

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE
L'INGÉNIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDEI

THE FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DÉPARTEMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**PLANIFICATION STRATEGIQUE ET ATTRITION
PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DES
ETABLISSEMENTS PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE GÉNÉRALE DU TCHAD : CAS DU
DÉPARTEMENT DE LA TANDJILÉ CENTRE**

Mémoire présenté et soutenu le 21 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de

Master

En Management de l'Education

Option : Planification des systèmes éducatifs

Réalisé par :

KOUMAKEBI Lazare

Matricule : 21V3214

Titulaire d'une licence en Mesure et Evaluation

Membres du jury

Président: MAINGARI Daouda. Pr

Rapporteur: MBAZE MEVA'A Luc. Pr

Examineur: NDJONMBOG Joseph Roger. CC



SEPTEMBRE 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES	v
REMERCIEMENTS.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTE DE SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIÈRE PARTIE: CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 : APPROCHE NOTIONNELLE, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	22
DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE: CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	55
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	55
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	71
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	79
CONCLUSION GENERALE	90
ANNEXES.....	93
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	94
TABLE DES MATIÈRES	104

AVERTISSEMENTS

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

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

Par ailleurs, le centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives de l'université de Yaoundé I n'étant donner aucune approbation ni improbation aux énoncés dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À

Mon père DERWEI TCHED et ma mère HALIME Clarisse

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : tableau d'indication sur la satisfaction des enseignants en Afrique francophone.

Tableau 2 : tableau des pourcentages des enseignants ayant une activité secondaire dans certains pays du PASEC

Tableau 3 : tableau des 11 principaux « pièges » de la planification selon Steiner

Tableau 4 : tableau synoptique des variables

LISTE DES FIGURES

Figure1 : photo prise lors de la réunion de concertation des enseignants du secondaire de la Tandjilé du 21 Août 2023

Figure2 : photo d'inspection départementale de l'éducation nationale de la Tandjilé centre

Figure3 : photo du lycée n°1 de Béré

Figure4 : photo du lycée de Delbian

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer premièrement notre remerciement à notre encadrant de mémoire, le Professeur MBAZE MEVA'A Luc pour sa confiance placée en nous, pour sa disponibilité, pour sa patience, ses orientations, ses conseils, son expérience et a su nous encadrer et nous soutenir tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Nous exprimons également notre profonde gratitude à l'endroit du :

Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, pour son chaleureux accueil dans son institution.

Professeur DAOUDA Maingari, Chef de Département de Curricula et Evaluation pour nous avoir accueillis au sein de son département.

Dr Ndjombog Joseph Roger, pour son expertise, son aide, son attention, son encouragement et son dévouement pour l'aboutissement de ce travail ;

Nous remercions également les enseignants du département de Curricula et Evaluation (CEV) de la Faculté des Sciences de l'Education qui nous ont encadrés tout au long de notre formation.

Nous n'aurons oublié de dire un grand merci à tous les personnels de l'inspection Départementale, aux Chefs des établissements publics et aux enseignants de l'enseignement secondaire générale de la Tandjilé Centre de nous avoir servi les informations nécessaires pour la réalisation de notre travail.

Nous voulons adresser notre remerciement à notre famille respective qui fut et demeure l'ossature de notre vie sur plusieurs dimensions.

Nous remercions également la grande famille TCHED de Pah-bako pour son soutien financier, matériel et moral lors de notre descente sur le terrain pour la collecte des données.

Nos remerciements vont également à l'endroit notre grande sœur koumatoyo Émeline pour son accueil chaleureux qu'elle nous a réservé lors de notre descente sur le terrain pour la collecte des informations ;

Nous n'oublions pas nos amis avec lesquels nous partageons nos joies et peines.

Nous remercions monsieur KERBE Benoît Dieudonné pour son soutien multiforme.

Nous ne saurons terminer ces remerciements sans évoquer le nom du grand frère ESSENA TCHANG Sylvain pour leur soutien multiforme.

RÉSUMÉ

Ce travail intitulé « planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements publics de l'enseignement secondaire général du Tchad : cas du département de la Tandjilé centre » nait du constat selon lequel les enseignants nouvellement affectés abandonnent leur poste après avoir se présenté ou après avoir presté d'un (01) à deux (02) ans de service. D'après les données qui ont été mises à notre disposition par la délégation régionale de la Tandjilé, 79 enseignants du secondaires publics sur 269 qui ont été alloués à cette région ont deserté leur poste au cours de l'année 2022/2023, soit 29,36%. Parmi ces 79 enseignants qui ont abandonné leur poste, le département de la Tandjilé centre à lui seul enregistre 32 enseignants soit 40,50%. Pour comprendre les raisons possibles de ce phénomène et y apporter des perspectives de solution, nous avons choisi d'interroger la planification stratégique, d'où le titre de notre étude. Dans la mesure où cette étude se situe dans une dimension d'implémentation future, notre objectif vise donc à identifier les mesures visant à améliorer les conditions de travail des enseignants de la tandjilé centre/Tandjilé. Pour atteindre cet objectif, nous avons émis des réponses provisoires à vérifier scientifiquement: la mauvaise gestion de la situation des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad) provoque leur attrition professionnelle, la non maitrise des facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad) est la cause d'abandon de poste et en fin l'inadéquation des solutions à apporter aux problèmes des enseignants cause leur attrition professionnelle. La collecte des données sur le terrain auprès des 28 enseignants nous ont permis de conclure que la planification stétragique causerait impact l'attrition professionnelle des enseignants. Les autorités étatiques qui sont les maîtres d'œuvre en matière de politiques éducatives devraient s'intéresser de plus près à cette orientation qui met l'accent sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants quand on sait combien son rôle est crucial dans le processus éducatif

Mots clés : planification, planification stratégique, attrition professionnelle, enseignant.

ABSTRACT

This work entitled "strategic planning and professional attrition of teachers in secondary schools in Chad: case of Tandjilé center" arises from the observation that newly assigned teachers abandon their position after having presented themselves or after having worked from one (01) to two (02) years of service. According to the data made available to us by the regional delegation of Tandjilé, 79 public secondary teachers out of 269 who were allocated to this region deserted their post during the year 2022/2023, or 29, 36%. Among these 79 teachers who abandoned their post, the Tandjilé center department alone records 32 teachers or 40.50%. To understand the possible reasons for this phenomenon and provide perspectives for a solution, we chose to examine strategic planning, hence the title of our study. To the extent that this study is in a dimension of future implementation, our objective therefore aims to identify measures aimed at improving the working conditions of teachers in Tandjilé center (Chad). To achieve this objective, we have issued provisional responses to be scientifically verified: poor management of the situation of teachers in public general secondary education establishments in central Tandjilé (Chad) causes their professional attrition and the failure to control the professional attrition factors of teachers in public general secondary education establishments in central Tandjilé (Chad) is the cause of job abandonment. **3:** Inadequate solutions to teachers' problems cause professional attrition. The collection of field data from 28 teachers allowed us to conclude that strategic planning would cause impact on professional attrition of teachers. State authorities who are responsible for implementing educational policies should take a closer look at this orientation, which emphasizes improving the working conditions of teachers when we know how crucial its role is in the educational process

Keywords: planning, strategic planning, professional attrition, teacher.

LISTE DE SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

BEF : Brevet d'Etudes Fondamentales

BTS : Brevet d'Etudes Supérieurs

CDE : Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant

CFC : Centre de Formation Continue

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale

DREN : Délégation Régionale de l'Education Nationale

ENF : Enseignement Non Formel

EPT : Education Pour Tous

HS : hypothèses spécifiques

IDEN : Inspection Départementale de l'Education Nationale

IDH : Indice du Développement Humain

INSEED : Institut national de la statistique des études économiques et démographiques

MENPC : Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique

ODD : Objectif du Développement Durable

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONU : Organisation des Nations Unies

OS : Objectif spécifique

SIPEA : Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

PIB : Produit Intérieur Brut

PIET : Plan Intérimaire pour l'Education au Tchad

PTAB : Plan Triennal d'Action Budgétisé

PND : Plan National de Développement

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

QS : Question spécifique

RESEN : Rapports d'Etat du Systèmes Educatif National

RGPH : Recensement Général de la Population et d'Habitat

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

UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation étant une grande priorité nationale, a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement physique, intellectuel, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société. Cette finalité place l'action de l'éducation au centre de la vie sociale et assigne à l'enseignant le rôle de garant et responsable de la qualité de l'éducation. À ce titre, l'enseignant a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables qui augmenteront sa satisfaction et consolideront sa rétention dans l'enseignement.

Les Etats et les gouvernements y compris le Tchad, ont la responsabilité de veiller à ce que des enseignants efficaces et de haut calibre soient non seulement attirés par la profession enseignante, mais également permettre la consolidation de leur motivation et de leur rétention dans la profession pour atteindre l'objectif ambitieux d'une éducation de qualité pour tous. Les recherches antérieures montrent que la compétence et l'engagement des enseignants sont parmi les principaux déterminants des résultats d'apprentissage des élèves (Bennell et Akyeampong 2007). L'engagement, la motivation, mieux l'attractivité et la rétention des enseignants dans leur profession sont donc vitales pour un système éducatif. Elles constituent donc un facteur fondamental à la performance individuelle et organisationnelle ; et même un enseignant très compétent et bien formé ne sera pas efficace sans être motivé pour le faire (Addison et Brundrett, 2008). Aujourd'hui plus qu'hier, le métier d'enseignant devient de plus en plus difficile. Certains enseignants même s'ils sont face à des difficultés importantes, réussissent à les surmonter et à innover dans leur pédagogie. Mais d'autres enseignants sont découragés et démotivés par leur métier qui échappe l'attention des certains dirigeants. Cette démotivation ou ce découragement se manifeste davantage dans des zones qui présentent des caractéristiques qui ne militent pas en faveur de l'éducation de qualité par des cas d'abandons (attrition). Vu le rôle important que joue la présence de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage, il apparaît fondamental de s'en préoccuper sous le prisme du management de l'éducation. Toutefois et, sans dissimuler les autres facteurs d'attrition (abandon) professionnelle des enseignants, il est tout aussi judicieux de s'intéresser à l'éducation sous l'angle de la planification stratégique. Nous explorerons donc l'impact de la planification stratégique sur l'attrition professionnelle des enseignants.

Précisons d'emblée que la planification stratégique est un vaste champ de recherche dans le domaine de l'éducation en Afrique en général et au Tchad en particulier ; nous n'aurons pas la prétention de l'épuiser dans ce travail. Ainsi, dans le cadre de la présente étude, notre champ d'investigation la planification stratégique dans les établissements secondaires

d'enseignement général. Il s'agira donc de voir comment une bonne ou mauvaise planification stratégique peut déclencher ou non l'attrition professionnelle des enseignants. Pour ce faire, nous mettrons l'accent sur les notions de disponibilité des ressources pour le fonctionnement du système éducatif et plus précisément sur la situation des enseignants, faible considération des facteurs d'attrition enseignants et les mesures visant à maintenir les enseignants dans leurs postes de travail.

Notre travail de recherche vise à analyser la planification stratégique pour la comprendre et voir si celle-ci prend en compte l'attrition professionnelle des enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous avons convoqué deux théories à savoir : la théorie rationaliste classique de la planification et la théorie des attentes. Nous avons choisi d'adopter l'approche qualitative avec pour le guide d'entretien comme outil de collecte des données ; ces données seront analysées dans le but d'affirmer et d'infirmer l'hypothèse de départ. Ainsi, le plan du présent mémoire s'articule autour de cinq (05) chapitres : le chapitre I aborde la problématique de l'étude, notamment le contexte, le problème, les questions et hypothèses de recherche, les objectifs et intérêts de l'étude. Le chapitre II, est consacré à l'approche notionnelle, la revue de la littérature et les théories explicatives de l'étude. Le chapitre III, quant à lui, présente la préparation et organisation de l'enquête. Le chapitre IV, porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Le chapitre V, est axé sur l'interprétation des résultats et discussion.

Enfin, nous avons voulu situer les apports et les limites de la recherche, pour dégager de nouvelles et éventuelles pistes de réflexion à explorer.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon le dictionnaire encyclopédie universel (2000 ; 1268), la problématique est : l'« Ensemble des questions qu'une science ou une philosophie se pose relativement à un sujet ». En d'autres termes, elle est la formulation de façon détaillée du problème fondamental que pose un sujet. Grawitz, M. (2004, p, 326), estime que la bonne problématique se définit comme : « *un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche, des orientations des problèmes envisagés dans une théorie, dans une recherche* ». Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014 p.39), la problématique est une « construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et des questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincantes ». Vu sous cet angle, la problématique correspond à un questionnement générale relatif à une thématique en cohérence avec les objectifs recherchés par le chercheur et entraînent des questions partielles. Elle indique le contexte de la recherche, donne la définition du champ d'investigation, les concepts clés, la cohérence entre ceux-ci et le contexte de l'étude, les motivations et les finalités générales. Dans le présent chapitre, il est question pour nous de situer notre étude dans un contexte bien précis et de la justifier. Après s'ensuivra la formulation du problème d'étude, les questions de recherches, les objectifs de recherches, les hypothèses, l'intérêt de cette étude ainsi que la présentation du système de planification ou de gestion des enseignants dans le système éducatif Tchadien.

Alors, ce travail, se propose d'analyser l'impact de la planification stratégique sur l'attrition professionnelle des enseignants dans les établissements publics de l'enseignement secondaire général du Tchad.

1.1. CONTEXTE D'ETUDE

Le contexte de l'étude dans un travail de recherche est caractérisé par plusieurs informations faisant référence à un ou plusieurs événements. Cette démarche d'étude a pour objectif de construire les informations relevant de ce champ d'étude. Dans cette partie de notre recherche, nous évoquerons avant tout le contexte dans lequel s'inscrit notre étude et la formulation et positionnement du problème.

L'éducation est une réalité cruciale de tout plan sociétale d'un gouvernement qui veut la stabilité de son pays. Elle constitue de nos jours une réelle préoccupation du fait des problèmes qu'elle dégage en tant que système. Il est perçu alors que l'éducation d'une société n'est pas une chose négligeable. Celle-ci nécessite la prise en compte de tous les paramètres. Et parmi ces paramètres à prendre en compte, y figure celui de la gestion des situations des enseignants. Il apparaît alors qu'éduquer une société demeure un défi qui n'est pas facile à relever. Ce qui semble pertinemment justifier la dégradation de situations des enseignants.

L'ODD4 considérerait les enseignants comme les leviers de réalisation de toutes ses cibles. Il est donc indispensable de s'en préoccuper de toute urgence en fixant une échéance plus immédiate. Puisqu'ils représentent donc une condition essentielle de l'assurance d'une éducation de qualité, les enseignants et les éducateurs devraient être autonomisés, motivés, recrutés en nombre suffisant, et correctement motivés et appuyés dans le cadre de systèmes financés de façon adéquate, efficace et efficiente.

Dès 2013, l'institut de statistique de l'UNESCO a affirmé que « si les tendances actuelles se confirment, les déficits chroniques d'enseignants persisteront au-delà de 2015 pendant plusieurs décennies » (Institut de statistique de l'UNESCO 2013, p.1). D'après le constat fait par cette institution, les tendances se confirmées et en 2016, cette même organisation a estimé que d'ici 2030, le monde aura de 24,4 millions d'enseignants du primaire, dont 3,4 millions pour pouvoir les nouveaux postes qu'il faudra créer, et 21 millions pour combler ceux laissés vacants par attrition.

Si l'on constate que dans les années 80 le budget de l'éducation représentait dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara plus de 5 % de leur Produit National Brut (P.N.B.), ces pays lui consacrent, à présent, et pour des besoins de plus en plus énormes, moins de 4 % d'un P.N.B. qui, dans certains cas, est en nette régression. Au regard de l'ampleur des besoins et des difficultés financières dans cette partie du monde, une nouvelle stratégie dans la formulation et la mise en oeuvre des politiques éducatives s'est imposée : faire mieux et plus avec le peu que l'on a. On ne pourra faire mieux et plus que s'il y a une meilleure utilisation et allocation des ressources disponibles. Etant donné qu'une grande partie du budget de l'éducation est consacrée aux dépenses du personnel, l'une des voies que l'on préconise afin d'atteindre une gestion rationnelle du secteur éducatif est le déploiement et l'utilisation plus efficaces des personnels enseignants.

En Afrique, l'impression dominante est que l'enseignant se sent de plus en plus mal dans sa peau, bien que des résultats de certains travaux, comme l'indique le tableau ci- dessous,

semblent démontrer qu'en moyenne plus de 50% des enseignants sont plutôt satisfaits de leur situation professionnelle en Afrique francophone. Bien sûr, on peut aussi avancer que près de 50% d'insatisfaction est suffisamment significatif pour qu'une attention sérieuse soit accordée à l'examen de la question.

Tableau de satisfaction des enseignants en Afrique francophone

Cameroon	Côte d'Ivoire	Burkina Faso	Guinée	Madagascar	Mali	Mauritanie	Tchad	Niger	Sénégal
56 %	46 %	57 %	73 %	65,5 %	65 %	54 %	60 %	59 %	41 %

Sources : Bonnet, 2007 ; Michaelowa, 2002) citées par Pôle de Dakar 2009

Le Tchad dès son accession à l'indépendance le 11 Août 1960 s'est engagé dès les premières heures de son existence en tant qu'Etat souverain à promouvoir des activités destinées à rendre l'effectif pour tous, le droit à l'éducation en mettant les enseignants au cœur de ses préoccupations pour relever les maux qui gangrène le système éducatif. Cependant, il est donc important pour lui de s'assurer qu'il y a suffisamment, qu'ils sont bien formés et bien répartis entre les écoles. Ainsi, ces aspects ont été pris en compte par l'Etat en vue de l'encadrement, du suivi-évaluation ainsi que le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants.

D'après l'annuaire statistique solaire 2021-2022, le personnel de l'Enseignement Secondaire Général est constitué du personnel administratif, des enseignants chargés de cours et du personnel de la main d'œuvre. Au total 21 889 agents ont été dénombrés contre 19 846 l'année écoulée. Les enseignants chargés de cours sont au nombre de 16 927 dont 8,7% de femmes. Pour l'encadrement de 231 766 élèves dont La proportion des filles dans cet ordre d'enseignement est de 34,5%. Soit 1 enseignant pour 14 élèves répartis dans 7 116 salles de classe.

