'efficacité globale du système, elle est perçue de manière contrastée par les acteurs interrogés. Certains estiment que les efforts réalisés depuis quelques années ont permis de mieux répartir les ressources humaines et d'améliorer la situation dans certaines ZEP. D'autres, en revanche, soulignent l'absence d'une vision stratégique globale qui intègre à la fois les dimensions matérielles, sociales et pédagogiques. Ici encore, l'apport du modèle de Kaufman est éclairant : un système éducatif ne peut être évalué uniquement à partir de ses outputs immédiats (nombre d'enseignants affectés), mais doit être jugé à l'aune de ses outcomes (motivation durable, qualité de l'enseignement) et surtout de ses méga-conséquences (réduction des inégalités sociales, consolidation de la cohésion nationale). En ce sens, les résultats quantitatifs de la corrélation de Pearson, bien qu'indiquant un lien positif entre déploiement ciblé et motivation, confirment que ce lien reste partiel et que l'efficacité globale du système dépend d'une intégration plus poussée des différents niveaux d'analyse proposés par Kaufman.

Le coefficient de corrélation $r = 0,456$ traduit une relation positive mais modérée. Autrement dit, si le déploiement ciblé des enseignants contribue à renforcer leur motivation en ZEP, il ne constitue pas une solution suffisante. D'autres variables jouent un rôle déterminant, telles que la reconnaissance institutionnelle, les perspectives de carrière, le climat scolaire ou encore la disponibilité de ressources pédagogiques adaptées. Ces résultats rejoignent les travaux

de Day et Gu (2010) qui soulignent que la motivation des enseignants repose sur une interaction complexe entre des facteurs intrinsèques (plaisir d'enseigner, sentiment d'accomplissement) et extrinsèques (salaire, conditions de travail). Ils confirment également les analyses de Mulkeen (2010), selon lesquelles les politiques de déploiement des enseignants en Afrique subsaharienne échouent souvent à produire des effets durables faute d'intégrer des stratégies globales de soutien professionnel et social.

L'approche de Kaufman incite précisément à dépasser cette vision fragmentée pour inscrire le déploiement des enseignants dans une stratégie globale de planification qui articule les intrants (formation, recrutement, conditions d'entrée dans la profession), les processus (mécanismes de déploiement, critères de sélection, participation des acteurs locaux), les extrants (enseignants effectivement en poste en ZEP), les outcomes (motivation, performance pédagogique, stabilité) et les méga-résultats (réduction des inégalités éducatives, contribution au développement social). La discussion des résultats montre que si certains de ces éléments sont partiellement pris en compte dans les pratiques actuelles, l'absence de cohérence entre eux explique en partie le caractère modéré de la corrélation observée.

Au demeurant, les résultats de cette hypothèse invitent à une réflexion approfondie sur la gouvernance éducative et la planification stratégique. Ils montrent que le déploiement ciblé des enseignants, bien qu'essentiel, doit être pensé non pas comme une mesure isolée mais comme un élément d'un système intégré. C'est en ce sens que le modèle de Kaufman apporte une contribution théorique précieuse : il rappelle que la planification éducative ne peut se limiter à l'optimisation interne des ressources, mais doit viser une finalité plus large, celle de l'amélioration du bien-être social et éducatif des communautés. Pour les ZEP, cela signifie que les politiques de déploiement doivent être articulées à des politiques de soutien matériel, social et professionnel, et que leur efficacité doit être évaluée non seulement à partir du nombre d'enseignants affectés, mais aussi de la qualité de leur motivation, de leur engagement et des transformations sociales engendrées. Nous pouvons donc suggérer la cartographie des écoles ZEP et de leurs besoins afin d'assurer le déploiement ciblé des enseignants selon leurs forces.

6.1.3. Encadrement professionnel et motivation des personnels enseignants des ZEP.

L'analyse des résultats relatifs à l'encadrement professionnel et à la motivation des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire (ZEP) met en lumière des dynamiques

complexes et interconnectées qui traduisent à la fois la pertinence des dispositifs d'accompagnement et les limites structurelles et organisationnelles auxquelles ils se confrontent. Qualitativement, les entretiens révèlent un socle commun autour de la formation comme principale modalité d'accompagnement, perçue comme essentielle par les enseignants nouvellement affectés, mais également comme une dimension insuffisamment institutionnalisée. Certains répondants soulignent la systématicité relative de l'encadrement, souvent dépendante de la volonté des établissements et de la disponibilité des formateurs ou encadreurs pédagogiques, ce qui renvoie à une logique de contingence plutôt qu'à une approche systématique et planifiée. Ces constats corroborent les travaux de Viau (2009), pour qui la motivation des enseignants découle d'un équilibre fragile entre reconnaissance institutionnelle, accompagnement professionnel et sentiment d'efficacité personnelle. Le fait que les enseignants interrogés considèrent l'encadrement comme une condition nécessaire, mais pas toujours suffisante, révèle l'existence d'un besoin d'uniformisation et de systématisation des pratiques de suivi professionnel, afin de réduire les disparités entre établissements et territoires.