Les effectifs du public représentent 61,8%, et ceux du privé 38,1%. Selon le milieu de résidence, 84,6% d'élèves fréquentent en milieu urbain. L'analyse par niveau d'études montre que 38,4%, d'élèves sont en terminale, 28,4% en première et 33,2% en seconde. Les

redoublants représentent 17,4% de l'effectif total. La proportion de redoublants en terminale est très élevée (54,2%).

Sur le plan national, la loi d'orientation N°16/PR/2006 du 13 mars 2006 fixe le statut de l'enseignant au Tchad. Cette loi place l'enseignant comme principal garant et responsable de la qualité de l'éducation. Il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses missions d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans les stricts respects de la liberté de conscience et d'opinion des élèves. L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de protection scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Au regard de cette mission régalienne et cette fonction cruciale remplie par les enseignants, il incombe à l'Etat et aux principaux partenaires de l'éducation, de veiller à la santé et au bien-être du personnel éducatif.

La loi N°0147/PR/2001 portant le statut général de la fonction publique définit le droit à la rémunération, reconnaît en son article 13 à 17 la prime comme un droit de l'agent public au titre d'allocations accessoires de solde ou indemnités diverses. Et plus loin dans son chapitre 2 et plus précisément dans son article 18 et 20, il est dit ceux-ci : dans l'accomplissement de leurs tâches, les fonctionnaires sont tenus à respecter le principe de neutralité politique. Ils doivent exécuter leurs tâches respectives de manière impartiale et objective.

Le fonctionnaire est tenu de servir les intérêts de la nation avec efficacité, loyauté, dignité, dévouement et intégrité. Ils doivent veiller à tout moment, à la protection et à la promotion de la collectivité et éviter tout ce qui est de nature à ternir l'image de l'administration publique.

Il est interdit aux fonctionnaires d'exercer à titre professionnel et de manière permanente une activité privée lucrative de quelque nature que ce soit.

Cette interdiction ne s'applique pas à la production rurale, à la production des œuvres scientifiques, littéraires ou artistiques et à tout autre cas pour lequel un décret pris en conseil des ministres confirme que ces activités ne sont pas en conflit d'intérêt avec la mission de service public ou incompatibles avec la déontologie administrative.

Tout fonctionnaire est tenu d'être présent et fonctionnel à son poste de travail, d'assurer par lui-même les tâches qui lui sont confiées et de respecter toutes obligations que lui impose l'exercice de ses fonctions.

Dans les établissements secondaires publics, la prime de rendement est gérée en interne au prorata des effectifs dans les salles de classe et suivant de critères relativement connus par les enseignants concernés. Bien que prônée par les décrets susmentionnés, la prime de rendement des enseignants est insignifiante et constitue par conséquent un facteur de démotivation, ceci au regard du fossé qui existe entre les montants alloués comme prime des enseignants et ceux consacrés à d'autres agents publics. Le non-paiement ou le paiement dérisoire des primes de rendement et/ou de risques aux enseignants pourrait causer une pénurie d'enseignants du fait des départs pour des activités génératrices de revenus supplémentaires. La permanence et la virulence de la mauvaise condition de travail, pourraient ainsi augmenter les risques de décrochage professionnel, d'attrition, d'absentéisme, burnout et peut même pousser certains à quitter leur emploi, ce qui compromettra les efforts déployés pour renforcer la résilience des écoles.

L'éducation est une priorité nationale prise en compte dans le plan national de développement (PND). Avec les objectifs de développement durable (ODD) le Tchad est engagé à ne laisser personne de côté dans sa marche vers l'émergence. Le Président de la République, chef de l'Etat, son excellence IDRIS DEBY ITNO dans son discours d'investiture du 06 novembre 2016, a d'ailleurs invité l'ensemble des Tchadiens à faire de l'émergence une cause nationale. L'un des piliers pour atteindre les 04 objectifs globaux fixés par la PND est le développement du capital humain et du bien-être. Le capital humain constitue un facteur clé du développement économique et en particulier à l'industrialisation d'un pays. En effet, il est indispensable pour une société qui ambitionne de booster son secteur industriel de disposer d'une main d'œuvre suffisante et de bonne qualité. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre des politiques adéquates dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'accessibilité aux facilités sociales de base et de la protection sociale. Dans le secteur de l'éducation et de la formation, le Gouvernement se donne comme vision de promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays. Les objectifs stratégiques sont : garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ; et accroître l'offre de formation professionnelle et technique de 10 à 25% au secondaire et de 18% à 35% au niveau supérieur. En appui à la stratégie d'industrialisation du pays, les interventions du Gouvernement s'articuleront autour de trois (03) axes, notamment : l'amélioration de l'accès et de l'équité à travers la correction

des disparités géographiques, l'amélioration de la politique du manuel scolaire et , l'extension progressive de l'universalisation de l'enseignement ; l'amélioration de la qualité et de l'employabilité où un accent sera mis entre autres sur l'accroissement de l'offre de formation technique et professionnelle, le renforcement des capacités des travailleurs du secteur informel sur les techniques et technologies innovantes, le renforcement du civisme ; le renforcement du système éducatif à travers une meilleure gestion du personnel du système éducatif, un transfert complet des ressources. La crise économique liée à la chute du baril du pétrole et la crise sécuritaire a plongé le Tchad dans l'une des pires récessions de son histoire avec pour conséquences les abandons scolaires, la déscolarisation des enfants et jeunes des secteurs primaire, secondaire et même tertiaire dans plusieurs régions du pays, entraînant une diminution du niveau scolaire moyen pour tous les élèves, augmentant ainsi des écarts de réussite scolaire (en raison des effets très inégaux de la crise sur les diverses populations) le taux de chômage des jeunes qui seraient licenciés de leurs emplois compte tenu de la conjoncture économique peu reluisante, qui prévaut, suite à l'arrivée de la pandémie. Du seul fait des fermetures d'écoles, le nombre d'élèves n'acquérant pas les compétences de base requises pour contribuer de façon utile et productive à la société et poursuivre plus tard leur instruction pourrait augmenter de 25%.

Pour l'atteinte des objectifs déclinés au niveau international, plusieurs procédures de remise en contexte ont été entreprises au niveau national. A cet effet, la Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation (SIPEA 2013-2015), a été conçue et mise en œuvre, le temps de l'élaboration d'un plan décennal. Mais pour des raisons conjoncturelles liées à la dégradation des finances publiques et à la détérioration des performances du système éducatif, il a été jugé plus opportun, par les autorités nationales, de s'orienter vers un plan triennal, qui offre plus de visibilité à l'action gouvernementale. Globalement, la SIPEA aura permis de réaliser des avancées significatives, notamment au niveau de l'éducation de base et de l'alphabétisation. Toutefois, de l'avis unanime des observateurs et des conclusions des revues sectorielles des précédentes années, ses résultats restent mitigés. On retiendra en particulier la mise en œuvre différée de la politique de contractualisation des enseignants et celle portant sur la gratuité des enseignements, qui constituaient deux axes majeurs de la stratégie intérimaire.

Le contexte socio-économique a sans doute agi sur les décisions politiques. Mais l'absence de mobilisation de ressources spécifiques et d'une stratégie de communication, en vue d'une réelle appropriation du plan par tous les acteurs du système éducatif, sont quelques-unes des principales raisons de la réussite partielle de la SIPEA.

Le PIET tire les leçons des limites du plan intérimaire précédent sur trois aspects : (i) l'engagement ferme de l'État, (ii) la mobilisation de tous les partenaires à travers une démarche participative, (iii) l'appropriation du plan par les populations et les gestionnaires et administrateurs du système éducatif par une communication ciblée, (iv) et sur les objectifs du plan qui se veut à la fois ambitieux et réaliste dont la mise en œuvre progressive est de nature à assurer des résultats, en particulier dans un environnement économique incertain. En effet, le contexte national, particulièrement marqué par la dégradation des revenus de l'État, invite à plus de prudence. Arrimé au Programme National de Développement (PND), qui définit les options et orientations du politique gouvernemental dans un cadre multisectoriel, le PIET s'attaque aux faiblesses du système éducatif mises en évidence par l'analyse sectorielle (RESEN) réalisée en 2014. Les principaux défis qui en ressortent sont : la qualité des apprentissages et des acquis scolaires en lien avec le temps d'apprentissage, l'allocation des enseignants, les méthodes pédagogiques, la réduction des redoublements à tous les niveaux ainsi que l'amélioration de l'achèvement, la régulation et la mise en adéquation de l'offre d'éducation dans la formation professionnelle et technique par rapport aux attentes du marché de l'emploi. Outre la nécessaire amélioration de l'offre et de la qualité des apprentissages qui demeurent des priorités fondamentales, la question de la gouvernance et de la gestion du système éducatif ressort également comme des priorités incontournables, en raison de leur apport structurant sur le pilotage stratégique du système éducatif. En effet, aucune politique d'éducation ne peut véritablement réussir sans une administration renforcée et organisée pour gérer et mettre en œuvre les choix de politique retenus. L'atteinte des objectifs du PIET devrait permettre de redresser et d'améliorer les performances du système éducatif tchadien dans son ensemble, en dépit des fortes contraintes budgétaires qui pèsent sur l'État. La mobilisation et l'engagement réitérés des pouvoirs publics sont les principaux gages de réussite de la phase de mise en œuvre du plan. Le Plan Triennal d'Action Budgétisé (PTAB) a été conçu pour opérationnaliser les différents programmes des sous-secteurs contenus dans le Plan Intérimaire pour l'Education au Tchad (PIET).

L'attrition des enseignants est souvent considérée comme un obstacle au développement de l'élève et à la fourniture d'un enseignement de qualité. Des niveaux élevés d'attrition peuvent en outre handicaper la réalisation des objectifs éducatifs.

Au niveau des écoles, les taux d'attrition élevés peuvent avoir un effet perturbateur entraînant la réduction de la qualité de l'éducation : elle crée une instabilité dans les écoles, ce qui rend plus difficile l'accès à un enseignement cohérent. Les taux élevés d'attrition des

enseignants peuvent en outre donner lieu à l'embauche d'enseignants moins expérimentés (Rockoff, 2004 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005) ou peu qualifiés (Darling-Hammond, 2000). Ils ont également une incidence sur la capacité des pays à planifier et gérer le système éducatif et peuvent nécessiter le redéploiement des enseignants dans tout le pays (World Bank et collab. 2010).

L'attrition des enseignants peut également générer des coûts supplémentaires importants pour les systèmes éducatifs, par exemple des frais de formation, des frais de gestion ou encore la perte de temps d'enseignement en raison de longs délais avant le remplacement du personnel (International Task Force on Teachers for EFA, 2010). Enfin, l'attrition peut réduire l'apprentissage des élèves si ce sont les enseignants les plus efficaces qui partent. Bien que les données de l'ISU n'apportent pas d'information sur les caractéristiques de ceux qui partent, il a été démontré que ces enseignants sont souvent les plus efficaces et les plus instruits (Boyd et collab. 2009; International Task Force on Teachers for EFA, 2010). Dans de tels cas, l'attrition introduit non seulement des problèmes de gestion, mais elle affecte aussi la qualité de l'éducation, ce qui peut entraver l'atteinte de certains objectifs éducatifs.

1-2 FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

Le problème de l'étude s'exprime par un « sentiment d'ignorance et par le désir de connaître, par la volonté d'en savoir plus en ce qui concerne le réel observable, par un questionnement » (Gauthier & al. 1986,). Il est l'écart qui existe entre un principe et la réalité du terrain et qui nécessite une investigation. Ceci se justifie par une bonne recherche qui vise à répondre à une question précise. Bref, un problème est une difficulté ou un manque de connaissances qui a trouvé une formulation appropriée à l'intérieur d'un champ de recherche, à l'aide des concepts, des théories, paradigmes et des méthodes d'investigation qui lui sont propres. Bref, un problème de recherche est un manque de connaissances prêt à être traité scientifiquement.

✓ Constat

Dans le cadre de cette étude, le problème naît suite à des observations faites sur les enseignants affectés aux établissements secondaires publics de la Tandjilé Centre.

En effet, nous avons lors de nos observations dans les établissements de la place constaté que les enseignants nouvellement affectés abandonnent leur poste après avoir se présenté ou après avoir presté d'un (01) à deux (02) ans de service. Suite à ces observations et dans le souci d'évaluer scientifiquement les possibles retombées de ces recueils sur l'efficacité du système

éducatif dans sa production des citoyens responsables de demain, des recherches ont été entreprises sur les enseignants de cette zone géographique.

D'après les données qui ont été mises à notre disposition par la délégation régionale de la Tandjilé, 79 enseignants du secondaires publics sur 269 qui ont été alloués à cette région ont deserté leur poste soit 29,36%. Parmi les 79 qui ont abandonné leur poste, le département de la Tandjilé centre à lui seul enregistre 32 enseignants soit 40,50% au cours de l'année scolaire 2021/2022.

Plusieurs raisons pourraient être avancées pour justifier cet abandon de poste mais dans le cadre de cette étude, le but sera de montrer que cet abandon peut également se justifier par la mauvaise condition de travail des enseignants.

✓ **Problème de recherche**

Cette étude vise à répondre à une question précise car il y'a besoin de faire une recherche c'est qu'il ya un problème à notre compréhension des choses.

A fin de mieux donner des orintations à cette étude, nous devons positionner la formulation du problème dans une suite logique d'idées claires et précises qu'on puisse cerner aisément sa scientificité. Au Tchad, l'amélioration de condition de vie et de travail des enseignants pour leur permettre de s'épanouir et d'exercer leur métier avec de professionnalisme demeure l'un des importants soucis de l'Etat. Beaucoup des démarches ont été entreprises soit en signant certains décrets et lois pour réorganiser son système éducatif soit en réalisant des actions concrètes en faveur de celui-ci.

-Le décret n° 229/PR/MEBSA/97 du 10 juillet 1997, réorganisant le Ministre des Enseignements de Base, Secondaires et de l'Alphabétisation restruture les Centres de Formation Continue des enseignants (CFCE). Un Centre de Formation Continue dispose habituellement d'un local pour l'unité administrative composée de deux ou trois personnes. Certains centres disposent aussi d'une salle de réunion, d'une bibliothèque et d'un magasin de stockage.

-La constitution de la republique du Tchad promulguée le 04 mai 2018 déffinie l'engagement de l'Etat à garantir promotion de l'enseignement public général :

Article 39 : L'Etat assure la promotion et le développement de l'enseignement public général, technique et professionnel,

-La loi 06-003 2006-12-11 PR portant répartition des compétences entre l'Etat et collectivités territoriales décentralisées qui reitere dans son article 5 que les transferts de compétences doivent être accompagnés des ressources.

- La loi n°16/PR/2006 du 13 Mars 2006 portant l'orientation du système éducatif Tchadien stipule que : le système éducatif Tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle. Il a pour ambition de développer en eux l'amour de la patrie, la conscience de l'identité nationale, le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationales et africaine, en même temps qu'il renforce l'ouverture sur la civilisation universelle. Le système éducatif a aussi pour mission d'enraciner l'ensemble des valeurs civiques et morales partagées par les Tchadiens et qui sont fondées sur la primauté du savoir, du travail, de la solidarité, de la tolérance et de la modernité. A cet effet, l'atteinte de ce niveau de compétence passe par un apprentissage de qualité qui part de la vision stratégique jusqu'à l'application opérationnelle au niveau micro par les enseignants. La qualité de l'apprentissage n'est réaliste que s'il existe des enseignants qualifiés et que ceux-ci sont présents dans leurs postes d'affectation et travaillent dans une meilleure condition.

Alors, malgré ces efforts, l'on ne cesse d'observer la dégradation de condition de travail des enseignants au Tchad. Le salaire réduit, les primes refusées, manque des matériels de travail, l'insécurité environnementale, etc. sont les choses que vivent les enseignants au Tchad.

Les enseignants Tchadiens à tous les niveaux sont mal lotis, les salaires qu'ils perçoivent ne leur arrangent à rien vu le coût de vie chère, leurs revendications pour l'amélioration de leurs salaires n'ont obtenu que de maigres résultats, ils n'ont pas de prime additionnelle ni pour leur déplacement ni pour leur santé. Ils font face à des conditions de travail sont très difficiles (dans beaucoup des établissements publics du Tchad en général et ceux de la Tandjilé centre en particulier, les enseignants enseignent dans les salles de classe semi-dures, les salles construites à base des Seko, etc., et se trouvent en face d'un tableau noir et avec une chaise, les élèves assis à même le sol. La situation n'est guère meilleure avec la pléthore des effectifs dans les classes, Les matériels didactiques sont insuffisants, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) est inconnue dans le système éducatif tchadien.

À cet effet, ce manque d'attention particulière à l'égard de la profession enseignante fait du Tchad le premier pays d'Afrique francophone à avoir enregistré un taux croissant des enseignants qui même s'ils ne sont pas encore en situation d'attrition professionnelle, pratiquent en dehors de leur métier des activités parallèles.

Tableau des pourcentages des enseignants ayant une activité secondaire dans certains pays du PASEC

GUINÉE	MALI	MAURITANIE	NIGER	TCHAD	TOGO
30 %	51 %	23 %	24 %	72 %	28 %

Source : Bonnet (2007) citée par le Pôle de Dakar (2009) P. 157

La cumulation de plusieurs activités serait susceptible de causer la négligence des tâches liées à l'exercice du métier, pour dégager un temps afin de s'adonner à des cours dans des établissements privés ou à domicile, ou à d'autres activités d'appoint qui permettent de gagner l'équivalent d'un deuxième salaire. La précarité du métier d'enseignant serait liée à des plusieurs crises qu'a connu le pays depuis son indépendance et qui ont des fortes influences sur son système éducatif. L'on comprend donc que la crise sécuritaire et économique a impacté négativement l'éducation au Tchad car, ayant été mal appréhendée et surtout non planifiée à priori. Avec ces multiples crises, le système éducatif devrait connaître une dynamique permanente, tant au niveau stratégique, qu'au niveau opérationnel. La planification alors mise en place et imposée par l'administration centrale, n'a pas permis d'atteindre les objectifs fixés, à savoir la réussite scolaire. Ces résultats peu satisfaisants seraient la résultante de l'attrition des enseignants- maillon essentiel de la chaîne pédagogique, qui n'auraient pas été préparés au changement, encore moins impliqués lors des nouvelles réformes éducatives. Cette démotivation manifestée par les décrochages et déperdition scolaires durant la période de quelques années, tant chez les enseignants que chez les apprenants, se justifie d'ailleurs par l'écart existant entre les candidats inscrits au début d'années scolaires.

Il est inévitable pour les performances des élèves d'avoir une relation étroite avec la présence et plus précisément la motivation des enseignants. La motivation des enseignants est un élément essentiel pour améliorer l'efficacité en classe (Carson et Chase, 2009). Dans la discussion d'Atkinson (2000) sur la relation entre les élèves et leurs enseignants motivés et démotivés, il a été constaté que l'incrédulité et la vision négative d'un enseignant démotivé à l'égard des capacités, des progrès et des résultats des élèves lui permettaient de ressentir le besoin d'avoir le contrôle et la difficulté à s'enthousiasmer pour les élèves. En revanche, les enseignants motivés ont fait part de leur enthousiasme à la fois pour l'enseignement et pour le travail des élèves.

Dans ce même ordre d'idée VIAU, (2002) déclare que : « le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser, tout comme nuire, à la motivation des élèves ».

De plus, « l'enseignant influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail ». Autrement dit, si un enseignant n'est pas motivé dans son travail, les apprenants ne le seront pas non plus et, par conséquent, la réussite scolaire ne sera pas effective. Les faibles résultats du système éducatif observent durant plusieurs années au Tchad en general et dans la Tandjilé centre en particulier seraient donc la conséquence de l'attrition des enseignants laissant ainsi certains postes vacants et qui serait elle, liée à une planification stratégique défailante. Ainsi, vu de tout ce constat, le problème de notre recherche porte sur : « ***les mauvaises conditions de travail des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre au Tchad*** ».

1.2.1. Questions de recherche

Dans une recherche scientifique, une question de recherche peut être définie comme un questionnement initial qui précède la formulation des hypothèses. Autrement dit, il s'agit d'un problème qui n'a pas encore été résolu, et son rôle est de générer une recherche qui puisse l'élucider ou l'expliquer. Les questions de recherche de cette étude débutent par une question assez vaste, assez générale et se poursuivent par des questions spécifiques de pour mieux expliquer leur sens.

1.2.2. Question principale de recherche

Face à ce problème d'abandon de poste par les enseignants observés au Tchad, notre question principale de recherche la suivante : en quoi, la planification stratégique impact-t-elle sur l'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre au Tchad ?

1.2.3. Questions spécifiques de recherche

Partant de notre question principale, se dégage trois (03) autres questions de recherche à savoir :

QS .1. En quoi la situation de travail améliore-t-elle leur attrition professionnelle des enseignants de la Tandjilé Centre/Tchad ?

QS. 2. En quoi, l'identification des facteurs qui ont plus d'impact sur les conditions de travail des enseignants améliore-t-elle le taux d'attrition professionnelle des enseignants de la Tandjilé Centre ?

QS.3. En quoi, la qualité des mesures prises au niveau stratégique permet-elle de maintenir les enseignants des établissements publics de la Tandjilé centre dans leur poste ?

1.4. Hypothèses de recherche

Une hypothèse de recherche quant à elle peut être définie comme : une réponse provisoire à la question préalablement posée. Elle consiste à émettre une relation entre des faits significatifs et permet de les interpréter. Pour que la recherche soit valable, les hypothèses doivent cependant être vérifiables, plausibles et précises. Nous avons dans notre recherche, une hypothèse générale et quatre (4) hypothèses de recherche.

1.4.1. Hypothèse générale de recherche

A partir de la question principale de notre étude, se formule une hypothèse fondamentale de recherche suivante : la planification stratégique impacte sur l'attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre (Tchad).

1.4.2. Hypothèses spécifiques de recherche

A partir des questions spécifiques de recherche, nous retiendrons également trois (03) hypothèses de recherche :

HS1 : 1. la situation de travail améliore le taux d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad).

HS2 : l'identification des facteurs qui ont plus d'impact sur les conditions de travail des enseignants améliore le taux d'attrition professionnelle des établissements des enseignants de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad).

HS3 : la qualité des mesures prises au niveau stratégique permet de maintenir les enseignants des établissements publics de la Tandjilé centre dans leur poste

1.5. Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche sont le point de départ de toute recherche. Ils indiquent la raison qui pousse le chercheur à entreprendre la recherche et ce qu'on veut accomplir en la réalisant. Les objectifs de recherche indiquent l'intention de l'étude, les objectifs, l'idée principale. Nos objectifs de recherche se déclinent à deux niveaux, d'abord un objectif général, et ensuite des objectifs spécifiques

1.5.1 Objectif général

L'objectif principale de cette étude consiste à identifier les mesures visant à améliorer les conditions de travail des enseignants des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre au Tchad.

1.5.2. Objectifs spécifiques

En partant des questions secondaires de recherches, en découlent trois (03) objectifs spécifiques de recherche :

OS : 1. Décrire les situations des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire public de la Tandjilé centre (Tchad).

OS : 2. Analyser les facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad).

OS : 3. Proposer des mesures de solution pour le maintien des enseignants des établissements de l'enseignement général public de la Tandjilé centre (Tchad) au poste.

1.6. Intérêt de l'étude

Le choix de cette thématique est loin d'être fortuit. Il répond à un intérêt pluridimensionnel : sur le plan politique, sur le plan économique, sur le plan social et sur plan pédagogique.

1.6.1. Sur le plan politique

Cette étude permettra aux administrations qui sont en charge des politiques éducatives dont la politique de la gestion du personnel enseignant fait partie, de pouvoir prendre des décisions en matière de mécanismes de gestion du personnel, car c'est à eux de garantir la qualité de l'éducation par le biais de la gestion saine et appropriée des enseignants dans l'optique d'atteindre des résultats attendus. Elles sont également celles qui définissent les stratégies d'allocation des enseignants aux établissements et l'utilisation de ces derniers. Pour cette raison, les administrations auront besoin des données concrètes issues des études comme celles de notre étude sur lesquelles s'appuyer pour prendre des décisions efficaces pour le système éducatif. De plus, avant la prise des décisions et son implémentation, elles doivent faire l'objet d'expérimentation. Au terme de cette période d'expérimentation, s'ensuivra la période de l'évaluation de ces décisions pour savoir si le besoin y est. Cette recherche se positionne donc dans le cadre de l'amélioration de l'efficacité du système éducatif Tchadien en passant par l'amélioration de conditions de vie des enseignants.

1.6.2. Sur le plan économique

Cette recherche, dans son but d'améliorer l'efficacité du système éducatif par le biais de gestion du personnel enseignant, permettra d'utiliser de manière efficiente les ressources allouées à l'éducation. En effet, peu importe la proportion des ressources allouées à l'éducation, si elles ne permettent pas de tendre vers un résultat escompté, ce signifiera du gaspillage, donc de déperdition des ressources. Or, lorsque d'une année à l'autre, l'Etat dépense d'énormes sommes d'argent, de nombreuses ressources matérielles et humaines en éducation, c'est pour que les résultats soient ceux que nous avons observés au constat fait dans cette étude, notre économie ne s'en portera que plus mal. Il apparaît donc urgent de s'assurer exactement à quel niveau du système éducatif affecté les ressources disponibles pour garantir l'efficacité du système. De plus améliorer l'efficacité du système éducatif a un impact direct sur l'économie globale d'un pays.

1.6.3. Sur le plan social

Cette recherche permettra à l'Etat Tchadien d'améliorer les conditions de vie des populations par l'amélioration de leur niveau d'instruction. Cependant, en améliorant les conditions de travail des enseignants, revient à améliorer directement les résultats scolaires d'un apprenant (élève), il pourra à la fin de son cycle, être au meilleur de ses compétences qui permettront son insertion facile dans la vie professionnelle. Cela permettra de réduire ainsi le taux de chômage des jeunes dont certains pourraient même travailler à la création d'emplois. Par ailleurs, cette étude permettrait aux décideurs à prendre des mesures concrètes pour pouvoir aider l'Etat à comprendre l'importance de la présence d'un enseignant dans un établissement.

1.6.4. Sur le plan pédagogique

Cette étude a pour but d'aider tous les intervenants du système éducatif à prendre conscience de l'importance de présence de l'enseignant dans une école. Ainsi, enseignants, élèves et parents eux-mêmes sauront appréciés leur rôle dans un système. De plus, ayant compris l'importance de l'enseignant dans un système éducatif, les intervenants sauront revendiquer, même si cela relève de la compétence de l'Etat et de ses partenaires.

1.7. Délimitation de l'étude

En raison de l'étendue de notre, elle sera soumise aux limites suivantes : contextuelle, méthodologique, thématique et spacio-temporelle.

1.7.1. Délimitation contextuelle

Le système éducatif Tchadien est formé de deux sous-systèmes : le sous-système arabophone et le sous-système francophone. Pour ce qui concerne notre recherche, nous allons nous intéresser au sous-système francophone bien que ces résultats seront généralisés au sous-système arabophone.

1.7.2. Délimitation méthodologique

Cette recherche pourrait montrer quelques disparités selon que nous nous trouvons d'une zone à une autre. Nous avons choisi de mener notre étude dans une zone défavorisée. En effet, comme en zone rurale, une grande partie de la population travaille dans le secteur d'activités primaires, chose qui rend difficile l'attraction des enseignants dans cette zone. Par ailleurs, cette étude présentera des réalités qui se rapprochent d'autres zones reculées car ces milieux font face aux mêmes réalités. Il serait judicieux que certaines études menées dans d'autres zones que la nôtre viennent confirmer les résultats de cette présente étude. Pour cette raison, nous allons mener notre étude dans quelques établissements de la localité de Tandjilé centre.

1.7.3. Délimitation thématique

Comme nous l'avons souligné ci-haut, « Les enseignants sont au cœur du fonctionnement d'un système éducatif. Il est donc important de s'assurer qu'il y en a suffisamment, qu'ils sont bien formés et qu'ils sont bien répartis entre les écoles » (RESEN, 2014, P.80) l'enseignant est l'un des maillons essentiels se trouvant au cœur du tout processus enseignement/apprentissage. Ils sont utiles pour l'efficacité du système éducatif d'un pays. Cependant, la chaîne de gestion du personnel enseignant fait intervenir plusieurs maillons parmi lesquels, l'Etat, la banque mondiale, les communautés locales, etc. ces éléments constituent les principaux acteurs dans l'acquisition en ressources humaines. Dans le cadre de cette étude, nous allons parler de l'impact qu'aura la planification stratégique sur le phénomène d'abandon de poste par les enseignants. D'autres études peuvent venir en complément de celle-ci. Par ailleurs, notre étude s'inscrit dans la grande thématique d'attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires publics du Tchad.

1.7.4. Délimitation spatio-temporelle

La tandjilé centre est l'un département de la province de tandjilé au Tchad, l'un des pays de l'Afrique centrale. Selon le recensement général de population et de l'habitat de 2009(RGPH, 2009), elle compte 682817 sur une superficie de 17604 km carrée. La densité de la population de la province de Tandjilé est donc 39 habitants par km carrée. Kelo, Lai et béré sont les plus grandes villes de la province de Tandjilé parmi les trois villes qui la compose. La

province de Tandjilé est divisée en 5 départements : le département Manga, département de Madbangué, le département de Tandjilé Centre, le département de Tandjilé Est et le département de Tandjilé Ouest. Selon l'annuaire statistique scolaire 2021/2022, le Tchad totalise 3 717 021 de population scolarisable dont la Tandjilé compte 196 614. La quatrième région la plus peuplée en nombre des personnes qui vont à l'école avec 10 880 élèves au secondaire répartis dans 34 établissements dont 27 publics.

Notre étude sera centrée la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants d'établissements de l'enseignement secondaire général du secteur public de Tandjilé centre.

CHAPITRE 2 : APPROCHE NOTIONNELLE, REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

2.1. APPROCHE NOTIONNELLE

Emile Durkheim (1895) pense que : « *le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question* ». C'est dans cette optique que nous tenons à éviter tout caractère conceptuel complexe et ambigu, de la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants : une étude descriptive qui va être abordé à travers les concepts clés suivants :

2.1.1. Planification

Le concept planification est d'origine latin planus qui signifie plan, plat ou encore uni.

D'après le dictionnaire la Toupie, la planification est dérivée du verbe d'action planifier qui veut dire organiser dans le temps une succession d'actions ou d'évènements afin de réaliser un objectif particulier défini ou un projet. Autrement conçu, la planification est une programmation d'actions et des opérations à mener dans un domaine précis, avec des objectifs précis, étendue sur une durée et avec des étapes précises.

Partant de cette définition, nous déduisons que la planification est donc un processus qui fixe (pour une institution, un individu, une entreprise ...) après avoir mené des études et réflexion prospective, les objectifs à atteindre, les moyens nécessaires, les étapes de réalisation et les méthodes de suivi de celle-ci. Elle est l'organisation dans le temps de la réalisation d'objectifs : dans un domaine précis, avec différents moyens mis en œuvre et sur une durée (et des étapes) précise(s).

L'historique de cette notion nous renseigne que c'est davantage les Anglo-saxons qui ont investigué dans la planification.

Clarck et Peterson (1986) ont tenté de différencier deux définitions de la planification :

-la première définition inspire du **cognitivisme** : « l'ensemble des processus psychologiques fondamentaux qui permettent à la personne de visualiser le futur, d'inventorier des fins et des moyens et de construire un cadre d'action »

-la seconde quant à elle s'inscrit dans un cadre **phénoménologique** à savoir : « ce que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient ».

Newman (1963 P.136) définit la planification comme « un processus consistant à déterminer à l'avance ce qui doit être fait, incluant la clarification des objectifs, l'établissement de politiques, la cartographie des programmes, des campagnes et de la définition de méthodes spécifiques de procédure spécifiques et la fixation d'un calendrier quotidien. La planification est ainsi considérée comme la décision d'un plan d'action futur. »

Adesina (1981) a défini la planification comme « une manière de projeter des intentions, une méthode pour décider de ce que nous voulons accomplir. Elle traite de l'action future.

Selon Musaazi (1982), la planification est un « processus rationnel de préparation et de coordination d'un ensemble de décisions économiques pour des actions futures visant à atteindre des objectifs par des moyens optimaux. »

Pour Urwick (1986) la planification consiste à « décider de la meilleure alternative parmi d'autres pour effectuer différentes fonctions de gestion afin d'atteindre des objectifs prédéterminés ». C'est « fondamentalement une prédisposition mentale à faire les choses de manière excessive, à penser avant et à agir à la lumière des faits plutôt que des suppositions. »

Pour Haimann, « planifier c'est décider à l'avance de ce qui doit être fait. Lorsqu'un manager planifie, il projette un plan d'action pour l'avenir, en essayant de parvenir à une structure d'opérations cohérentes et coordonnée visant les résultats souhaités ».

Terry et Franklin eux, pensent que planifier consiste à sélectionner des informations et à formuler des hypothèses concernant l'avenir pour formuler les activités nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Pour Meshane, « la planification est un processus par lequel les gestionnaires sélectionnent des objectifs, choisissent des actions pour atteindre ces objectifs, attribuent la responsabilité de la mise en œuvre des actions à des individus ou à des unités spécifiques, mesurent le succès des actions en comparant les résultats réels aux objectifs et révisent les plans en conséquence ».

Pour tout dire, la planification est par essence, l'exercice de la prévoyance. C'est un processus à travers lequel on trace d'abord les orientations futures et ensuite on précise les moyens et les méthodes pour les suivre (UNESCO, 2006).

2.1.2. La stratégie

La notion de stratégie est née du mot grec « stratégos » qui signifie « général » et il s'applique donc au départ dans un champ militaire. Le verbe « strategein » signifie faire un plan en référence à l'armée.

Drucker (1959), déclare que ce concept a été progressivement emprunté par les scientifiques a emprunté pour l'appliquer à la théorie des jeux, puis aux modèles mathématiques et finalement à l'organisation.

2.1.3. La planification stratégique

Tout d'abord nous pouvons cerner que la planification stratégique est une planification à long terme (de 3 à 5 voir 10 ans).

Dans un établissement scolaire, la planification stratégique est à la portée et dépend entièrement du chef d'établissement et de la communauté éducative qui se mettent ensemble pour penser le développement de l'établissement c'est-à-dire évaluer les différents atouts que l'établissement possède dans le but de voir comment rendre ,eilleur avec la construction des structures, le recrutement d'enseignants, l'achat du matériel plus performant ou encore l'amélioration de la qualité de l'enseignement, etc.

A cet effet, la planification stratégique est une activité importante pour les organisations étant donné qu'elle complète la pensée stratégique, deux éléments importants pour une gestion stratégique efficace (Heracleous, 1998).

Selon Gérard Arguin, cité par Mintzberg (1994 : 39) : la planification stratégique pourrait se définir comme « un processus de gestion qui présente, d'une façon intégrée, la futurité des décisions institutionnelles à partir de la formulation de la philosophie de l'établissement, de ses missions, de ses orientations, de ses buts, de ses objectifs, de ses programmes et les stratégies à utiliser pour en assurer l'implantation ». (Arguin, 1986 : 19). La stratégie est donc « un plan, une direction, une trajectoire ou un guide pour l'action, orienté vers le futur ». Donc la planification stratégique est le processus de développement de stratégies afin d'atteindre un objectif fixé.

Pour Peter Drucker, la planification stratégique (strategic planning) est le processus continu de réalisation des décisions d'une institution (comportant une prise de risque) et en fonction de la plus grande connaissance de leur évolution future, l'organisation systématique

des efforts nécessaires pour mettre en place ces décisions et mesurer le résultat de ces décisions par rapport aux prévisions grâce à un feed-back organisé et systématique.

Une planification « stratégique » doit opérer à grande échelle (en opposition avec la planification « tactique », qui se rapporte à des activités plus spécifiques). La planification à long terme projette les activités en cours dans l'environnement externe, décrivant ainsi les résultats qui vont probablement se produire (que ceux-ci soient désirés ou non).