Sur le plan quantitatif, les résultats statistiques apportent un éclairage complémentaire et permettent d'objectiver le lien entre encadrement et motivation. En effet, la corrélation de Pearson obtenue ($r = 0,509$, $p = 0,000$) indique une relation significative et positive entre les deux variables étudiées. Le rejet de l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse alternative suggère que l'encadrement professionnel exerce un impact réel et mesurable sur la motivation durable des enseignants en ZEP. Le degré de corrélation observé, bien que modéré, traduit une dynamique dans laquelle environ 50 % de la variation de la motivation peut être associée à l'intensité et à la qualité de l'encadrement professionnel reçu. Cette donnée s'inscrit dans la lignée des conclusions de Deci et Ryan (1985) dans la théorie de l'autodétermination, selon laquelle le soutien externe, en particulier sous la forme d'encadrement et de feedback constructif, constitue un facteur déterminant dans le maintien de la motivation intrinsèque et extrinsèque des individus.

En confrontant ces résultats à la réalité spécifique des ZEP, il apparaît que l'encadrement professionnel ne peut être appréhendé uniquement sous l'angle technique ou pédagogique, mais qu'il doit être envisagé comme un levier systémique de stabilisation et de fidélisation des enseignants. Dans des environnements souvent marqués par des conditions matérielles difficiles, des contraintes sociales et des défis sécuritaires, l'accompagnement professionnel agit comme un

facteur de compensation, permettant aux enseignants de retrouver du sens et de la cohérence dans leurs pratiques. Des études menées en contexte africain, notamment par Tchombe (2019), montrent que dans les milieux éducatifs fragiles, le rôle de l'encadrement dépasse la simple transmission de compétences techniques pour devenir une véritable source de soutien moral, psychologique et institutionnel.

Cependant, les résultats de l'étude suggèrent également des divergences dans la perception de l'efficacité de l'encadrement. Certains enseignants estiment que les formations et suivis dont ils bénéficient répondent globalement à leurs attentes, tandis que d'autres dénoncent un manque de régularité, voire une absence de personnalisation. Ce constat rejoint les critiques formulées par Altet (2010), qui considère que les dispositifs d'accompagnement doivent être adaptés aux contextes locaux et aux profils des enseignants, sans quoi ils risquent de se limiter à des interventions standardisées et peu efficaces. Cette tension entre homogénéisation des pratiques et contextualisation des besoins constitue un défi majeur pour les politiques éducatives, en particulier dans les ZEP où la diversité des contextes est extrême.

L'approche statistique, en révélant une corrélation positive et significative, vient renforcer l'idée que l'encadrement professionnel représente une variable structurante pour la motivation. Toutefois, il convient de souligner que le coefficient de corrélation de 0,509 n'indique pas une relation de causalité parfaite, mais bien une association significative. D'autres variables non mesurées, telles que les conditions matérielles de travail, les perspectives de carrière ou encore la reconnaissance sociale, pourraient également intervenir dans la dynamique motivationnelle des enseignants. Selon Brunet et Savoie (2013), la motivation au travail est toujours multifactorielle, et si l'encadrement en constitue un déterminant clé, il ne peut être dissocié d'un ensemble plus large d'éléments organisationnels et contextuels.

Une autre lecture des résultats peut être réalisée à travers le modèle de la planification stratégique éducative (Kaufman, 1995), qui propose d'articuler les besoins individuels, organisationnels et sociétaux pour garantir la pertinence et l'efficacité des interventions éducatives. L'encadrement professionnel, dans cette perspective, doit être pensé non seulement comme un outil de développement des compétences pédagogiques, mais aussi comme une réponse aux besoins stratégiques de l'organisation scolaire et de la société dans son ensemble. Les données recueillies montrent en effet que la motivation des enseignants en ZEP ne découle pas uniquement de

l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, mais aussi de leur capacité à se sentir intégrés dans un projet éducatif global, porteur de sens et de finalités collectives. Ce constat s'aligne sur les analyses de Fullan (2007), pour qui la réussite des réformes éducatives repose sur l'engagement actif des enseignants, condition qui ne peut être atteinte sans un encadrement continu et valorisant.

L'examen qualitatif et quantitatif des résultats souligne par ailleurs l'importance du caractère durable de la motivation, qui ne se réduit pas à des effets ponctuels liés à une formation ou à un suivi, mais qui s'inscrit dans une temporalité longue. Les enseignants interrogés évoquent fréquemment le besoin d'un accompagnement récurrent et de mécanismes de suivi-évaluation, éléments qui garantissent la continuité du soutien et évitent l'essoufflement de la motivation. Comme l'indique Huberman (1995), la carrière enseignante est marquée par des cycles de motivation et de démotivation, et l'encadrement joue un rôle crucial dans la gestion de ces cycles, en aidant les enseignants à dépasser les phases de désillusion ou de fatigue professionnelle. Les résultats obtenus valident donc l'idée que l'encadrement n'est pas un acte ponctuel mais une stratégie de long terme.

Toutefois, les données révèlent également des insuffisances structurelles qui limitent l'efficacité des dispositifs d'encadrement. L'absence de systématité, relevée par plusieurs enseignants, reflète une faiblesse dans l'institutionnalisation des politiques de formation continue et d'accompagnement professionnel. Cette situation rejoint les observations de UNESCO (2017), qui soulignent que dans plusieurs pays africains, les dispositifs d'accompagnement demeurent sporadiques et dépendants de projets ponctuels financés par des bailleurs internationaux, plutôt que de véritables politiques nationales intégrées. Dans le cas des ZEP, cette fragmentation se traduit par une inégalité d'accès à l'encadrement, certains enseignants bénéficiant de dispositifs relativement solides tandis que d'autres se trouvent dans une quasi-absence de soutien.

En outre, l'analyse des entretiens met en évidence une tension entre l'encadrement perçu comme une opportunité de développement professionnel et celui perçu comme une contrainte administrative. Certains enseignants dénoncent en effet la lourdeur des dispositifs, souvent centrés sur des évaluations formelles plutôt que sur un soutien constructif. Cette critique fait écho aux travaux de Hargreaves et Fullan (2012), qui insistent sur la nécessité de concevoir l'encadrement non comme un instrument de contrôle, mais comme un levier de professionnalisation et de

collaboration. La motivation durable des enseignants ne peut être obtenue que si l'encadrement est vécu comme une ressource et non comme une surveillance.

Par ailleurs, le rôle des encadreurs, qu'il s'agisse d'inspecteurs pédagogiques, de conseillers ou de pairs mentors, apparaît comme un facteur déterminant dans la perception de l'efficacité du dispositif. Plusieurs enseignants interrogés soulignent l'importance de la qualité relationnelle et de l'attitude des encadreurs, qui peuvent faire la différence entre un accompagnement motivant et un processus démobilisateur. Selon Tardif et Lessard (1999), le métier enseignant est profondément relationnel, et l'efficacité des dispositifs d'encadrement dépend largement de la capacité des encadreurs à instaurer une relation de confiance et de respect. Les résultats quantitatifs, en mettant en évidence une corrélation significative, confirment que l'encadrement agit comme un médiateur clé entre l'organisation et l'individu, mais les données qualitatives montrent que cet effet est conditionné par la qualité de la relation humaine qui se construit dans le processus.

Enfin, l'originalité de ces résultats réside dans leur capacité à articuler deux niveaux d'analyse complémentaires : d'un côté, l'objectivation statistique de la relation entre encadrement et motivation, et de l'autre, la mise en lumière des perceptions subjectives et contextualisées des enseignants. Cette double lecture rejoint les recommandations méthodologiques de Creswell et Plano Clark (2011) en faveur des approches mixtes, qui permettent de mieux comprendre la complexité des phénomènes éducatifs. En combinant les données qualitatives et quantitatives, il est possible de dépasser une vision réductrice du lien entre encadrement et motivation, pour appréhender sa dimension systémique, relationnelle et contextuelle.

En somme, la discussion des résultats montre que l'encadrement professionnel constitue un levier essentiel pour renforcer la motivation durable des enseignants en ZEP, mais que son efficacité dépend de sa systématité, de son adaptation aux besoins locaux, de la qualité des relations encadrant-enseignant et de son inscription dans une stratégie éducative globale. Les résultats corroborent la littérature existante tout en mettant en évidence des spécificités contextuelles propres aux ZEP, qui nécessitent une attention particulière des décideurs éducatifs. En mobilisant le modèle de planification stratégique de Kaufman (1995), il apparaît que l'encadrement professionnel ne doit pas être pensé comme une intervention isolée, mais comme un élément intégré dans une vision holistique de l'éducation, articulant besoins individuels, organisationnels et sociétaux. Cette perspective ouvre des pistes pour le développement de

politiques éducatives plus cohérentes et inclusives, capables de répondre durablement aux défis de la motivation enseignante dans les contextes prioritaires. Nous pouvons donc suggérer une politique de systématisation de l'encadrement professionnel des personnels enseignants des ZEP adaptés à leurs besoins ; un système de mentorat automatique pour favoriser la qualité relationnelle dans le milieu éducatif et des formations dynamiques qui s'adaptent continuellement au contexte social.

6.2. RÉCAPITULATIF DES SUGGESTIONS

Sur la base de notre discussion, les suggestions suivantes ont été formulées :

- À l'endroit des pouvoirs publics :
 - le renforcement des incitations financières et matérielles tout en assurant leur distribution régulière et équitable.
 - la mise en place d'un système rigoureux de suivi et d'évaluation des dispositifs, afin de mesurer leur impact réel sur la fidélisation des enseignants.
 - le développement d'une politique de développement professionnel continu adaptée aux spécificités des ZEP, afin de favoriser la motivation intrinsèque des enseignants et leur sentiment de valorisation.
 - l'actualisation de la cartographie des écoles ZEP et de leurs besoins réels.
 - le déploiement ciblé des enseignants selon leurs forces et la valorisation du job posting.
 - des formations dynamiques adaptées au contexte des ZEP et qui bénéficient automatiquement à tous les personnels enseignants des ZEP sans distinction.
 - favoriser l'effectivité de la décentralisation dans tous ses aspects en matière d'éducation.
- À l'endroit des CTD :
 - faire la promotion et la vulgarisation des Projets d'Amélioration des Ecoles (PAE) et surtout soutenir la mise en œuvre effective de ceux-ci. Cela aidera à l'amélioration du territoire scolaire, au soutien matériel et logistique des écoles. Cela permettra également d'améliorer les conditions de travail des enseignants.
 - mettre en place des partenariats locaux avec pour rôle d'appuyer les projets éducatifs et assurer le suivi et évaluation de ces partenariats.
 - mettre en place un système de mentorat ou de parrainage automatique pour favoriser la qualité relationnelle dans le milieu éducatif.