La planification stratégique consiste alors à « créer » des futurs plus désirables soit en influençant le monde externe, soit en adaptant les programmes et les actions en cours afin qu'ils conduisent à des issues plus favorables dans l'environnement externe.

2.1.4. Attrition professionnelle

Pour bien cerner le concept d'attrition professionnelle, il sera mieux pour nous de définir séparément ces deux mots qui forment ce concept.

Le mot **attrition** a vu le jour au XIV^{ème} siècle et est d'origine latine *attritio* qui signifie : « action de broyer », et, au sens figuré, « action d'écraser, de réprimer (un vice) ». Il est défini différemment dans plusieurs domaines à savoir : en physique, en médecine, en marketing etc.

En marketing, l'attrition est le fait, pour un client (individu, entreprise, etc.) de quitter un fournisseur de biens ou de services, une marque, un produit ou un service. Ce concept a évolué durant plusieurs années et est apparu à l'Education.

La notion de la **professionnalisation** quant à elle vient de la sociologie Américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession de libérale mue par un idéal de service. Comme note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place.

D'après la conception de Bourdoncle(1993), il existe alors deux voies de constitution des professions assorties d'enjeux distincts : en Afrique, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste(notamment le modèle des corps d'Etat : un corps hiérarchisé, légitimé par l'Etat) ou la constitution des communautés de pairs construisant leur propre règle(modèle de confrérie) ; dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir(économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché(le modèle des professions libérales comme moyen d'accéder à un revenu).

L'attrition professionnelle en éducation et plus particulièrement enseignement fait référence au nombre d'enseignants qui auraient quitté le niveau d'enseignement ou le système dans une période donnée. Ces départs peuvent être liés à la retraite, aux transferts dans des écoles privées ou d'autres niveaux d'enseignement, à la mortalité, aux migrations ou à d'autres raisons.

La manifestation d'attrition se décrit généralement de la manière suivante : après l'obtention du baccalauréat de l'enseignement secondaire et d'une titularisation du brevet d'enseignement donnant l'autorisation d'exercer le métier d'enseignant, l'individu cherche l'emploi et l'a décroché auprès d'une commission scolaire, il l'exerce ensuite le métier d'enseignant durant une période de temps variant de quelques jours à plusieurs années. Puis, à la suite de différents événements et pour diverses raisons, l'individu décide de quitter l'emploi pour lequel il s'était formé et renonce à faire carrière comme enseignant, parfois de façon temporaire, mais le plus souvent, de façon définitive.

L'on peut retrouver également des manifestations de cette problématique dans la majorité des domaines d'emploi, mais nous choisissons de limiter notre recherche au domaine de l'enseignement

2.1.5. Enseignante ou enseignant

Selon Tsafak (2006, P.26), le mot enseignant est dérivé du mot latin "insignare" qui veut dire marquer d'un signe, faire connaître, faire un signe sur quelque chose. Enseigner c'est donc apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre des savoirs. Cependant, celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même. C'est dans ce même ordre d'idée qu'affirme Demgne (2017) : « enseigner c'est apprendre deux fois ». Et « qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner ».

D'après Legendre (1987), toute personne dont la profession est d'enseigner, c'est à dire employé par les autorités dont la vocation est de former les futurs citoyens d'un pays peut être considéré comme enseignant(e).

Pour Belinga Bessala (2005), traditionnellement un enseignant a toujours été considéré comme celui qui instruit les élèves moyennant un corpus de savoirs académique. Il reprend (Braun, 1989) quand il dit que l'enseignant transmet des savoirs et des savoirs faire aux élèves ou étudiants avec l'obtention des diplômes.

Pour Mialaret (1979, p.204) « le mot enseignant désigne toute personne qui dans les écoles à la charge de l'élève ».

Au terme de ces définitions il ressort que l'enseignant Tchadien fait parti d'un système au sein duquel s'organise et s'entremêlent des jeux de pouvoir ou chaque acteur tirent son épingle du jeu. Un système réglementé par des lois et structuré par des jeux de pouvoir. Comme le relève Crozier et Friedberg (1977, p.20) au sein d'une organisation se loge des jeux de pouvoir et le jeu semble être synonyme de rôle de l'acteur qui agit seul : « le jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération ». Ils présentent l'organisation comme un problème dans la mesure où il y'a une différence entre les objectifs de l'organisation et ceux des individus qui pour parvenir à leurs fins, développent des stratégies. Cette idée s'articule à travers les trois points à savoir : l'acteur et sa stratégie, le pouvoir comme le fondement de l'action et le jeu comme instrument de l'action organisée. L'individu est perçu ici comme point focal de la dynamique organisationnelle mais cet acteur dispose d'une marge de liberté lui permettant de donner une interprétation personnelle à son statut et à son rôle et celle-ci lui permet de ne pas se conformer à la norme prescrite quand cela ne va pas dans le sens de ses intérêts. L'organisation sert de canal de communication entre les membres les sanctionne ou récompense selon les circonstances afin de développer l'esprit de compétition entre eux. L'organisation apparait aussi comme système et tout système est régit par des règles auxquelles doivent obéir les différents acteurs du système. En d'autres termes puisque les hommes ont créé les systèmes comme solution aux problèmes d'action collective, d'interdépendance ou de coopération et de conflit, leur existence reste un problème car celleci dépend de la régulation de ces mêmes jeux dont les mécanismes ne sont structurés que par le calcul rationnel et les stratégies d'acteurs. Le système est organisé de telle sorte que ceux qui échappent à la règle gouverne.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Selon la conception de Paul N'da (2015), la revue de la littérature est l'opération par laquelle le chercheur recueille dans les écrits pertinents au problème à résoudre, les renseignements utiles de tous les ordres : théorique, méthodique, technique voire statistique. Elle ne fait point des connaissances, éclaire la démarche du chercheur et permet d'établir le cadre de référence théorique de la recherche. Ce deuxième chapitre de notre recherche consiste à passer en revue de manière contraste les écrits des auteurs ayant précédemment travaillé sur notre sujet de recherché afin de nous orienter sur notre angle d'attaque.

L'originalité et la contribution de ce travail de recherche résident dans la mobilisation de la littérature scientifique portant sur la mise en œuvre de la planification stratégique et notamment dans les milieux universitaires. Plus, précisément, le croisement de ces deux littératures permettra d'explorer comment la planification stratégique est mise en œuvre dans un milieu universitaire et quelles sont les contraintes gestion qui surgissent lors de la réalisation de cet exercice. En outre, ce sujet est assez novateur, car très peu de recherches se sont appliquées à son étude.

2.2.1. Planification dans une organisation

Plusieurs auteurs ont abordé la question de la planification stratégique et de sa mise en œuvre en dégagant les principaux défis et pièges auxquels les gestionnaires doivent faire face lors de la planification et de son implémentation. Il nous semble toutefois pertinent de commencer par la définition de ce qui est la planification stratégique.

La planification est l'ensemble des activités qui a pour mission la réalisation des objectifs d'une institution (Arguin, 1986). Son histoire a commencé avec l'histoire des organisations mais l'on retrouve clairement la notion de la planification dans la littérature scientifique des classiques Taylor et Fayol qui se sont penchés sur le phénomène de la planification.

Cependant, avec la révolution industrielle a vu le jour une étude systématique du travail et aux principes de l'organisation et de la planification (Arguin, 1986).

La planification est apparue en force au milieu des années 60, lancée par la popularité du livre d'Igor Ansoff, *Corporate Strategy*, à une période et dans des conditions favorables aux prévisions à long terme.

Cet auteur l'a perçue dans un sens plus large et dans une démarche continue qu'il a nommée « management stratégique » (Ansoff, 1965).

Mintzberg (1994), dans son livre *Grandeur et décadence de la planification stratégique* et après l'analyse de plusieurs propositions de définition, déduit que la planification est une procédure formalisée qui a pour but de produire un résultat articulé sous la forme d'un système intégré de décisions. Autrement dit, la planification fait nécessairement appel à la formalisation, ce qui signifie généralement qu'elle décompose un processus en des étapes clairement définies. Donc pour lui, la planification est donc associée à l'analyse « rationnelle ». Cet auteur affirme

que certains auteurs, planifier, c'est « penser le futur », c'est-à-dire simplement tenir compte du futur.

Mintzberg (1994) soutient aussi que c'est « l'action disposée en avance » et d'après McCune, la planification stratégique s'appuie sur une théorie et une préparation de l'avenir distinctes de la planification à long. Pour ce même auteur, le problème de cette définition est qu'elle est sans limites. La maxime « gérer c'est regarder vers l'avenir » donne une bonne idée de l'importance qu'il faut attacher à la planification dans le monde des affaires.

Pour Fayol (1999), si la prévision n'est pas tout dans la gestion, mais c'est au moins une partie essentielle.

Snyder et Glueck (1980), cité par mintzberg, définissaient la planification comme « des activités qui ont pour préoccupation spécifique de déterminer à l'avance quelles actions et quelles ressources physiques et humaines sont nécessaires pour atteindre un but. Elles incluent l'identification des alternatives, l'analyse de chacune d'entre elles, et la sélection des meilleures. Drucker a nuancé cette définition en discutant du « caractère futur des décisions présentes »

2.2.2. La formalisation, vecteur de la planification stratégique

Mintzberg soutient que : « *La planification est caractérisée par une décomposition analytique, par la réduction d'états et de processus en leurs composantes et, sur le continuum des comportements organisationnels, elle est plutôt située du côté de l'extrémité formelle* ».

Pour lui, dans une société désordonnée, l'on peut oublier des questions sur l'agenda, ne pas respecter certains délais, passer à côté de données quantitatives, car la routine quotidienne serait susceptiblement la cause de dysfonctionnement dans une organisation ou encore autrement dit, les tâches programmées ont souvent tendance à prendre le pas sur les tâches non programmées.

Il pense que, une partie du rôle catalyseur de la planification pourrait, par conséquent, « *consister à introduire un certain degré de formalisation pour éviter ces problèmes, mais seulement la quantité nécessaire pour éviter de gêner le flux naturel de lui-même* ». Donc il en déduit que la formalisation peut s'appliquer au temps, à la localisation, à la participation, à l'agenda, à l'information, mais aussi qu'au processus lui-même. Elle peut aider à focaliser l'attention, à simuler le débat, à garder une trace de questions, à promouvoir l'interaction, et à faciliter le consensus.

Mintzberg attire l'attention des planificateurs qui agissent comme catalyseurs doivent être très attentifs à ne pas franchir la limite ou de forcer un processus flou à suivre. Pour lui, le manque d'attention à une toute petite étape peut tuer celle-ci. Il est donc fréquemment inapproprié de pousser la formalisation des activités liées à la stratégie au-delà de ce qui concerne la spécification du moment, du lieu, et de l'identité des participants.

2.2.3. Les défis et pièges de la planification stratégique dans une organisation

MacLennan (2011) soutient que la stratégie est conceptuelle, elle se rapporte à des modèles d'interactions. Pour lui, les organisations doivent manipuler ces modèles et ne peuvent le faire que par le biais d'activités concrètes. C'est « le lien entre la stratégie et les activités qui est le domaine de la mise en œuvre de la stratégie ».

Stonich (1981) quant à lui pense que la mise en œuvre de la planification stratégique n'a pas été clairement définie par beaucoup d'auteurs, bien que plusieurs livres traitent ce sujet. Cet auteur n'a ménagé aucun effort pour distinguer la formulation et la mise en œuvre de la stratégie en suggérant que la planification est une question de savoir où va l'entreprise, alors que la mise en œuvre est sur la façon d'y arriver. Il affirme que de telles distinctions sont un début utile, mais ne donnent pas la définition nécessaire à l'application pratique des idées. Tony Eccles fournit peut-être la description la plus utile de la mise en œuvre de la stratégie dans la documentation sur la gestion à ce jour : « (...) la mise en œuvre de la stratégie est l'action qui fait avancer l'organisation dans son choix de voie vers son objectif – l'accomplissement de sa mission, la réalisation de sa vision.

MacLennan pousse encore que la conceptualisation de la mise en œuvre de la stratégie se rapporte donc à « *la façon dont la stratégie planifiée se traduit par les activités concrètes qui seront réellement à l'origine de sa réalisation et à la façon dont des activités plus émergentes peuvent être alignées sur les objectifs généraux* ». Cet auteur met en garde dans sa conception de choses que les manipulations sont indirectes est d'une importance particulière.

Michael Porter, entre autres, a fait remarquer que la stratégie est essentiellement une solution au problème des agents principaux, parce que les cadres supérieurs ne peuvent tout simplement pas entreprendre toutes les activités requises dans les organisations. Pour lui, la stratégie traite par définition des modèles d'interactions, ce qui signifie que son exécution doit être abordée par le biais de cadres qui cherchent à manipuler ces modèles, plutôt que par des actions directes isolées. Beaucoup de changements peuvent être apportés pour améliorer le rendement organisationnel, mais à moins qu'ils ne soient intégrés et qu'ensemble ils ne puissent

modifier délibérément le modèle d'interactions entre les ressources et le marché qu'une organisation a avec son environnement, ces changements ne sont pas nécessairement « stratégiques » et ne sont pas au cœur de l'exécution de la stratégie. Sur le plan pratique, il peut aussi s'agir de distractions de faible valeur qui manquent le tableau stratégique dans son ensemble.

Le défi de la mise en œuvre réussie de la stratégie est celui auquel sont confrontés les gestionnaires du monde entier et des organisations de toutes sortes. Toutefois, peu d'organisations ont découvert comment faire fonctionner la stratégie de façon fiable – le taux d'échec des stratégies planifiées demeure remarquablement élevé (MacLennan, 2011 : 1, traduction libre). Il existe de nombreuses causes d'échec de l'exécution de la stratégie, mais, curieusement, même les organisations les plus importantes et les plus ingénieuses n'ont généralement pas réussi à les surmonter. Étant donné qu'elles peuvent attirer les cadres les plus talentueux et accéder aux meilleurs esprits de consultation et d'école de commerce du monde, on pourrait s'attendre à ce qu'elles soient en mesure de relever les défis avec succès (MacLennan, 2011 : 1).

Cependant, les gestionnaires de ces sources ont accès à des conseils incroyablement peu nombreux sur la mise en œuvre de la stratégie. Seule une poignée de livres ont été écrits sur le sujet, dont beaucoup sont épuisés (MacLennan, 2011). Un examen d'articles dans des revues universitaires brosse un tableau similaire. Cela contraste fortement avec le domaine de la planification stratégique, où de nombreuses théories et outils sont à la disposition des gestionnaires (MacLennan, 2011 : 3). La plupart des gestionnaires, cependant, en savent beaucoup plus sur la formulation de la stratégie que sur sa mise en œuvre. Ils en savent beaucoup plus sur la « planification » que sur la « mise en œuvre », ce qui pose des problèmes majeurs pour faire fonctionner la stratégie (Hrebiniak, 2013).

Les idées et les théories de gestion ont souvent une qualité séduisante qui les rend extrêmement populaires - pendant un certain temps. C'est peut-être l'implication de défis de gestion complexes qui peuvent être distillés en programmes courts et pointus de changement élaborés selon un modèle simple qui est si attrayant pour les gestionnaires débordés. Pour les auteurs, il est tentant d'empiler des livres remplis d'idées de gestion populaires qui les maintiennent « à jour » (MacLennan, 2011 : 3). Dans la pratique, les organisations utilisent la planification stratégique de différentes façons et, malgré l'enthousiasme des gestionnaires pour le processus, la qualité fondamentale des plans stratégiques est très variable. De nombreuses

stratégies « économiquement saines » sont générées, mais un critère clé dans l'évaluation de toute stratégie doit être son potentiel pour être réellement mis en œuvre (MacLennan, 2011 : 16, traduction libre).

2.2.4. Le tableau des 11 principaux « pièges » de la planification selon Steiner

1	La haute direction présume qu'elle peut déléguer la fonction de planification à un planificateur
2	La haute direction est si préoccupée par les problèmes courants qu'elle ne passe pas assez de temps à la planification à long terme, ce qui discrédite le processus auprès des autres gestionnaires et des employés
3	On ne développe pas de buts organisationnels pouvant servir de base pour la formulation de plans à long terme
4	Les principaux gestionnaires line ne sont pas suffisamment impliqués dans le processus de planification.
5	Les principaux gestionnaires line ne sont pas suffisamment impliqués dans le processus de planification.
6	Les principaux gestionnaires line ne sont pas suffisamment impliqués dans le processus de planification.
7	On échoue à créer dans l'organisation un climat qui soit propice et ouvert à la planification.
8	On présume que la planification d'ensemble de l'entreprise est indépendante de tous les processus de gestion
9	On crée tellement de mécanismes formels que le système en vient à manquer de flexibilité et de simplicité, et que la créativité est inhibée.
10	- La haute direction omet de faire avec les chefs de services et de divisions le bilan des plans à long terme qu'elle a développés
11	La haute direction rejette de façon répétée les mécanismes formels de planification en prenant des décisions intuitives qui contredisent les plans formels

Source : Mintzberg, H (1994b). « *Pièges et illusions de la planification stratégique* », Gestion, vol. 19, p. 66 à 74.

Dans cette étude comme dans de nombreuses autres, on s'attache à mettre en évidence deux pièges en particulier : « l'absence de soutien de la part de la haute direction » pour la

planification, et un « climat organisationnel réfractaire à la planification ». (Mintzberg, 1994b: 66).

2.2.5. L'implication des gestionnaires

La faible implication des décideurs est le problème de la planification le plus fréquemment cité dans la littérature de gestion, toutefois, aucune technique de gestion n'a bénéficié de plus de soutien de la part de la direction que la planification stratégique (Mintzberg, 1994a).

Il est certain que la planification ne peut pas fonctionner efficacement sans le soutien des cadres dirigeants de l'organisation ni survivre dans des climats qui lui sont hostiles. Les véritables questions sont, selon Mintzberg, de savoir « pourquoi ce soutien finit si souvent par être retiré aux cadres dirigeants, et pour quelles raisons ces climats hostiles se développent » (Mintzberg, 1994a : 169). Il identifie quelques caractéristiques de la planification qui posent problème : « un détachement objectif qui diminue l'implication des décideurs et est le point de départ de nature politique ; la tendance au conservatisme et l'obsession du contrôle qui sont parfois à l'origine d'un climat de conformité et d'inflexibilité qui encourage à son tour les changements incrémentaux focalisés sur le court terme » (Mintzberg, 1994a : 170). Le piège de l'implication est à deux niveaux, selon Mintzberg : au sommet et dans les niveaux intermédiaires (Mintzberg, 1994a).

L'implication au sommet : d'un côté, la planification suppose « l'existence d'une direction générale toute puissante et centralisée qui décide et qui coordonne les actions » (Mintzberg, 1994a : 171) et d'un autre côté, de façon implicite ou explicite, « la planification est conçue par essence pour réduire substantiellement le pouvoir de la direction générale sur l'élaboration de la stratégie » (Mintzberg, 1994a : 171). Quelles que 16 soient les déclarations affirmant que le contrôle du processus est entre les mains de la direction générale, il est indéniable que « la planification, en formalisant, cherche à faire glisser une partie de ce pouvoir dans ses propres systèmes, et tout particulièrement au détriment de l'intuition managériale » (Mintzberg, 1994a : 172). Selon Lorange, la position idéale pour Le PDG est celle d'un contrôle à distance et que « le PDG ne doit typiquement pas être celui qui est profondément impliqué dans le détail des processus de planification et de contrôle stratégiques » (P. Lorange cité dans (Mintzberg, 1994a : 173).

L'implication aux niveaux moins élevés de la hiérarchie : si les planificateurs ont la propriété du processus, s'ils prennent la responsabilité d'intégrer les plans des différentes sous-

unités de l'organisation, alors ils retirent le contrôle de la stratégie des personnes mêmes qui sont censées la penser. Si les planificateurs restent dans leurs bureaux et tirent toutes les ficelles pour la direction générale, toutes les autres personnes dans l'organisation en sont réduites à un simple rôle de mise en œuvre (Mintzberg, 1994a : 174). Bass a démontré que les individus sont plus productifs et plus satisfaits quand ils agissent dans le cadre de leur propre plan et non pas dans le cadre de plans élaborés par d'autres personnes (Mintzberg, 1994a : 174).

2.2.6. La planification et le changement

Un autre piège de la planification serait l'absence d'un climat adapté. Mintzberg retourne même l'argument contre lui-même et suggère qu'un climat adapté à la planification peut ne pas toujours être adapté à un processus stratégique efficace, alors qu'un climat qui lui est hostile peut parfois s'avérer efficace pour le processus stratégique (Mintzberg, 1994a). Le fait de croire que les organisations doivent planifier strictement afin d'assurer le contrôle et coordonner leurs activités en prenant le futur en considération et en agissant de façon « rationnelle » peut amener à associer ces caractéristiques, à tort, à des thèses affirmant que « la planification stimule la créativité et fournit à l'entreprise le moyen de faire face aux changements dans des conditions de « turbulence » en particulier. Mintzberg y voit un piège à éviter. Le processus même de planification a tendance à provoquer la résistance au changement dans l'organisation, cela étant dû à sa nécessité de décomposer les éléments qu'il analyse (Mintzberg, 1994b).

En fait, la planification tend à favoriser le changement générique plutôt que créateur, tout simplement parce que le processus qu'elle privilégie est analytique alors que la créativité demanderait qu'il soit basé sur la synthèse (Mintzberg, 1994b).

Comme le but de la planification est de rendre les choses inflexibles, c'est-à-dire d'engager l'organisation dans une trajectoire donnée, le plan ne suscitera pas l'implication des gens, mais il engage et implique l'organisation. Henri Fayol notait aussi que l'objectif même de la planification n'était pas d'encourager la flexibilité, mais de la réduire, de définir des directions claires à l'intérieur desquelles les ressources peuvent être engagées de façon coordonnée (Fayol et al., 1999). William Newman disait en 1963 que la création des plans anticipés a tendance à rendre l'administration inflexible ; plus, les plans sont détaillés et couvrent un domaine large, plus l'inflexibilité est grande (Newman, 1963).

2.2.7. Le piège de détachement

L'idée maîtresse de l'exercice de planification stratégique consiste à « séparer la formulation de la mise en œuvre, la réflexion de l'action. C'est une erreur, car, pour être

efficace, la formation de la stratégie doit relier l'action à la réflexion, ce qui à son tour relie la mise en œuvre à la formulation » (Mintzberg, 1994b).

Mintzberg affirme que l'échec de la planification stratégique ne doit être attribué ni à la formulation ni à la mise en œuvre, mais à la séparation même entre les deux. C'est la dissociation entre la pensée et l'action qui est plus proche de la racine du problème (Mintzberg, 1994a : 292). « Toute stratégie intentionnelle doit être interprétée par un grand nombre de personnes qui font face à un spectre large de réalités » (Mintzberg, 1994a : 292). C'est la raison pour laquelle on ne peut pas délimiter une dichotomie nette entre les têtes qui sont au sommet et les corps qui sont en dessous, et on ne peut pas de façon correspondante établir une distinction nette entre la formulation et la mise en œuvre (Mintzberg, 1994a : 293).

Chaque personne qui participe à la mise en œuvre « doit inévitablement disposer d'une certaine marge de manœuvre, pour interpréter les stratégies intentionnelles à sa propre façon » (Majone et Wildavsky, 1979 :106 cité dans (Mintzberg, 1994a : 293). De plus, comme nous l'avons soutenu précédemment à propos de l'évaluation des forces et de faiblesses, « quelques-unes des limitations réelles de toute stratégie intentionnelle ne peuvent être découvertes que quand on s'est finalement engagé dans les actions » (Majone et Wildavsky, 1979 :106 cité dans (Mintzberg, 1994a : 293).

Quand les situations sont plutôt complexes, la pensée stratégique ne peut être concentrée en un seul centre (Mintzberg, 1994a). Par conséquent, « la dichotomie doit s'effondrer de façon contraire : ceux qui assurent la mise en œuvre doivent assurer la formulation. Ils se font les champions de propositions qui peuvent s'avérer stratégiques et donc faire évoluer la direction de l'organisation » (Mintzberg, 1994a : 294). Ainsi, si l'on veut envisager un processus de création de stratégies viables, il vaut mieux oublier l'expression même de « planification stratégique », et parler plutôt de réflexion stratégique reliée à l'action stratégique (Mintzberg, 1994b)

2.2.8. Le piège de formalisation

Mintzberg nous montre que, dans bien des cas, les stratégies planifiées (formalisées) sont un échec et ne favorisent pas le développement d'une capacité à élaborer la stratégie chez les acteurs organisationnels (Mintzberg, 1994a). Si, dans des environnements prédictibles et stables, de telles stratégies peuvent conduire aux résultats escomptés, ce n'est pas le cas dans des environnements complexes et turbulents. Le système de planification entraîne une rigidité organisationnelle contraire à la flexibilité nécessaire dans ce type d'environnement. Mintzberg

(1994a) montre donc que la planification stratégique peut amener à l'erreur de formalisation conduisant à une vision trop simplifiée de la réalité à force de vouloir trop analyser. « *Au moment même où les entreprises américaines se montraient si critiques face au communisme, une structure politique caractérisée par la planification centrale, elles étaient séduites par un processus tout à fait similaire, et ce pour les mêmes raisons* » (Mintzberg, 1994 : 72).

2.2.9. Quelques principes de base pour une mise en œuvre d'une planification stratégique réussie

Mintzberg (2019) et Hrebiniak (2013) nous proposent d'opter pour un processus d'engagement sur le terrain, plutôt que d'adopter un modèle de transformation du sommet à la base (Hrebiniak, 2013 ; Mintzberg, 2019), en suivant quelques principes de base : en plus d'être jouée sur de plus longues périodes de temps, la mise en œuvre de la stratégie implique toujours plus de personnes que la formulation de la stratégie (Hrebiniak, 2013). N'importe qui peut trouver l'idée qui deviendra une vision (Mintzberg, 2019).

- La communication doit être ouverte pour que ces idées puissent circuler. Quand il n'y a pas de sommet ni de base, les gens interagissent dans des réseaux flexibles. Ils écoutent tout ce qui se dit, même ceux qui résistent, pour le bien du progrès. Mais, cela pose d'autres problèmes. La communication au sein de l'organisation ou entre différentes fonctions devient un défi (Hrebiniak, 2013).

- « Les stratégies découlent donc de l'apprentissage plutôt que de la planification. Il s'agit que les personnes soient engagées et qu'elles apprennent de façon collective pour qu'on puisse trouver des stratégies inattendues » (Mintzberg, 2019 : 33). S'assurer que les incitations dans l'ensemble de l'organisation soutiennent les efforts d'exécution de la stratégie devient une nécessité et, potentiellement, un problème (Hrebiniak, 2013).

- Il faut éventuellement rassembler les différentes idées. Ce processus est généralement supervisé par un gestionnaire bien au fait de ce qui se passe (Mintzberg, 2019 : 33). Lier les objectifs stratégiques aux objectifs et aux préoccupations quotidiennes du personnel à différents niveaux et lieux organisationnels devient une tâche légitime, mais difficile. Plus, le nombre de personnes impliquées est élevé, plus le défi de l'exécution efficace de la stratégie est grand (Hrebiniak, 2013).

Les gestionnaires, les experts et les professeurs doivent donc se montrer prudents par rapport aux transformations et accorder une plus grande importance au leadership marqué par l'esprit de communauté (Mintzberg, 2019).

La synthèse d'analyse des écrits sur la planification stratégique dans les organisations, il ressort que ce processus a longtemps été associé au pouvoir de la direction, à la rationalité des choix et la prévisibilité des résultats. Or, à travers la littérature étudiée sur le sujet, les travaux théoriques de Mintzberg et d'autres auteurs n'ont cessé de démontrer que les pouvoirs de la direction sont fonction de l'adhésion des acteurs et des coalitions des acteurs aux intentions poursuivies. La revue de littérature met bien en évidence aussi les limites de la rationalité, et le fait, qu'au lieu d'optimiser, la direction se rabat la plupart du temps sur la première solution satisfaisante. Il serait intéressant de savoir, dans le sous-chapitre suivant, si ces limites s'appliquent tout autant, sinon plus à une organisation comme l'université où la diversité des acteurs et la complexité des enjeux constituent autant d'entraves à une rationalité dominante et à une prévisibilité empreinte de certitudes (Massicotte, 1995b). Or, si dans des environnements prédictibles et stables, de telles stratégies peuvent conduire aux résultats escomptés, ce n'est pas le cas dans des environnements complexes et turbulents. Le système de planification entraîne une rigidité organisationnelle contraire à la flexibilité nécessaire dans ce type d'environnement.

2.2.10. Les buts de la planification stratégique

Les organisations doivent planifier pour coordonner leurs activités (Mintzberg, 1994a : 32), l'articulation des plans crée un mécanisme de communication qui encourage la coordination entre les différentes parties de l'organisation. En fait, quelques auteurs ont soutenu que la planification a de la valeur en elle-même et par elle-même (« c'est le processus qui compte ») à cause de sa capacité à accroître la communication dans l'organisation, par exemple « en enrichissant la compréhension commune des objectifs et des domaines d'activité de l'entreprise » (Hax et Majluf, 1984). Fayol a même prétendu que « le Plan... crée l'unité, et la confiance mutuelle » et qu'il « amène à... un élargissement de la vision » (Mintzberg, 1994a : 33).

Aussi, les organisations doivent planifier pour s'assurer que le futur est pris en considération, pour être « rationnelles » et pour contrôler (Mintzberg, 1994a : 36). La planification est aussi supposée motiver, encourager la participation et faciliter le consensus. Et pourtant, l'aspect contrôle n'est jamais très loin de la surface (Mintzberg, 1994a : 36).

2.2.11. Les types de planification

Les travaux de Yinger et Clark (Yinger, 1977 ; Clark et Yinger, 1979) ont montré, de manière empirique, que les enseignants adoptent concurremment huit types différents de planification au cours d'une même année scolaire. Ces types peuvent se superposer, se succéder dans le prolongement les uns des autres ou être spécifiques à certaines activités (Yinger, 1977 ; Clark et Yinger, 1979 ; Tochon, 1993). Ils se réfèrent soit à des espaces temporels (planification annuelle, périodique, hebdomadaire, quotidienne, à long et à court termes), soit à des unités de contenus (chapitre et séquence d'activités). Deborah Sardo-Brown (1988, 1990) distingue cinq niveaux de planification qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui se développent en spirale : annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalière/quotidienne. Pour elle, les types de planification coexistent et permettent d'organiser l'enseignement de manière consistante, c'est pourquoi elle préfère parler de niveaux de planification. Sa proposition d'organisation en spirale des niveaux de planification n'est pas contraire aux idées d'autres chercheurs du courant du teacher thinking (notamment Clark, Yinger et Tochon).

Gail Mc Cutcheon et Richard Milner (2002) ont montré que l'enseignant planifie ses cours longtemps avant de les implémenter (planification à long terme). De même, pour François Tochon (1993), beaucoup d'enseignants forment un premier découpage annuel à partir du programme officiel qui leur permet de ne plus avoir à consulter la totalité du programme pendant l'année scolaire. Cette première sélection et la répartition générale des contenus attribués à telle ou telle période de l'année servent ensuite de base pour la conception de plans plus détaillés (Tochon, 1993). Ali Yildirim (2003) a montré que la planification annuelle des enseignants sert à assurer une certaine consistance dans la sélection et l'organisation des contenus au sein des différents niveaux scolaires, dans la durée allouée à chaque unité d'enseignement, dans les sorties extra-muros, dans l'évaluation...

Clark et Yinger (1979) ont investigué la relative importance des différents types de planification. Ils ont montré que la planification « par chapitre » (unitaire) est plus souvent citée par les enseignants comme étant la plus importante ; viennent ensuite les planifications hebdomadaire et journalière. Ann Favor-Lydecker (1981) a quant à elle, décrit cinq styles différents de planification unitaire : la planification coopérative enseignant-enseignés, le brainstorming, la planification par liste et séquence, la planification séquentielle par événements incontournables et la planification par formulation de buts et d'objectifs.

Kashyap, dans un article intitulé « educational planning in India : Meaning and Definitions and Everything Else », identifie 05 types de planification : la planification administrative, la planification académique ou curriculaire, la planification pédagogique et la planification institutionnelle.

✓ **La planification administrative**

Elle fait référence à la planification dans une perspective administrative. Dans le domaine de l'éducation, la planification administrative concerne la répartition des responsabilités et des pouvoirs pour les différents niveaux d'enseignement. Dans la planification administrative de l'éducation, les responsabilités et pouvoirs administratifs sont planifiés par phases en fonction du niveau des différents administrateurs de l'éducation. Cette planification de l'éducation fait un plan détaillé sur la structure et l'organisation de l'éducation à différents niveaux : primaire, secondaire, supérieur (général, technique et professionnel). Cette planification prépare la planification de la durée d'un programme éducatif, l'organisation et la coordination des programmes éducatifs, l'allocation financière ou le budget du programme, l'engagement des responsables de l'éducation dans le programme, et la bonne gestion du programme, etc.

✓ **La planification académique ou curriculaire**

Ce type de planification de l'éducation fait référence à la planification d'une transaction académique sans heurts du programme pour n'importe quel cours à n'importe quel niveau d'enseignement. Elle englobe la planification de l'éducation en fonction des besoins et des exigences de l'individu et de la société. Elle comprend : la formulation d'objectifs éducatifs, formation d'un comité du programme pour l'élaboration du programme et la sélection de stratégies et de méthodes d'enseignement appropriées, planification des unités de contenu, planification de l'évaluation, planification de la révision du programme, planification de l'utilisation de la bibliothèque, planification des dispositions spéciales pour l'instruction douée et de rattrapage pour les apprenants lents, etc.

✓ **Planification périscolaire**

Cette planification de l'éducation est nécessaire pour apporter le développement total d'un étudiant à un point et le développement total d'un établissement ou d'une organisation éducative. Elle comprend : la planification des services de bien-être des étudiants, la planification des sports et des jeux, la planification des activités et des programmes sociaux, la planification des activités et des programmes culturels, la planification des loisirs, etc.

✓ **La planification pédagogique**

Ce type de planification dans l'éducation est de nature macro-niveau car, il traite de la planification en situation de classe par rapport à un sujet particulier d'un sujet concerné. Cette planification fait référence au climat émotionnel et organisationnel de la classe. Cela comprend la planification de la spécification ou des objectifs pédagogiques, la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage, la sélection de moyens appropriés pour la présentation des expériences d'apprentissage, le suivi de l'apprentissage ou des progrès pédagogiques, la sélection de techniques d'évaluation appropriées pour les résultats d'apprentissage, etc.

✓ **La planification institutionnelle**

Ce type de planification donne une forme concrète au sens de la planification de l'éducation. Dans ce contexte, la planification fait référence aux besoins et aux exigences de chaque institution à réaliser par la création et le maintien d'une atmosphère de planification dans l'institution. Elle inclut tous les types de planification.

2.3. Les facteurs d'attrition professionnelle

Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

2.3.1. Les caractéristiques sociodémographiques

- Le genre : il est la variable la plus étudiée dans les recherches sur l'attrition des enseignants. Il en ressort que les femmes auraient plus tendance à quitter que les hommes (Ingersoll, 2001 ; Kirby, Berends, & Naftel, 1999). À ce sujet, les résultats d'une méta-analyse récente, regroupant 34 études quantitatives réalisées entre 1980 et 2005, confirment deux tendances : les différences entre les taux d'attrition des hommes et des femmes sont statistiquement significatives et la probabilité pour les femmes de quitter l'enseignement serait 1,3 fois plus grande que pour les hommes (Borman & Dowling, 2008). C'est un constat paradoxal étant donné que d'autres auteurs avancent que les femmes rapportent généralement un engagement envers l'enseignement plus élevé que les hommes (Ingersoll & Alsalam, 1997).