- mettre en place une politique locale de reconnaissance à travers des cérémonies de valorisation, des distinctions locales symboliques pour mettre en avant publiquement le travail des enseignants
- soutenir les programmes de formation locale afin d'adapter les compétences aux réalités des ZEP.
- À l'endroit des enseignants
- développer des stratégies d'adaptation positive
- renforcer la compétence pédagogique
- s'engager dans le travail collaboratif
- Construire une relation positive avec la communauté
- prendre soin de son bien-être

6.3. LES PERSPECTIVES POUR DES RECHERCHES FUTURES

- Élargir l'échantillon et les zones étudiées

Cela permettrait de mieux généraliser les résultats ; de redéfinir et inclure différents types de ZEP. En effet, nous avons également les poches de sous-scolarisation dans les grands centres urbains de plus en plus accrues qui sont également considérées comme des ZEP. De plus l'appellation ZEP tend à disparaître pour laisser la place au REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et REP+. Nous pouvons aussi proposer d'étendre cette recherche à d'autres niveaux d'enseignement.

- Évaluer l'impact concret des mesures proposées

Nous pouvons par exemple proposer de mesurer l'impact concret que pourrait avoir la combinaison simultanée des trois variables étudiées sur la motivation durable et la stabilité des enseignants.

- Impliquer d'autres acteurs clés

Nous pourrions, pour comprendre les dynamiques globales et optimiser les stratégies locales de motivation, étudier le rôle ou le leadership des chefs d'établissement dans la motivation durable des personnels enseignants des ZEP.

6.4. LIMITES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Toute recherche empirique comporte des limites et des défis liés à son contexte d'étude ainsi qu'au choix méthodologique effectué. Il est essentiel de prendre en compte ces contraintes afin de mieux situer la portée des résultats et d'apprécier la solidité de la démarche scientifique. Cette section présente les principales limites et difficultés rencontrées au niveau de la méthodologie et de la collecte des données, ainsi que les solutions envisagées et les stratégies mises en place pour pallier à cela. Notre approche est basée sur la réflexion de plusieurs chercheurs en méthodologie sur les défis de la recherche sur le terrain, tels que Maxwell (2013) et Yin (2017).

6.4.1. Contraintes méthodologiques et pratiques

Cette étude a été confrontée à des contraintes spécifiques liées au contexte des ZEP. Sur le plan méthodologique, la constitution d'un échantillon représentatif aurait pu être limité par la dispersion géographique des participants et leur disponibilité restreinte. Aussi, les questionnaires auraient pu être affectés par des biais liés à la réticence des participants à s'exprimer librement par crainte de représailles ou de jugement de leur travail ou à la subjectivité dans l'interprétation des réponses qualitatives. De plus, les entretiens ou questionnaires peuvent produire des réponses biaisées par la peur ou le désir de plaire à l'enquêteur et des difficultés à obtenir des informations objectives sur la satisfaction des enseignants, leurs motivations ou leurs conditions de travail.

Sur le plan pratique, la réalisation de la collecte aurait pu être limitée par des déplacements vers des écoles éloignées, par le temps réduit pour interroger tous les participants et par la nécessité d'obtenir des autorisations administratives. Aussi les ressources financières restreintes pour couvrir les déplacements ou les supports de collecte (impression, matériel, logiciel d'analyse).

6.4.2. Solutions envisagées pour pallier ces difficultés

Pour atténuer l'impact de ces contraintes, plusieurs stratégies ont été mises en œuvre notamment la triangulation des données ; l'utilisation des contacts institutionnels et de recommandations pour faciliter l'accès aux écoles, aux enseignants et aux personnes ressources ; la planification flexible des visites et entretiens en tenant compte de la disponibilité de l'échantillon ; le rassemblement d'enseignants de plusieurs établissements à un seul endroit pour leur administrer le questionnaire ; l'adaptation des outils de collecte afin de garantir leur compréhension et leur pertinence pour le contexte social et le respect strict de l'anonymat des participants. Tout cela a permis de renforcer la rigueur et la fiabilité de la recherche.

CONCLUSION GENERALE

La présente étude, inscrite dans la dynamique nationale et internationale de la qualité, de l'équité et de l'inclusion éducatives, s'est attelée à analyser la manière dont la planification stratégique de la mutation peut contribuer à renforcer la motivation durable des personnels enseignants des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP). Partant du constat établi et bien étayé dans le chapitre traitant de la problématique de l'étude, d'une faible attractivité des ZEP, d'une répartition inéquitable des enseignants et d'un taux élevé d'attrition, la question centrale posée était de savoir : comment une planification stratégique de la mutation peut améliorer la motivation durable des personnels enseignants des ZEP ?

Les résultats obtenus permettent de répondre de manière éclairée à cette question. En premier lieu, l'étude confirme que le renforcement de l'attractivité des postes constitue un déterminant majeur de la motivation durable. Les données quantitatives révèlent une corrélation positive forte entre attractivité et motivation, indiquant que les incitations financières, les logements d'astreinte, les avantages professionnels et les perspectives de carrière sont perçus comme des facteurs essentiels de fidélisation des personnels enseignants des ZEP. Les analyses qualitatives complètent ces résultats en montrant que ces mesures, quoique nécessaires ne sont jugées pleinement efficaces que lorsqu'elles s'accompagnent d'une amélioration des conditions territoriales et communautaires. En second lieu, l'étude met en évidence que le déploiement ciblé des enseignants, lorsqu'il repose sur des critères objectifs, transparents et adaptés aux besoins réels des écoles, participe également au renforcement de leur motivation. La corrélation observée, bien que plus modérée, souligne que l'adéquation profil-poste, le recrutement local, l'implication des acteurs locaux et les postes à profil jouent un rôle clé dans la construction d'un sentiment d'équité, de justice administrative et de reconnaissance professionnelle. En troisième lieu, les résultats montrent que l'encadrement professionnel constitue un levier essentiel pour soutenir la résilience et la performance des enseignants en ZEP. La formation continue adaptée, la mise en place de dispositifs d'accompagnement pédagogique, le partage d'expérience lors des réunions pédagogiques et la collaboration avec la communauté éducative apparaissent comme des mécanismes structurants favorisant un engagement durable. La corrélation observée confirme empiriquement le rôle de l'encadrement comme facteur de maintien au poste, cohérent avec les

théories mobilisées dans le cadre conceptuel (autodétermination, planification stratégique de Kaufman, théorie bi factorielle de Herzberg).