- L'âge et l'expérience : il apparaît que les taux d'attrition varient en fonction de l'âge. De nombreux auteurs soulignent que l'attrition des enseignants suit une courbe en forme de U (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006 ; Ingersoll, 2001 ; Karsenti, & al. 2008). C'est-à-dire qu'on retrouve des taux élevés chez les jeunes enseignants et chez ceux en âge de prendre leur retraite. Il y aurait donc une plus grande stabilité des enseignants une fois passé un point critique. Malgré tout, les taux d'attrition observés chez les jeunes enseignants dans certaines régions du monde sont alarmants. Aux États-Unis, on note qu'environ 33 % des nouveaux enseignants quittent

durant les trois premières années et que presque 50 % auront quitté au bout de cinq années (Shakrani, 2008). Au Québec, les taux sont moins élevés, mais on rapporte qu'autour de 15 % des enseignants abandonnent durant leurs cinq premières années d'enseignement (Kirsch, 2006). Ce pourcentage marque une amélioration par rapport au 25 % qu'on rapportait en 1990 (Martel, & al. 2003), mais il demeure néanmoins qu'environ un enseignant sur sept ne persévère pas au-delà de cinq années dans la profession.

Ensuite, dans le cadre de leur méta-analyse, Borman et Dowling (2008) ont déterminé que les probabilités d'abandon étaient 1,57 fois plus grandes pour les enseignants ayant 5 ou 6 années d'expérience par rapport à ceux ayant moins de cinq années. Cela indique qu'il existe vraisemblablement un point critique dans la carrière enseignante et que ce dernier se situe autour de la cinquième ou sixième année d'expérience dans l'enseignement. Cet élément nous amène à supposer que la qualité de l'expérience de travail vécue au cours de la phase d'insertion professionnelle est d'une importance cruciale. Le fait que les individus nouvellement entrés sur le marché du travail continuent d'explorer d'autres options et qu'ils soient ainsi moins susceptibles d'accepter des conditions de travail défavorables constitue une hypothèse qui permettrait d'expliquer les taux d'attrition élevés en début de carrière (Guarino, & al. 2006).

- L'origine ethnique : Bien qu'il ait encore peu d'implications dans le contexte québécois, un autre constat important ressort des études américaines sur l'attrition des enseignants. Ce dernier concerne le fait qu'il existe des liens statistiques entre les taux d'attrition et l'origine ethnique des enseignants. En effet, il semble que les enseignants issus de la majorité blanche soient plus susceptibles de quitter que les enseignants issus des minorités noires ou hispaniques (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino, & al. 2006). Une hypothèse avancée est que l'accès à un poste d'enseignant constitue davantage une réussite sociale pour les gens issus des minorités que pour ceux de la majorité blanche, chez qui le statut social de l'enseignant est en déclin (Guarino, & al. 2006).

- L'état civil et le statut familial : Selon plusieurs auteurs, l'état civil et le statut familial pourraient influencer les taux d'attrition. Le constat le plus probant concerne le lien entre le fait d'avoir un nouvel enfant et un taux d'attrition élevé (Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007 ; McCreight, 2000 ; Stinebrickner, 2002). Ainsi, la probabilité d'attrition serait 6,7 fois plus élevée chez les enseignantes rapportant avoir eu un nouvel enfant (Borman & Dowling, 2008). Cette situation est compréhensible vu le fait que les femmes ayant récemment donné naissance à un enfant pourraient choisir de quitter le marché du travail ou encore être forcées de le faire (Guarino, & al. 2006). Par ailleurs, le nombre d'enfants à charge n'est associé à

aucune variation statistique significative dans les probabilités d'attrition (Borman & Dowling, 2008).

Il apparaît aussi que la probabilité d'attrition est plus élevée chez les femmes mariées que chez les autres femmes (McCreight, 2000 ; Stinebrickner, 2002). En dépit de différences statistiquement significatives, des auteurs affirment que ce constat n'a pas une très grande signification pratique puisqu'il n'est pas possible d'influencer cette variable d'un point de vue organisationnel (Borman & Dowling, 2008). Les enseignantes mariées bénéficient vraisemblablement d'une plus grande sécurité financière attribuable au revenu de leur conjoint et celle-ci leur procure sans doute plus de latitude quant à une éventuelle réorientation de carrière.

2.3.2. Les caractéristiques professionnelles

- Le niveau de formation : la probabilité d'abandonner la carrière serait 2,63 fois plus élevée chez les individus n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale à l'enseignement (Borman & Dowling, 2008). Bien que peu surprenant, ce constat amène à réfléchir sur les programmes de certification accélérée, car s'ils peuvent répondre à des besoins à court terme, en période de pénurie par exemple, il semble que leur efficacité à long terme est à tout le moins discutable. Ceci a des implications importantes au Québec où on cherche à combler les pénuries dans certains champs d'enseignement par des programmes de certification accélérée et où plus de 2000 enseignants non légalement qualifiés travailleraient auprès des élèves (Allard, 2009).

Ensuite, les diplômés des études supérieures seraient plus susceptibles de quitter leur poste d'enseignant (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino, & al. 2006). Bien qu'il n'existe peut-être pas de lien de cause à effet entre la réussite des élèves et le niveau de scolarité des enseignants, il est malgré tout préoccupant de constater que le milieu scolaire perd ses enseignants les plus scolarisés dans une proportion plus importante.

-Les résultats aux évaluations : Aux États-Unis, certains chercheurs ont tenté de déterminer si les résultats obtenus aux examens standardisés avaient des implications sur les probabilités de l'attrition. En utilisant les résultats obtenus par les enseignants à des tests reconnus, principalement le Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS) et l'American College Testing (ACT), les chercheurs ont découvert des différences statistiquement significatives. Bien que la variation soit faible, il semblerait que l'enseignants ayant obtenus des résultats plus élevés soient plus susceptibles de quitter (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino, & al. 2006 ; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002). Cette observation est cohérente avec les études antérieures sur l'attrition des enseignants (Murmane & Olsen, 1990) et s'explique probablement par le fait

que les enseignants ayant de meilleurs résultats bénéficient de plus d'opportunités de carrières (Guarino, & al. 2006).

Par ailleurs, certaines études affirment que l'attrition affecterait davantage les enseignants les plus talentueux et les plus compétents (more highly skilled). Ces interprétations sont à considérer avec précaution, car les résultats aux évaluations standardisées et les différentes mesures des qualifications professionnelles sont des indicateurs imparfaits de la qualité de l'enseignement (Borman & Dowling, 2008). Néanmoins, de tels constats démontrent qu'il existe des préoccupations quant à la possibilité que l'attrition influence négativement la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires.

- Le champ et le niveau d'enseignement : la problématique de l'attrition des enseignants est plus prononcée dans certains champs d'enseignement. Ce sont les champs des mathématiques et des sciences qui affichent les taux d'attrition les plus élevés (Guarino, & al. 2006 ; Ingersoll, 2001 ; Shakrani, 2008). Cette situation s'expliquerait en partie par la formation de ces individus qui leur offrirait des possibilités d'emplois bien rémunérés dans d'autres secteurs (Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005). Le champ de l'adaptation scolaire (ou de l'éducation spécialisée) présenterait aussi des taux plus élevés que la moyenne (Kersaint, & al. 2007). En ce qui concerne le niveau d'enseignement, il semble que les enseignants du secondaire soient plus à risque de quitter que les enseignants du primaire (Guarino, & al. 2006).

2.3.3. Les caractéristiques psychologiques

Les principaux constats relatifs aux caractéristiques psychologiques concernent la capacité des individus à faire face à des conditions d'adversité. Des chercheurs qui se sont intéressés à la problématique de la rétention dans l'enseignement ont entre autres utilisé le concept de résilience pour définir cette capacité (Bernshausen & Cunningham, 2001). Le concept de résilience fait référence à la compétence des enseignants à développer des processus d'adaptation positive malgré les conditions d'adversité (Leroux, Théorêt, & Garon, 2008). L'emploi du concept de résilience dans les écrits n'est pas strictement limité à l'étude des caractéristiques psychologiques en cause dans l'attrition, mais il semble que les enseignants faisant preuve de résilience persévèrent davantage.

D'autres études font état de difficultés à faire face au stress et à l'anxiété sans référer à des théories précises. Ces difficultés, attribuables aux caractéristiques psychologiques individuelles, influenceraient la décision de quitter de certains enseignants. On parle notamment de coping problems (McCreight, 2000), d'un sentiment d'échec et de frustration constant (Guarino, & al. 2006) ainsi que de lacunes dans la gestion du stress (Hammond & Onikama, 1997). Ces caractéristiques psychologiques transformeraient donc l'expérience de travail de

l'individu en une situation pénible où l'abandon de la carrière apparaît comme la seule issue. Par ailleurs, certains auteurs avancent qu'il existerait peut-être chez certains individus des prédispositions émotionnelles ou psychologiques à vivre une expérience négative en enseignement.

Ensuite, nous présentons les principales caractéristiques psychologiques identifiées dans le mémoire de maîtrise intitulé *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* (Kirsch, 2006). Nous souhaitons démontrer que l'utilisation d'un cadre théorique défini permettrait d'améliorer la compréhension de l'influence des caractéristiques psychologiques sur l'attrition des enseignants.

Dans le cadre de son travail de recherche, Kirsch (2006) a réalisé des entrevues individuelles auprès de 16 individus ayant abandonné la profession enseignante. Ceux-ci ont été invités à faire part de leur expérience et à verbaliser les raisons de leur départ. Le chercheur a procédé à une analyse qualitative des entrevues pour dégager un ensemble de facteurs de l'attrition des enseignants. Parmi ces facteurs, il a identifié des traits de personnalité et des perceptions à l'égard de la tâche qui seraient difficilement conciliables avec le métier d'enseignant. Ces facteurs sont, entre autres ; l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la sur-responsabilisation et la difficulté à assumer un rôle d'autorité. Nous estimons que l'auteur aurait gagné à analyser ces facteurs en fonction des dimensions du métier d'enseignant qui les font émerger, car les manifestations négatives de ces « traits de personnalité » semblent vraisemblablement déclenchées par des éléments de contexte. Par exemple, il nous semble peu probable que le perfectionnisme soit une caractéristique psychologique incompatible avec le métier d'enseignant. Il nous apparaît plus plausible de concevoir que les particularités du métier d'enseignant rendent plus difficile pour certains individus de satisfaire cet aspect de leur personnalité. Il y a là une nuance qu'il importe de considérer, car il nous semble qu'autant les traits de personnalité de l'individu que le contexte dans lequel il évolue contribuent au développement de sa perception et qu'il est impossible d'approfondir la compréhension d'un phénomène sans analyser ces deux éléments conjointement. Ainsi, l'approche théorique que nous entendons retenir nous apparaît susceptible d'approfondir la réflexion à cet égard.

2.3.4. Les facteurs liés au contexte organisationnel

- Les caractéristiques des écoles : les caractéristiques des écoles sont souvent identifiées par les enseignants comme des raisons ayant influencé leur décision de quitter l'enseignement (Hammond & Onikama, 1997). Des chercheurs ont aussi identifié des corrélations positives

entre certaines d'entre elles et les taux d'attrition (Ingersoll, 2001). Ainsi, nous souhaitons présenter celles qui sont le plus souvent mentionnées dans les études que nous avons consultées.

- La taille, le type et la situation géographique de l'école : en ce qui a trait à la taille des écoles, les résultats de recherche sont assez uniformes. Au niveau des écoles publiques, les taux d'attrition sont plus élevés dans les petites écoles que dans les grandes (600 élèves ou plus) (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino, & al. 2006 ; Ingersoll, 2001). Il semble aussi que les écoles des milieux défavorisés subissent plus fortement les contrecoups de l'attrition (Kersaint, & al. 2007). Une situation difficile puisque la mobilité du personnel est déjà plus élevée dans ce type d'établissement. Ensuite, les taux d'attrition seraient plus élevés dans les écoles privées que dans les écoles publiques (Guarino, & al. 2006 ; Ingersoll, 2001). Ces taux d'attrition plus élevés dans les écoles privées ne seraient pas imputables à la nature de l'enseignement qui y est dispensé, mais au fait que ces établissements sont généralement plus petits. Cette observation est confirmée par le fait que les grandes écoles privées (600 élèves ou plus) sont celles qui ont la mobilité de personnel la plus faible (Guarino, & al. 2006).
- La situation géographique a aussi un impact sur l'attrition des enseignants. Les écoles situées en milieu urbain seraient plus susceptibles de perdre leurs enseignants et cette situation serait encore plus dramatique pour les écoles situées dans les grandes villes (Guarino, & al. 2006). À titre d'exemple, ces auteurs affirment que seulement 28 % des enseignants de la ville de New-York étaient toujours dans la même école après 5 ans, comparativement à 46 % pour les enseignants de la banlieue. Il faut toutefois mentionner que ces statistiques, présentées en exemple par Guarino et al. (2006), incluent tous les mouvements de personnel et non seulement l'attrition. Elles fournissent néanmoins un aperçu de l'ampleur des difficultés de rétention des enseignants dans les grands centres urbains.
- La composition de la clientèle scolaire : comme nous l'avons mentionné précédemment, les différentes variables socioéconomiques de la clientèle scolaire ont une influence sur les taux d'attrition. À ce titre, la pauvreté économique est la variable la plus importante. Les écoles situées en milieu économiquement défavorisé présentent des taux d'attrition plus élevés (Guarino, & al. 2006 ; Kersaint, & al. 2007 ; Loeb, & al. 2005). Les écoles au sein desquelles on retrouve une plus forte concentration d'élèves issus de différentes origines ethniques (Guarino, & al. 2006 ; Loeb, & al. 2005) ainsi que les écoles dont les résultats aux examens standardisés sont plus faibles auraient aussi des taux d'attrition plus élevés (Guarino, & al. 2006).

- Les conditions d’enseignement : par condition d’enseignement, nous cherchons à rendre compte des éléments relatifs à l’intervention éducative et aux ressources qui la supportent. Dans notre recension d’écrits, nous avons identifié trois facteurs de l’attrition en lien avec les conditions d’enseignement. Ce sont le ratio enseignant-élève, les difficultés liées à la gestion de classe et la disponibilité des ressources.
- Le ratio enseignant-élève : le ratio enseignant-élève constitue un facteur observé tant dans les études quantitatives que dans les études qualitatives. Des chercheurs américains ont démontré que les probabilités (odds ratio) de l’attrition augmentaient significativement quand le nombre d’élèves par classe était de 33 ou plus (Loeb, & al. 2005). Pour ce qui est des études qualitatives, plusieurs participants à l’étude de Kirsch (2006) affirment qu’ils ont été assignés à des groupes particulièrement nombreux et que cela constitue un des facteurs ayant contribué à la décision d’abandonner.
- Les difficultés relatives à la gestion de classe : les écrits scientifiques s’entendent généralement sur le fait que la gestion de classe constitue à la fois la dimension primordiale du travail enseignant et un de ses principaux défis (Gingras & Mukamurera, 2008 ; Martineau, Gauthier, & Desbiens, 1999). Le concept de gestion de classe inclut ce qu’on appelait autrefois le maintien de la discipline, mais il va au-delà et cherche à rendre compte d’une activité cognitive complexe et inhérente au travail enseignant. La gestion de classe pourrait donc être définie comme l’ensemble des pratiques éducatives utilisées par l’enseignant afin d’établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l’enseignement et l’apprentissage (Doyle, 1986).
- Puisqu’il existe une relation significative entre l’habileté à gérer la classe et une variété de retombées telles la réussite scolaire, la santé psychologique et la satisfaction au travail (Léveillé & Dufour, 1999), il n’est pas surprenant de constater que les chercheurs identifient des facteurs de l’attrition liés aux dimensions de la gestion de classe. La dimension qui soulève les difficultés les plus importantes est la gestion des problèmes de discipline des élèves. Les problèmes de discipline ont en effet été identifiés comme un facteur important par plusieurs auteurs (Ingersoll, 2001 ; Karsenti, & al. 2008 ; Kersaint, & al. 2007 ; Kirsch, 2006 ; Shakrani, 2008). D’autres aspects de la gestion de classe ont aussi été identifiés en tant que facteurs de l’attrition, notamment les problèmes de motivation des élèves (Ingersoll, 2001), les comportements violents (Macdonald, 1999) et l’hétérogénéité des besoins d’apprentissage (Kirsch, 2006 ; Macdonald, 1999).

- La disponibilité des ressources : les ressources nécessaires à un enseignement adéquat ne sont pas toujours disponibles et cela constitue un des facteurs de l’attrition les plus fréquemment mentionnés (Hammond & Onikama, 1997 ; Loeb, & al. 2005). Les enseignants déplorent ainsi le manque de matériel, le nombre insuffisant ou le piètre état de celui-ci (Kersaint, & al. 2007). Les enseignants canadiens indiquent aussi que le manque de ressources pédagogiques est un facteur influençant la décision de quitter (Karsenti, & al. 2008 ; Kirsch, 2006).
- Par ailleurs, certains auteurs soulignent que l’état physique des établissements aurait un impact sur les taux d’attrition (Hammond & Onikama, 1997 ; Loeb, & al. 2005). D’autres rapportent les propos d’ex-enseignants décrivant l’état pitoyable des locaux (Kirsch, 2006) et la désuétude des établissements d’enseignement (Kersaint, & al. 2007).
- Les conditions de travail : cette section présente les aspects relatifs à l’organisation du travail ainsi que les aspects administratifs qui conditionnent et supportent le travail enseignant. Plusieurs chercheurs ont observé des corrélations significatives entre la perception des conditions de travail et l’attrition des enseignants. Il semble que plus les enseignants n’évaluent les conditions de travail de façon négative, plus les probabilités de l’attrition n’augmentent. Ainsi de nombreux auteurs soulignent qu’il s’agit d’un des plus importants facteurs de l’attrition des enseignants (Guarino, & al. 2006 ; Ingersoll, 2001). Nous tenterons donc de résumer les éléments des conditions de travail qui semblent associés le plus fortement à l’augmentation des taux d’attrition.
- Charge de travail : plusieurs écrits présentent la charge de travail comme un facteur prépondérant de l’attrition des enseignants (Karsenti, & al. 2008 ; Leithwood & McAdie, 2007 ; Shakrani, 2008). Quand ils parlent de la charge de travail, les enseignants réfèrent principalement aux éléments suivants : une grande quantité de paperasse administrative à remplir (Kersaint, & al. 2007), un temps de préparation généralement très court lorsqu’ils acceptent une charge d’enseignement, l’obligation d’effectuer des tâches durant les moments de pause (dîner ou récréation) et l’envergure du travail à réaliser en dehors des heures de classe (Kirsch, 2006). Ce dernier élément semble d’ailleurs être une source de frustration importante, car en dépit du nombre considérable d’heures investies en dehors du temps de classe, les enseignants ont l’impression que cette partie de leur travail n’est pas considérée ni rémunérée adéquatement.
- Le soutien administrative : le manque de soutien administratif est régulièrement cité comme un facteur de l’attrition (Guarino, & al. 2006 ; Kersaint, & al. 2007). Les études quantitatives démontrent que dans les écoles où l’on rapporte plus de soutien offert par la direction

d'établissement, les taux d'attrition sont moins élevés (Borman & Dowling, 2008 ; Ingersoll, 2001). Ce constat est confirmé par les études qualitatives qui identifient le manque de soutien de la direction comme un des facteurs de l'attrition (Karsenti, & al. 2008). Certains enseignants estiment que la prépondérance du rôle d'administrateur des directions d'établissement scolaire nuit à la qualité du soutien offert, ce qui rendrait la tâche particulièrement difficile pour les enseignants débutants (Kirsch, 2006).

2.3.5. La collaboration et la concertation avec les collègues

En dépit des résultats de recherches qui suggèrent que la collaboration et la concertation entre les enseignants favorisent la rétention (Kersaint, & al. 2007), il semble que le travail enseignant s'effectue malgré tout dans l'isolement (Shakrani, 2008). À ce propos, les écrits sur l'attrition rapportent que les établissements qui offrent davantage d'opportunités de travailler en collaboration présentent des taux d'attrition nettement plus faibles (Borman & Dowling, 2008 ; Guarino, & al. 2006). Les études réalisées dans le contexte canadien identifient aussi l'absence de concertation et de collaboration avec les collègues comme un facteur de l'attrition (Karsenti, & al. 2008 ; Kirsch, 2006).

- Le niveau d'autonomie et le pouvoir décisionnel : le peu d'influence sur les politiques scolaires est une source d'insatisfaction importante pour les enseignants (Shakrani, 2008). Cette dimension semble aussi avoir un impact sur l'attrition. En effet, les établissements permettant une plus grande participation des enseignants au processus décisionnel présenteraient des taux d'attrition plus bas (Ingersoll, 2001). Il est pertinent d'approfondir l'observation d'Ingersoll à ce propos. En mesurant l'influence des enseignants sur le processus décisionnel à l'aide d'une échelle de Likert à 6 points, le chercheur a observé qu'une augmentation subtile de 1 point entraînait une diminution de 26 % dans la probabilité de l'attrition. Cela indique qu'une légère augmentation de l'influence des enseignants sur le processus décisionnel pourrait avoir un impact positif sur l'attrition. D'autres chercheurs ont indiqué que le niveau d'autonomie pourrait aussi être un facteur à considérer. Dans une recension des écrits sur l'attrition des enseignants, ceux-ci ont observé que les établissements scolaires offrant plus d'autonomie aux enseignants dans l'organisation de leur travail ont des taux d'attrition plus faibles (Guarino, & al. 2006).
- Le soutien à l'insertion professionnelle : les auteurs s'entendent généralement sur le fait que les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle ont un impact sur la persévérance dans le métier (Gingras & Mukamurera, 2008 ; Guarino, & al. 2006 ; Martineau & Presseau, 2003). Ainsi, il semble qu'aux endroits où l'on supporte les nouveaux enseignants

par le biais de programmes organisés d'insertion professionnelle, on note des taux d'attrition moins élevés (Borman & Dowling, 2008). Ces constats sont cohérents avec les résultats d'autres recherches qui démontrent l'effet positif des programmes de mentorat sur la rétention (Kersaint, & al. 2007 ; Shakrani, 2008).

De plus, de nombreux auteurs s'interrogent sur le type de tâche qu'on attribue aux enseignants débutants. On déplore ainsi le fait que de nombreux enseignants se voient attribuer des tâches particulièrement difficiles en début de carrière (Borman & Dowling, 2008 ; Gingras & Mukamurera, 2008 ; Kirsch, 2006). Une solution avancée consisterait à offrir des tâches allégées aux débutants afin de soutenir leur développement professionnel avant de les confronter à des tâches complexes (Kersaint, & al. 2007 ; Kirsch, 2006).

-Les conditions salariales : un nombre considérable d'études mentionnent que le salaire est un facteur important de l'attrition des enseignants (Gritz & Theobald, 1996 ; Hammond & Onikama, 1997 ; Ingersoll, 2001 ; Kersaint, & al. 2007 ; Loeb, & al. 2005 ; Macdonald, 1999 ; McCreight, 2000 ; Stinebrickner, 2002). Le salaire, que les enseignants considèrent peu élever relativement aux exigences de la profession, serait le reflet de la faible valorisation de l'enseignement (Kirsch, 2006). Il apparaît aussi que le salaire est corrélé positivement avec la rétention (Guarino, & al. 2006). De même, dans les régions où les salaires des enseignants sont plus élevés, on remarque que les enseignants resteraient plus longtemps en enseignement que dans les endroits où l'on perçoit un salaire moindre (McCreight, 2000). Les salaires des enseignants québécois étant uniformisés au sein d'une échelle unique, il n'existe donc pas de disparités régionales. Néanmoins, les résultats de McCreight (2000) fournissent des indications quant à l'attrait important qu'exerce une rémunération plus élevée.

En somme, on peut voir que la relation entre l'attrition et le salaire des enseignants a été beaucoup étudiée. Cependant, malgré les constats des chercheurs, les décideurs politiques hésiteraient à prendre des actions en ce sens en raison des impacts économiques et préféreraient les solutions non-monétaires en ces temps de restrictions budgétaires (Macdonald, 1999).

-contexte sociopolitique : pour tenter d'expliquer l'attrition des enseignants, certains chercheurs se sont intéressés à des éléments du contexte social et politique qui influencent le travail des enseignants. À ce titre, l'élément qui revient le plus souvent concerne l'accroissement des politiques d'imputabilité et de reddition de comptes. Ces politiques seraient une source de stress supplémentaire et auraient des impacts négatifs sur l'attrition (Hammond & Onikama, 1997 ; Kersaint, & al. 2007), principalement dans les écoles où la réussite scolaire est peu élevée (Guarino, & al. 2006). Dans un autre ordre d'idée, les enseignants ne partageant

pas la culture et l'idéologie éducative de leur établissement seraient plus susceptibles de quitter (Hammond & Onikama, 1997).

De plus, les enseignants disent souffrir d'un manque de reconnaissance et de valorisation et cela constituerait un des facteurs de l'attrition (Kirsch, 2006). À ce propos, Macdonald (1999) affirme que la démocratisation de l'éducation qui s'est déroulée après la seconde guerre mondiale a été accompagnée d'une démythification du rôle de l'enseignant, contribuant ainsi au déclin de son statut social. Il ajoute aussi qu'en dépit des attentes élevées qu'ont les enseignants envers eux-mêmes et leur profession, la reconnaissance du travail des enseignants par la population et les gouvernements est généralement faible.

Macdonald (1999) présente aussi un point de vue intéressant sur les effets de la professionnalisation de l'enseignement. Il affirme que, dans les pays développés, le travail enseignant a connu une intensification importante en cohérence avec les politiques visant à professionnaliser l'enseignement. Au lieu d'accroître le sentiment d'autonomie et l'engagement des enseignants, ces mesures ont plutôt augmenté la lourdeur des tâches administratives, le niveau d'imputabilité et les mesures de contrôle à leur égard, entraînant ainsi beaucoup d'insatisfaction et de remises en question.

En bref, nous pouvons mentionner qu'à travers cette recension des écrits que plusieurs auteurs antérieurs ont abordé la thématique de la planification dans sa globalité et la planification stratégique spécifiquement.

D'après notre modeste analyse, ces auteurs se sont focalisés majoritairement sur l'aspect de la description et de l'analyse de la mise en œuvre de la planification stratégique dans une organisation (telle que l'entreprise) et son impact sur les employeurs. Cette analyse nous a permis à notre tour de, positionner notre recherche sous l'angle de la planification stratégique dans le champ éducatif proprement dit afin de voir l'impact que celle-ci peut avoir sur la profession enseignante. Cette question de la planification stratégique en éducation n'aura de sens et sera efficace que si elle a été mise en œuvre au niveau micro visant à améliorer les conditions de travail favorables des acteurs directement concernés (enseignants, élèves, etc).

2.4. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE

La théorie est un « ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène » (Tsafack, 2004 : 04).

Boudon estime que « la notion de théorie dans les sciences sociales comporte un sens large et un sens étroit. Au sens étroit, elle correspond à la notion de système hypothéticodéductif de propositions. Au sens large, elle recouvre, outre la notion de théorie au sens étroit, au moins

trois catégories distinctes de paradigmes, à savoir des paradigmes théoriques ou analogiques, les paradigmes formels et les paradigmes conceptuels » (Boudon, 1971, pp. 174-175).

Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité.

Par ailleurs, une théorie sert à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses. Elle sert aussi à poser de nouvelles questions, à structurer en partie les observations, à porter un jugement sur la réalité et même, dans certains cas, à prendre des décisions qui influencent le cours des événements quotidiens.

2.4.1. La théorie rationaliste classique de la planification

✓ Quintessence de la théorie rationaliste classique de la planification

Cette théorie est construite sur une vision de l'homme rationnel capable d'anticiper son avenir et de transformer le monde selon ses objectifs. Selon les auteurs, ce modèle est dénommé différemment : modèle linéaire selon Chaffe (1985), modèle de planification (Mintzberg, 1994), modèle rationnel (Peters et Waterman, 1982), modèle synoptique (Fredrickson, 1984). La théorie rationaliste classique conçoit la planification comme un processus analytique schématisé le plus souvent sous la forme d'une série d'étapes inter-reliées. Elle se structure en trois étapes : diagnostic de la situation de départ, une définition des objectifs, opérationnalisation des objectifs en actions concrètes. Sa principale visée est d'anticiper et de préparer la réalisation des actions répondant aux objectifs retenus, en prenant soin de préciser les indicateurs d'évaluation, l'estimation du coût et l'échéancier de chaque action. Au niveau pratique, la théorie rationaliste associe la planification à un ensemble d'opérations pour l'élaboration d'un document guide devant orienter les décisions et les actions futures de l'organisation. Elle adopte une démarche technique basée sur la congruence entre les objectifs visés et les actions réalisées.

Partant du postulat que « l'action de planification vise prioritairement la préparation systématique des décisions et des actions à exécuter dans le futur » (Kamuzinzi, M. et al., 2009, p.86), la théorie rationaliste sert de référence à plusieurs plans d'action éducative dans la plupart des pays en développement

Cette forme de planification se caractérise par sa rigidité et ne permet pas la prise en compte d'initiatives de la part des acteurs. Ces derniers, comme exécutants, s'inscrivent dans la vision définie formellement par les décideurs en la mettant en œuvre pour réduire davantage les écarts entre les objectifs du plan et les réalités du terrain. D'ailleurs au plan stratégique, l'attitude de l'enseignant devient anxiogène lorsque la réalité s'écarte de son plan et plus agréable lorsque celle-ci s'y conforme. Ainsi il éprouve moins de satisfaction à voir le métier qu'il fait présente des réalités qui sont en écart de ce qu'il aurait pensé. Dans la théorie rationaliste, l'outil de planification devient un programme, une contrainte extérieure à suivre à la lettre.

✓ **L'exploitation de la théorie rationaliste classique de la planification dans ce travail**

Au demeurant, la théorie rationaliste nous permet donc de comprendre l'attitude anxiogène des enseignants dans son milieu de travail. Plusieurs enseignants manifestent de la réticence et peu d'engagement, non pas toujours par esprit de révolte mais surtout à cause de la mauvaise condition de travail auquel jugent trop pénible. Cette théorie démontre à suffisance que l'inadéquation de la planification stratégique aux réalités du niveau micro (établissements) a un impact majeur sur l'engagement professionnel des enseignants. Les enseignants éprouvent plus de satisfaction lorsqu'ils travaillent dans un environnement de travail stable.

Cette théorie nous permet également voire la résistance des enseignants au regard des multiples changements opérés lors de l'exercice de leur profession. Devoir changer ses comportements à un moment de l'année, devoir s'adapter à de nouveaux dispositifs pédagogiques, auxquels ils n'ont pas été formés, devoir modifier son planning, son emploi de temps, son programme, sont autant de facteurs qui contribuent à l'insatisfaction des enseignants

2.4.2. La théorie des attentes de vroom

✓ **Quintessence de la théorie des attentes de VROOM**

La théorie des attentes (expectancy theory) de Victor Vroom est une théorie cognitive de la motivation au travail datant de 1964, date de publication de l'ouvrage *Work and Motivation*. Elle décrit les comportements humains et stipule que les employés vont choisir d'adopter des comportements ayant le plus de chances d'apporter les résultats souhaités. L'individu décide d'investir son énergie (motivation) dans une tâche qui lui permettra d'atteindre le résultat escompté. Cette théorie repose sur trois concepts :

- La valence (V) : c'est la valeur affective que l'individu attribue aux récompenses obtenues. C'est la valeur positive ou négative, que l'on attribue aux résultats possibles de ses actions ou de sa performance. C'est répondre aux questions : ce que j'obtiens en retour pour ma

performance accomplie, est-ce important pour moi ? A quel point les résultats ont de la valeur pour l'individu ? A quel point le niveau de performance a-t-il de la valeur pour l'individu ? Dans le cadre du travail, par exemple, l'important pour certains peut être le niveau du salaire, pour d'autres d'avoir du temps libre. Ces préférences sont mesurables sur une échelle de -10 à +10.

- L'« instrumentalité » (instrumentality) (I) : c'est la probabilité qu'un certain niveau de performance entraîne les résultats escomptés. Est-ce que la performance est corrélée avec le résultat ? Cette probabilité est mesurable sur une échelle de 0 à 1.

- L'« attente » (expectancy) (E) : c'est la croyance qu'à l'individu que des efforts accrus lui permettront d'augmenter sa performance au travail. Le terme « expectation » signifie que l'individu formule des attentes sur la probabilité d'atteindre un objectif de performance en fonction d'un certain niveau d'effort consenti dans son travail. L'effort investi dépend des attentes de l'individu quant à sa capacité d'atteindre le niveau de performance visé avec l'énergie à sa disposition. Est-ce que l'effort mobilisé aboutit au niveau de performance visé ? Cette valeur est mesurable sur une échelle de 0 à 1. La motivation (M) est alors un simple produit cartésien de ces trois termes : $M=E \times I \times V$. On déduit de cette équation plusieurs pistes de réflexion pour le manager :

- Il est indispensable de maximiser les trois termes pour que la motivation soit la plus élevée possible.

- Il convient de clarifier au maximum le lien entre l'effort et la performance réalisée, notamment grâce à un feedback régulier et à un soutien (technique et psychologique) de ses collaborateurs.

- Les récompenses doivent avoir un lien significatif avec le niveau de performance atteint.

- Plus l'individu n'affectionne la récompense qu'il reçoit, plus elle aura de valeur à ses yeux. C'est dans cette optique que les systèmes de management dits 'cafeteria' et de rémunération globale se sont développés, afin que chaque collaborateur reçoive des récompenses qui collent le plus possible à ses préférences, à ses attentes. Si la valence est négative (sanction), l'individu sera démotivé ($M < 0$), si la valence est nulle, il y aura amotivation ($M = 0$)

✓ **L'exploitation de théorie des attentes de VROOM dans ce travail**

La théorie des attentes renseigne les managers sur l'importance du feedback et du soutien pour les salariés car il clarifie le lien entre effort et performance. Elle rappelle également que les récompenses doivent être en lien avec le niveau de performance atteint. Enfin, elle incite à singulariser les systèmes de récompenses pour maximiser la valence accordée par chacun des salariés aux avantages qu'il reçoit.

Cette théorie nous permet de comprendre que la démotivation des enseignants en situation normale ou de crise, provient de l'incongruence entre les efforts consentis, la performance de ces derniers et la récompense à eux attribuée. Si l'augmentation de la charge de travail des enseignants n'entraîne pas une augmentation de récompenses (salaire, primes...) cela diminuera inéluctablement leur motivation.

DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses, et rendre compte des résultats (Fonkeng, et al. 2014). Ainsi, pour mener à bien une recherche, une méthodologie est requise

pour rendre compte de l'ensemble des procédés et des techniques mis en œuvre pour arriver aux buts de la recherche. Ce chapitre présentera donc le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et l'échantillonnage, les outils et techniques de collecte des données, et les outils et techniques d'analyse des données.

3.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse générale est la réponse à la question principale de recherche posée précédemment. Elle s'articule comme suit : « la planification stratégique impacte l'attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre (Tchad) ». Les hypothèses de recherche où spécifiques découlent de l'opération systématique de l'hypothèse générale.

3.2. Hypothèses spécifiques de l'étude

Elles sont formulées de la manière suivante :

Hypothèse spécifique : 1. La situation de travail améliore le taux d'attrition professionnelle des enseignants des établissements publics de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre (Tchad).

Hypothèse spécifique : 2. L'identification des facteurs qui ont plus impact sur les conditions de travail des enseignants améliore le taux d'attrition professionnelle des enseignants des établissements publics de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre (Tchad).

Hypothèse spécifique : 3. la qualité des mesures prises au niveau stratégique permet de maintenir les enseignants des établissements publics de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre dans leur poste.

3.3. Tableau : synthèse des questions, des hypothèses et des objectifs de recherche

Question générale	En quoi, la planification stratégique impacte t-elle l'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre au Tchad ?		
Question spécifiques	QS.3. En quoi, la qualité des mesures prises au niveau stratégique permet-elle de maintenir les enseignants des établissements publics de la Tandjilé centre dans leur poste ?	QS. 2. En quoi, l'identification des facteurs qui ont plus d'impact sur les conditions de travail des enseignants permet-elle leur maintien dans leur	QS .1. En quoi la gestion des situations des enseignants impacte-t-elle leur attrition professionnelle ?
Hypothèse générale	La planification stratégique impacte l'attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre (Tchad).		
Hypothèses spécifiques	HS :3. L'inadéquation des solutions à apporter aux problèmes des enseignants cause leur attrition professionnelle.	HS : 2. La non maîtrise des facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé	HS : 1. La mauvaise gestion de la situation des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre (Tchad) provoque leur attrition professionnelle.
Objectif général			Identifier les mesures visant à améliorer les conditions de travail des enseignants des établissements secondaires pulics de la Tandjilé
Objectifs spécifiques	OS :3. Proposer des mesures de solution pour le maintien des enseignants des établissements de l'enseignement general public de la Tandjilé centre (Tchad) au poste	OS : 2. Analyser les facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé .	OS : 1. Décrire les situations des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire public de la Tandjilé centre (Tchad).