L'ensemble de ces résultats met en lumière que la planification stratégique de la mutation ne peut être perçue comme un simple acte administratif, mais plutôt comme un véritable instrument de gouvernance éducative, impliquant l'articulation entre attractivité, équité de répartition et accompagnement professionnel. Une telle articulation renforce la cohérence des politiques éducatives portées par le MINEDUB, et répond aux orientations stratégiques de la SND30 ainsi qu'aux exigences de l'ODD4 en matière d'accès équitable à des apprentissages de qualité. Sur le plan théorique, ce mémoire contribue à enrichir la réflexion sur la gestion stratégique des ressources humaines en éducation, en proposant une lecture intégrée des leviers de motivation durable en contexte difficile. Sur le plan institutionnel, il fournit des pistes opérationnelles pour améliorer la répartition et la rétention des enseignants dans les ZE, ce qui constitue un enjeu crucial pour la réduction des disparités territoriales, l'atteinte du ratio élèves/maitre préconisé et l'amélioration de la performance du système éducatif.

Toutefois, cette recherche présente certaines limites. D'une part, son ancrage dans la seule région de l'Est ne permet pas de généraliser automatiquement les résultats à l'ensemble des ZEP du pays, dont les réalités sociogéographiques peuvent varier. D'autre part, le recours majoritaire aux données déclaratives expose l'étude aux biais de neutralité ou de prudence observés dans plusieurs réponses. Enfin, l'absence d'une approche longitudinale limite l'analyse des effets durables des politiques de mutation sur la motivation. Ces limites ouvrent cependant des perspectives de recherche intéressantes. Il serait pertinent, notamment, de conduire une étude comparative interrégionale ou d'évaluer de manière plus systématique l'impact des dispositifs incitatifs mis en place par le MINEDUB.

En définitive, cette recherche démontre que l'amélioration de la motivation durable des enseignants en ZEP passe par une planification stratégique de la mutation fondée sur le renforcement des mesures incitatives, le déploiement ciblé des personnels enseignants en fonction des besoins réels du terrain et de l'accompagnement professionnel. Une telle approche constitue un levier essentiel pour garantir une éducation inclusive de qualité et équitable, conformément aux engagements du Cameroun et aux ambitions de son système éducatif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboulfeth, K. (2013). *La motivation des enseignants*. <https://search.shamaa.org>.
- Adedeji, S. O., & Olaniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique.
- Akyeampong, K., Cameron, S., & De Chaisemartin, T. M. (2019). *Améliorer l'enseignement et l'apprentissage : Document de consultation pour les mécanismes de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. Partenariat Mondial de l'Éducation (PME).
- Altet, M. (2010). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2e éd.). IIPE.
- Banque mondiale. (2020). *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Banque mondiale.
- Barrett, A. (2015). *Realising the Educational Potential of Migration in Sub-Saharan Africa*. UNESCO.
- Benabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaires : Quels moyens pour quels résultats ? *Centre de recherche en Économie et Statistique*, 380, 3–11.
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. DFID.
- Best, A., Tournier, B., & Chimier, C. (2018). *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants*. IIPE.
- Bressoux, P. (2019). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Brunet, L., & Savoie, A. (2013). *La motivation au travail*. Chenelière.
- Bush, T. (2018). *Leadership and management development in education*. Sage.
- Chaffi, W. C. I., & Kengue, P. (2019). *Conditions de travail et comportement pédagogique des instituteurs contractuels dans les zones d'éducation prioritaire : Étude menée dans l'arrondissement de Moutourwa*. Innovative Space of Scientific Research Journals.

- Cour des comptes. (2017, octobre). *Gérer les enseignants autrement : Une réforme qui reste à faire*. <https://www.ccomptes.fr>
- Cour des comptes. (2018, octobre). *L'éducation prioritaire : Rapport d'évaluation d'une politique publique*. <https://www.ccomptes.fr>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- De Grauwe, A. (2021). *Educational Planning and Management in Africa*. UNESCO-IIEP.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? *Economics of Education Review*, 30(6), 1104-1118.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2006). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gérard, F.-M., Hugonnier, B., & Varin, S. (2017). *La qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE enfin mesurée*. Dans B. Hugonnier & G. Serrano (Dir.), *Réconcilier la République et son école* (pp. 61 – 73). Editions du Cerf.
- GMR. (2015). *Rapport mondial de suivi de l'éducation - Éducation pour tous: The challenge of teacher shortage and quality: Have we succeeded in getting enough quality teachers into classrooms?* UNESCO
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267–271.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development of teachers*. Cambridge University Press.
- Kaufman, R. (1995). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Technomic Publishing.
- Kouakou, J. (n.d). *Planification stratégique*. Département Études Économiques et Financières.
- La Spada, O. (2012). *Motivation à enseigner : Comment parvenir à la faire durer ?* Mémoire professionnel, HEP Lausanne.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Meier, O. (2009). *Le dico du manager*. Dunod.
- MINEDUB. (2022/2023). *Annuaire statistique 2022/2023*.
- MINEDUB. (2023/2024). *Annuaire statistique 2023/2024*.
- MINEPAT. (2011). *Guide méthodologique de planification stratégique au Cameroun*.
- MINEPAT. (2020). *Stratégie nationale de développement 2020–2030 (SND30)*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Guide pratique mutations : réussir sa mobilité*.
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in supply, training, and management*. World Bank.
- Ouedraogo, R. M. (2011). *Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique*. Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique.
- Oyono, A. D., & Chaffi, C. I. (2023). Schemes of management actions and applicability of human resources procedures on primary school teacher's attrition in Cameroon. *European Journal of Education Studies*, 10(12). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i12.5121>

- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses de l'Université Laval.
- Tchombe, T. M. (2019). Teacher education and motivation in sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 70, 102–112.
- Tchombe, T. M. (2020). *Educational leadership and teacher motivation in Africa*. Langaa RPCIG.
- Turgeon, D. (2009). *Motivation des enseignantes et des enseignants travaillant dans les écoles primaires en milieu défavorisé*. Savoirs, UDES.
- UNESCO IIRCA. (2016). *Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique subsaharienne : Résultats et modèles*. UNESCO IIRCA.
- UNESCO, & International de l'Éducation. (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT : *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. UNESCO éditions.
- UNESCO. (2017). *Global education monitoring report: Accountability in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guide fonctionnel planificateur*. Bureau de Rabat.
- UNESCO. (2020). *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Deepening inclusion in education*. UNESCO.
- Verspoor, A. (2008). *At the Crossroads: Choices for Secondary Education and Training in Sub-Saharan Africa*. World Bank.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
--	---	--

Le Doyen
The Dean

N°...../23/UYI/FSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **EBESSA Marie Larissa**, Matricule **19P3734** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, filière : **MANAGEMENT DE L'EDUCATION**, Option **PLANIFICATION DES SYSTEMES EDUCATIFS**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. CHAFFI Cyrille Ivan**. Son sujet est intitulé : « *Planification stratégique de la mutation et motivation durable des personnels enseignants des Zones d'Education Prioritaires (ZEP)* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaounde, le **03 MARS 2023**

Pour le Doyen et par ordre



Jacques Evouma
Maître de Conférences
Langue Française et Linguistique

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

.....
Paix – Travail - Patrie

.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

.....
Peace – Work - Fatherland

.....
UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....
POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATION SCIENCES

.....
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
IN SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire

Cher(e) participant(e)

Notre étude est intitulée « **Planification stratégique de la mutation et motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire (région de l'est Cameroun)** ». L'objectif est de montrer qu'une planification stratégique efficace et durable de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi no 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions de bien vouloir y répondre avec plus d'honnêteté et de sincérité.

NB : veuillez cocher la case qui correspond à votre réponse :

DA = D'accord, Ne = Neutre et ED= En désaccord

Section I : planification stratégique de la mutation

1.1. Le renforcement de l'attractivité des postes

No	Items	DA	Ne	ED
Q1	Les enseignants affecter dans les ZEP reçoivent des primes incitatives (indemnité de sujétion, de logement, de difficulté)			
Q2	Les enseignants des ZEP ont accès à la première solde suivant la réglementation en vigueur			
Q3	Les enseignants reçoivent des avantages professionnels liés aux opportunités de promotion (formation continue)			
Q4	Les enseignants reçoivent régulièrement des reconnaissances professionnelles et des points de bonification pour le barème d'avancement			

Q5	Les enseignants des ZEP reçoivent des hébergements gratuits ou subventionnés (les logements d'astreinte)			
Q6	Les enseignants ont la possibilité de bénéficier d'un rapprochement familial			

1.2. Le déploiement ciblé des enseignants

No	Items	DA	Ne	ED
Q7	Les enseignants sont affectés stratégiquement dans les ZEP selon des critères précis (adéquation profil/ poste).			
Q8	Les affectations des enseignants dans les ZEP sont faites selon les compétences spécifiques (compétences linguistiques)			
Q9	Les affectations des enseignants dans les ZEP sont fonction de l'origine ethnique			
Q10	Dans les ZEP, les acteurs locaux procèdent aux déploiements des enseignants suivant le besoin des écoles			
Q11	Dans les ZEP, le taux de stabilité après déploiement des enseignants est satisfaisant			
Q12	Certains enseignants après affectés dans les ZEP abandonnent le poste			

1.3. L'encadrement professionnel

No	Items	DA	Ne	ED
Q13	Les enseignants exerçants dans les ZEP ont accès aux formation continues			
Q14	Les contenus de formations proposées sont en lien avec les besoins des enseignants des ZEP			
Q15	Un dispositif de tuteur ou mentor est mis en place dans les ZEP pour les nouveaux enseignants			
Q16	Les nouveaux enseignants affectés dans les ZEP bénéficient toujours d'un soutien par les pairs			
Q17	Dans les ZEP, les réunions pédagogiques favorisent le partage des expériences positives, facteur de résilience			
Q18	Dans les ZEP la collaboration entre enseignants et communauté éducative locale est satisfaisante			

Section 2 : Motivation durable des personnels enseignants

No	Items	DA	Ne	ED
Q19	Les enseignants sont impliqués dans les projets et participent aux activités de l'école			
Q20	Le taux de stabilité et fidélité au poste dans les ZEP est satisfaisant			
Q21	Les enseignants des ZEP développent la résilience face aux conditions de travail			
Q22	Les enseignants des ZEP s'investissent toujours dans la réussite des élèves			
Q23	Les enseignants des ZEP doivent bénéficier des formation continues en fonction de leurs besoins spécifiques			
Q24	Une formation continue adaptée est un facteur de résilience durable pour les enseignants des ZEP			

Section 3 : Données sociodémographiques

Q25 – Genre :

Q26– Tranche d'âge : 20 ans 30 ; 31 ans 41 ; 42 ans et plus

Q27- Situation matrimoniale :

Q28- Grade :

Q29 Ancienneté au poste :

Merci d'avoir participé à cette enquête !!!

Annexe 3 : Guide d'entretien

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES
.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I
.....
POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATION SCIENCES
.....
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
IN SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

GUIDE D'ENTRETIEN

Cher(e) participant(e)

Notre étude est intitulée « **Planification stratégique de la mutation et motivation durable des personnels enseignants des zones d'éducation prioritaire (région de l'est Cameroun)** ». L'objectif est de montrer qu'une planification stratégique efficace et durable de la mutation améliore la motivation durable des personnels enseignants des ZEP. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi no 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions de bien vouloir y répondre avec plus d'honnêteté et de sincérité.

I. Introduction – position du répondant

- Pouvez-vous me présenter votre fonction et votre rôle dans la gestion ou la planification des mutations ?
- A quel niveau intervenez-vous ?
- Travaillez-vous spécifiquement sur les postes en ZEP ?

II. Déploiement ciblé des enseignants

- Quelles actions sont mises en place pour rendre certains postes plus attractifs, en particulier en ZEP ?
- Selon vous, quels sont les freins principaux à l'attractivité de ces postes ?
- Les dispositifs financiers (indemnités, bonifications) suffisent-ils à attirer et fidéliser les enseignants ?
- L'établissement ou le territoire intervient-il aussi dans l'attractivité (logement, transport, qualité de vie)

- Existe-t-il une stratégie de communication ou de valorisation de ces postes auprès des enseignants ?

III. Renforcement de l'attractivité des postes

- Quels critères sont pris en compte pour affecter les enseignants dans certains postes sensibles ?
- La gestion actuelle repose-t-elle principalement sur l'ancienneté ou sur des profils de compétences ?
- Est-ce que les établissements ou les équipes pédagogiques peuvent intervenir dans le processus d'affectation ?
- Existe-t-il des mécanismes de régulation pour venir les affectations non choisies ou inadaptées ?
- Comment évaluez-vous l'efficacité du système actuel pour répondre aux besoins locaux ?

IV. Encadrement professionnel

- Quelles formes d'accompagnement sont proposées aux enseignants nouvellement affectés (mentorat, tutorat, formation) ?
- Cet encadrement est-il systématique ou dépend-il des établissements ?
- Comment l'institution s'assure-t-elle du suivi et de l'intégration professionnelle des enseignants des ZEP ?
- Selon vous, cet accompagnement a-t-il un impact sur la fidélisation et la qualité de l'enseignement ?
- Des évaluations ou retours d'expérience sont-ils régulièrement recueillis auprès des enseignants mutés ?

V. Vision stratégique et prospective

- Y a-t-il une coordination entre les différents niveaux pour planifier les mutations ?
- Existe-t-il une politique de gestion prévisionnelle des effectifs enseignants sur le territoire ?
- Quels seraient, selon vous les leviers les plus efficaces pour améliorer la fidélisation des enseignants dans les postes sensibles ?
- Voyez-vous une évolution récente dans les politiques d'affectation et de gestion des ressources humaines ?
- Souhaitez-vous ajouter un point que nous n'avons pas abordé mais qui vous semble essentiel ?

- Si vous aviez une mesure forte à proposer pour mieux planifier les mutations en éducation prioritaire, laquelle serait-elle ?

Merci d'avoir participé à cet entretien semi directif !!!

Annexe 4 : Formulaire de consentement aux entrevues individuelles

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de Master2 de EBESSA Marie Larissa, étudiante en Management de l'éducation de la Faculté de Sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé, sous la direction Pr CHAFFI Cyrille.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude :

La recherche a pour objectif de décrire et d'établir une corrélation entre la planification stratégique de la mutation et la motivation durable des enseignants des ZEP.

Déroulement de la participation :

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur la planification stratégique de la mutation des personnels enseignants.

Les thèmes suivants seront abordés :

Le renforcement de l'attractivité des postes, le renforcement de l'attractivité des postes, l'encadrement professionnel, la vision stratégique et prospective.

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous désirez mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données :

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, vous pourrez être identifié (e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement. L'enregistrement audio et texte transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la

bibliothèque de la FSE de l'université de Yaoundé 1 pour fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun rapport
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués. Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant un fonds d'archives précité et ayez signé le formulaire de consentement prévu à cet effet.

Remerciements :

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné (e) consens librement à la recherche intitulée : « planification stratégique de la mutation et motivation durable des personnels enseignants des ZEP (région de l'Est Cameroun) ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche, je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date :

Signature du participant, de la participante :

J'ai expliqué le but, la nature du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date :

Signature du chercheur :

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L’ETUDE.....	5
1.1.1.Contexte de l’étude.....	5
1.1.2.Justification de l’étude.....	8
1.2. CONSTAT.....	10
1.3. Formulation du problème	17
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.4.1.Question de recherche principale.....	18
1.4.2.Questions spécifiques de recherche.....	19
1.5. OBJECTIFS DE L’ETUDE.....	21
1.5.1.Objectif général.....	21
1.5.2.Objectifs spécifiques.....	21
1.6. INTERETS DE L’ETUDE	21
1.6.1.Intérêt théorique.....	21
1.6.2.Intérêt institutionnel et social.....	21
1.7. DELIMITATIONS DE L’ETUDE.....	22
1.7.1.Délimitation spatiale.....	22
1.7.2.Délimitation thématique.....	23
1.7.3.Délimitation temporelle.....	23
1.8. APPROCHE NOTIONNELLE	23
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE	32
2.1. LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE DE LA MUTATION	32
2.2. L’ÉDUCATION PRIORITAIRE	37
2.3. MUTATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ZEP.....	39
2.4. MUTATION ET MOTIVATION DES ENSEIGNANTS	43
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE	47
3.1. LE MODÈLE DE LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE DE KAUFMAN	47
3.1.1. Définition de la théorie	47

3.1.1.1. Principes et postulats de la théorie	48
3.1.1.2. Implications du modèle de la planification stratégique de Kaufman dans la planification stratégique de la mutation des enseignants	49
3.1.2. La théorie des deux facteurs de Herzberg.....	51
3.1.2.1. Définition de la théorie.....	51
3.1.2.2. Postulats et principes de la théorie	52
3.1.2.3. Implications de la théorie des deux facteurs dans la motivation durable des enseignants des ZEP	53
3.1.3. La théorie de l'engagement de Howard Becker.....	56
3.1.3.1. Définition de la théorie.....	56
3.1.3.2. Principes et postulats de la théorie	57
3.1.3.3. Implications de la théorie de l'engagement de Howard Becker dans la motivation durable des enseignants des ZEP	58
3.1.4. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan	59
3.1.4.1. Définition de la théorie.....	59
3.1.4.2. Principes et postulats de la théorie	60
3.1.4.3. Implications de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan dans la motivation durable des enseignants des ZEP	61
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	65
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	66
4.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE.....	66
4.1.1. Rappel du problème et des objectifs	66
4.1.2. Justification du choix méthodologique	66
4.2. TYPE ET APPROCHE DE RECHERCHE	67
4.2.1. Type de recherche	67
4.2.2. Approche méthodologique.....	68
4.3. CADRE ET SITE DE L'ÉTUDE	68
4.3.1. Présentation du site de l'étude	68
4.3.2. Justification du choix du site de l'étude.....	69
4.4. POPULATION DE L'ÉTUDE	70
4.4.1. Population cible	70
4.4.2. Population accessible : les participants concrets à notre investigation.....	71
4.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	71
4.5.1. Techniques d'échantillonnage utilisées	72
4.5.2. Description de l'échantillon.....	72
4.6. TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES	73
4.6.1. Questionnaire (pour les enseignants)	73
4.6.2. Guide d'entretien (personnes ressources).....	73
4.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	74
4.8. VALIDATION ET FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	74

4.8.1. Validation et fiabilité du questionnaire.....	74
4.8.1.1. Validation de contenu.....	74
4.8.1.2. Pré-test et validation de forme	75
4.8.2. Validation et fiabilité du guide d’entretien	75
4.8.2.1. Validation de contenu.....	75
4.8.2.2. Validation de forme (pré-test)	75
4.8.2.3. Flexibilité de l’entretien qualitatif.....	76
4.9. OUTILS ET MÉTHODES D’ANALYSE DES DONNÉES	76
4.9.1. Triangulation des données :	77
4.9.2. Vérification par les pairs	77
4.9.3. Clarté de la démarche.....	77
CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..	79
5.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	79
5.1.1. Test de fiabilité	79
5.1.2. Présentation des données collectées.....	79
5.2 ANALYSE CORRÉLATIONNELLE.....	92
5.2.1. Le renforcement de l’attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	92
5.2.2. Le déploiement ciblé des enseignants et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	93
5.2.3. L’encadrement professionnel et motivation durable des personnels enseignants des ZEP.....	94
5.3. ANALYSE QUALITATIVE.....	95
5.3.1. Profils des interviewés	95
5.4. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE.....	96
5.4.1. Renforcement de l’attractivité des postes	96
5.4.2. Déploiement ciblé des enseignants	98
5.4.3. Encadrement professionnel des enseignants	100
5.4.4. Vision stratégique et prospective	101
5.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L’ÉTUDE.....	103
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS	107
6.1. DISCUSSION.....	107
6.1.1. Renforcement de l’attractivité des postes et motivation durable des personnels enseignants des ZEP	107
6.1.2. Le déploiement ciblé des enseignants et la motivation des personnels enseignants des ZEP	111
6.1.3. Encadrement professionnel et motivation des personnels enseignants des ZEP.	114
6.2. RÉCAPITULATIF DES SUGGESTIONS	119
6.3. LES PERSPECTIVES POUR DES RECHERCHES FUTURES	120
6.4. Limites et difficultés rencontrées	121
6.4.1. Contraintes méthodologiques et pratiques	121

6.4.2. Solutions envisagées pour pallier ces difficultés	121
CONCLUSION GENERALE	122
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES	x