3.4. Type de recherche

Pour Amin (2005), la recherche peut être considérée comme un processus ordonné de collecte de données, d'analyse et d'interprétation des données, avec pour but de fournir ou de discerner des réponses congrues et sensées de certains problèmes sociaux. Il existe plusieurs types de recherche en sciences de l'éducation. On peut ainsi citer la recherche expérimentale, descriptive, etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique.

Le type de recherche emprunté à ce travail est descriptif. Van Dalen et Meyer (1966) définissent la descriptive comme celle qui décrit systématiquement les faits, les caractéristiques ou une situation particulière d'une population donnée. D'une autre manière, la recherche descriptive sert à déterminer la nature et les caractéristiques des phénomènes et de démontrer les relations qui existent entre eux. La présente recherche porte sur la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires du Tchad : cas de la Tandjilé centre

Cette étude nous conduit au questionnement suivant : Cette étude nous conduit au questionnement suivant : En quoi, la planification stratégique impacte-t-elle l'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre au Tchad ?

En sciences sociales de manière générale et en sciences de l'éducation en particulier, il existe plusieurs méthodes de recherche qui se sont regroupées dans deux grands groupes à savoir : la recherche qualitative et la recherche quantitative. La recherche qualitative est un type de recherche qui s'intéresse à la saisie globale et totale du sens des faits et phénomènes. La recherche quantitative quant à elle, est l'ensemble des méthodes et raisonnements utilisés pour analyser les données statistiques, c'est-à-dire les informations dont la nature et les modalités sont systématiques à l'individu ou à une situation particulière. Les données résultent souvent d'une enquête par le questionnaire et peuvent également être produites par le codage des documents, d'archives des dossiers administratifs, etc.

Dans ce mémoire, nous entreprenons une recherche descriptive exploratoire, car elle permet dans un premier temps de saisir le sens que les autorités en charge du système éducatif Tchadien donnent à la question des conditions de travail des enseignants. C'est ainsi que Pianelli (2008) souligne que ces méthodes (les méthodes d'association libre de Vergers, 1992) permettent « d'obtenir une première identification de la représentation et de dégager les indicateurs pour

la réalisation d'une enquête par questionnaire. L'approche utilisée dans cette étude est qualitative. En effet, visant à analyser les pratiques courantes de la planification stratégique prenant en compte l'attrition professionnelle des enseignants des établissements scolaires de l'enseignement secondaire général de la Tandjilé centre à travers les opinions des principaux acteurs, et apprécier celles pouvant contribuer à la retention des enseignants ans leur poste de travail, cette recherche est consacrée à l'analyse des rapports qui peuvent s'établir entre la planification stratégique et l'attrition professionnelle des enseignants et réussite scolaire des élèves.

3. 4. Population de l'étude

La population d'étude est l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature (Grawitz, 2001). Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, afin de recueillir d'amples informations nécessaires. On distingue en ce sens deux types de population à savoir la population cible et la population accessible.

3. 5. Population cible

Selon Fonkeng, et al. (2014), la population cible d'une étude est celle auprès de qui les résultats obtenus peuvent être généralisés. C'est donc l'ensemble des membres de ce groupe spécifique que les résultats seront applicables. Elle est définie en fonction de critères d'intérêts de l'étude. Ainsi, dans le cadre de cette étude, elle est constituée des enseignants des établissements secondaires d'enseignement du Tchad, plus précisément ceux du secteur public. Ce choix découle du fait de la responsabilité dont ils ont à jouer dans les politiques et pratiques de la planification scolaire.

3. 6. Population accessible

La collecte des données ne peut être amorcée que lorsque le chercheur a fortement aiguisé sa sensibilité au phénomène étudié. Et ce n'est qu'auprès d'une partie de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur, appelée population accessible, qu'elle peut être effectuée. Cette population représente un sous-ensemble de la population cible. Le choix des participants se fait au moyen des critères de sélection assurant une relation intime des participants à l'expérience que l'on veut décrire ou analyser (Fortin, 1992). Une certaine maîtrise du domaine d'exploration du chercheur est également requise pour cette population. Notre population accessible est alors constituée des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de Tandjilé centre, où l'accès s'offre facilement à nous sans difficultés manifestes. Les critères de choix retenus pour délimiter la population

accessible s'intéresseront aux enseignants qui ont au moins trois années d'expériences dans l'enseignement secondaire du secteur public et ayant habileté de nous fournir des informations pour notre recherche.

3.7. Echantillon et échantillonnage

Au regard des objectifs de cette étude, il est important de choisir un nombre limité d'individus sur lesquels les conclusions tirées pourront être applicables à la population entière.

3.8. Echantillon

L'échantillon est le fragment ou la petite quantité de la population cible (ou parente) auprès de qui l'étude a (ou aura) lieu (Fonkeng, et al. 2014, p. 84). Il définit la quantité de la population auprès de qui l'étude se tiendra. Sa taille est le nombre d'unités qui le compose (Weil-Barais, 1997).

En effet, ne pouvant faire des investigations et généraliser les résultats sur l'ensemble d'une population, on se limite à une partie représentative, en choisissant un nombre limité d'individus à partir desquels on peut en arriver à des conclusions. Et compte tenu de l'effectif réduit de notre population, notre échantillon avoisine celle de la population d'étude. L'enquête auprès des huit (28) enseignants du secondaire du secteur public.

Nous avons voulu en effet, dans un premier temps, enquêter, de manière exhaustive, au moins 4 enseignants de chaque coin du département, mais compte tenue de la situation sécuritaire et financière où l'accès n'est pas facile dans certains recoins, nous nous sommes limités à ceux se trouvant dans la ville de Béré, chef lieu du département où la possibilité nous a été donnée, et de par les caractéristiques de leurs établissements qu'on retrouve dans bien d'autres établissements un peu partout dans la Région et même dans d'autres Régions du pays.

3.9. Echantillonnage

Pour Fonkeng, et al. (2014), l'échantillonnage est le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble. C'est la technique utilisée par le chercheur en vue de la sélection d'une fraction représentative de la population d'étude jugée trop grande. L'échantillonnage a été choisi en raison du caractère prioritairement qualitatif de la recherche. Dans le cadre de ce travail, pour déterminer l'échantillon, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage à dessein, qui consiste à obtenir un échantillon qui possède certaines

caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude. C'est ainsi que nous nous sommes dirigés vers les enseignants qui sont capables de nous donner des réponses utiles au test de nos hypothèses.

3.10. Outils et techniques de collectes de données

La collecte des données se fait au moyen d'outils divers selon le type de recherche menée, et avec des techniques appropriées.

3.11. Outils de collectes de données

Les données relatives à la description de la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements scolaires d'enseignement secondaire public s'est faite principalement à travers une grille d'observation, un guide d'entretien, une recherche documentaire et une bibliographie.

3.12. La grille d'observation

Pour rendre compte de notre constat et être cohérent dans notre observation, nous sommes servis d'une grille d'observation pour repérer un certain nombre d'éléments dans notre population d'étude. Travaillant sur la réalité que présentent l'attrition professionnelle dans cette partie du pays et l'analyser au regard de la planification stratégique, nous avons voulu comprendre les effets d'une telle planification sur la situation des enseignants.

3.13. La pré-enquête

Ce processus se réalise à l'aide d'un guide de pré-enquête. Il permet de tester l'efficacité de notre guide d'entretien dans l'obtention des informations pertinentes pour atteindre l'objectif de notre recherche. Nous avons effectué notre pré-enquête au lycée de Béré 1. En effet, nous avons eu des entretiens avec des enseignants, lesquels nous ont entretenus sur les causes de l'attrition professionnelle des enseignants, notamment la question de conditions de travail, le nouveau dispositif pédagogique déployé, pour ne citer que ceux-là. Cette première descente sur le terrain nous a ainsi permis de vérifier la pertinence de notre problématique.

3.14. Le guide d'entretien

C'est à partir de cet outil que les principales données ont été collectées directement auprès des chefs d'établissements disposant de l'information souhaitée. Il nous a permis d'approfondir la connaissance sur les pratiques relatives à la planification de l'éducation.

Les entretiens effectués dans le cadre de ce travail sont essentiellement un moyen d'exploration d'un phénomène observé ; ce qui participe à la validité de l'enquête. Ils étaient menés autour des thèmes relatifs à la mise en œuvre de la planification stratégique au niveau

des établissements scolaires d'enseignement secondaires, sur la situation des enseignants et les facteurs d'attrition professionnelle des enseignants. Ce guide d'entretien a été constitué de manière à identifier les réponses relatives à notre problématique de recherche. Il se présente donc comme un questionnaire visant à conduire avec nos sujets des entretiens semi-directifs. C'est sur cette base que plusieurs items ont pu être formulés. 3.13. Validité du guide d'entretien

La validation de cet outil de collecte des données est une démarche qui permet de s'assurer que les outils utilisés respectent les normes méthodologiques de la construction de ces outils. Il est ainsi important que les outils soient validés et jugés fiables pour qu'ils soient utilisés dans le cadre d'une recherche.

Parlant de la validité, on se réfère à la convenance de l'outil à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Ainsi, un outil est dit valide s'il mesure ce qu'il est supposé mesurer (Amin, 2005). Il doit donc satisfaire une double exigence : une validité interne et une validité externe. En cela, les questions qui ont constitué nos outils sont issues d'une étude sur la variable indépendante et la variable dépendante de l'hypothèse générale. Et la variable indépendante a généré des indicateurs à partir desquels des questions ont été formulées. Quelques experts en Sciences de l'Education, chefs d'établissements, et spécialistes des travaux de constructions ont donné leurs avis et apprécié les items. Soumis à l'encadreur pour analyse, son avis et son appréciation nous ont été très précieux. Cependant, une pré-expérimentation faite auprès de certains sujets ayant les mêmes caractéristiques de la population cible a permis de mesurer le manque de concordance entre les réponses exprimées et les pratiques qui se font. Ce qui a conduit à la reformulation de certaines questions à telle enseigne qu'elle puissent susciter sans ambiguïtés, des réponses qui soient en accord avec l'objectif de la recherche.

Quant à la fiabilité, elle se rapporte à l'uniformité de l'outil, à son harmonie, au degré auquel l'outil mesure avec consistance tout ce qu'il est censé réellement mesurer. Ainsi, s'il produit le même résultat chaque fois qu'il est utilisé pour mesurer les traits des mêmes répondants par d'autres chercheurs (Amin, 2005). Pour donc établir la fiabilité des outils, l'on a procédé dans un premier temps à des constats et observations naturelles de la réalité des infrastructures dans les régions septentrionales du pays, et dans un second temps à des observations participatives couplées de sondages sur le pilotage et la gestion des infrastructures scolaires. Ces dernières opérations ont été effectuées auprès de différents responsables

d'établissements d'enseignements secondaires à travers le pays. La concordance des réponses recensées montre que l'outil est fiable.

3. 14. Méthodes de collecte des données

Les méthodes de collecte de données retenues sont les entrevues semi-dirigées et la documentation écrite, faite de lois, de règlements et de tout document à même de nous renseigner sur la planification stratégique du système éducatif, et les actions des responsables d'établissements d'enseignement secondaire public. La collecte des données a alors consisté, pour chaque indicateur choisi, à considérer comme année de référence l'année scolaire 2021-2022. Les informations collectées ont été complétées par les données de l'année scolaire suivante, c'est-à-dire 2022-2023 selon leur disponibilité et la vision des chefs d'établissements rencontrés. Cela a permis d'avoir une idée sur la dynamique de la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants de la Tandjilé centre.

Notre entretien s'est déroulé au cours de la dernière semaine de la rentrée de l'année scolaire 2022-2023. Après avoir obtenu les différents accusés de réception des administrateurs des services déconcentrés de l'éducation, des chefs d'établissements concernés et des enseignants nous nous sommes rendus sur le terrain. En fait, l'on a choisi de s'entretenir personnellement avec les personnels de la délégation de l'éducation provinciale (le chef de service de programmation, le chef de service de gestion du personnel), chefs d'établissements et les enseignants d'établissements d'enseignements secondaires publics de la ville de Béré qui nous étaient facilement accessibles. Ainsi, l'on a pu interviewer cinq (28) enseignants. Au bout du quatrième entretien, on se rendait compte que les réponses tendaient à dire la même chose. Nous avons continué, et au bout du cinquième l'on a obtenu une saturation empirique.

Nous avons insisté sur le caractère anonyme de ce travail. Mais aussi et surtout pour la Crédibilité de ce travail, nous avons demandé aux enseignants de nous informer autant que le mieux soit des réalités de leur condition de travail dans leurs établissements. C'est dans cette logique que nous avons fait notre enquête de terrain auprès des enseignants.

3.15. Méthode de traitement de données

La collecte des données sur le terrain ne constitue pas une fin en soi. Afin d'obtenir des résultats de recherches, il est nécessaire de procéder à l'analyse du discours produit par les informateurs (Blanchet et Gotman, 2005). Et la crédibilité d'une recherche ne réside que dans la façon d'analyser les données obtenues et la scientificité des outils utilisés pour cette analyse.

En quelque sorte, il va falloir passer les multiples avis, opinions et représentations recueillies auprès des sujets à travers des filtres de lecture. Il s'agit de traiter les données récoltées. Cette opération s'effectue principalement grâce à ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse de contenu. Ceci a nécessité la construction d'une grille de cotation et d'une grille d'analyse de données.

3.16. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter, une méthode empirique, dépendante du type de « parole » que l'on veut étudier et du type d'interprétation que l'on vise. En effet, il n'y a pas de recettes toutes faites en analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur, de ce qu'il veut démontrer, de ses intuitions, et du type de document auquel il s'intéresse.

L'analyse des données qualitatives est la technique la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Mucchielli, 2009). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification.

3.2. Description de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1986). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, enfin l'inférence et l'interprétation.

3.2. 1. La pré-analyse

Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. Cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique mais sont très liées les unes aux autres. La pré analyse ambitionne d'organiser l'information mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et « ouvertes ». Pour mener à bien ses trois missions plusieurs étapes traversent la phase de la pré analyse : -Le choix des documents, où

on prend contact avec divers matériaux possibles pour déterminer celui qui sera le mieux à même de correspondre aux différents critères en jeu ;

-La lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche. En présence des données, il s'agit donc de les lire et de les relire pour tenter de bien saisir leur message apparent.

3. 2. 2. L'exploitation du matériel

Le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux étapes clés :

-L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1986).

-Le codage/comptage des unités où on applique les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte. Pour Mucchielli (2006), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Mucchielli (2006) a dégagé ces processus de l'induction analytique, de la théorie ancrée, de l'approche phénoménologique, de l'analyse structurale et de la systématique des relations. Pour lui, ces processus sont « faits à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus».

3.2. 3. Traitement, inférence et interprétation des données

Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, les pourcentages, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 1986). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur.

L'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, à évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, à déterminer la valeur des hypothèses.

Pour Bardin (1986), les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes.

3. 2.4. La dimension qualitative de l'analyse de contenu

La dimension qualitative dénote de l'analyse de contenu des faits et avis que nous avons observés et enregistrés lors des observations. L'analyse de contenu est donc le type de recherche que nous avons conduit à partir d'une grille a priori laissant transparaître les faits saillants et marquants des discours des sujets de l'enquête.

Dans le cadre de cette étude, nous avons insisté sur la démarche hypothético-déductive.

En effet, nous avons réalisé l'analyse en cinq étapes. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu.

La première étape consistait à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape, quant à elle, consistait à repérer les passages pertinents issus des observations et des entrevues. L'objectif visé était de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agissait de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique. A titre d'exemple, le code pouvait être : positif ou négatif ; nul, bas, moyen ou élevé pour apprécier un thème. En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs,

nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions afin de rendre plus précis et pratique l'exploitation des instruments. Ce travail de codage s'est fait à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape a enfin consisté à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Le but recherché était de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Etant donné que l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs, dont la fréquence d'apparition n'était pas nécessairement élevée, mais qui nous semblait révélateur et pertinent pour corroborer ou réfuter nos hypothèses de recherche, ou encore pour modifier nos conjectures théoriques.

3.2.5. Transcription des résultats : grille de dépouillement des données

L'orientation que nous avons choisie pour la transcription de nos résultats est la catégorisation. En effet, la catégorisation selon Mucchielli (2009) est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général dans un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés. Cette opération a consisté dans le cadre de l'étude à fournir des réponses qui nous semblaient importantes pour l'étude des phénomènes à savoir la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public du Tchad : cas de la Tandjilé centre.

Les catégories que nous avons retenues sont les rubriques ou classe (indicateurs) qui rassemblent un groupe d'intérêt (centres d'intérêt) sous un titre générique. Le critère de catégorisation a été par exemple les aspects marquants les discours relatifs aux politiques d'acquisition ou de construction des infrastructures, à l'équipement des bâtiments, aux processus d'entretien et de maintenance et enfin au suivi-évaluation de la qualité des infrastructures. L'activité taxonomique (mesure) a consisté à répartir les objets dans des cases ou tout simplement des modalités. Pour catégoriser, la démarche a consisté :

- Premièrement à procéder à l'inventaire, c'est-à-dire à l'isolement des éléments du discours,
- Deuxièmement à classer les faits de ces discours, c'est-à-dire à répartir certaines organisations au message en vue d'en faciliter l'interprétation. Le système de catégorie n'était pas donné d'avance, mais elle a été la classification analogique et progressive des éléments. La procédure que nous avons adoptée est celle de l'étude par tas (Bardin, 1986).

3.3. Validité de la recherche

L'utilisation du cas d'étude des établissements du département de la Tandjilé centre(Béré) ainsi qu'une collecte de l'information axée à la fois sur de la recherche documentaire et des entrevues semi-dirigés nous permettent, nous l'espérons, d'augmenter la validité interne de nos résultats de recherche.

En effet, les entrevues nous permettent de recueillir des données directement de l'expérience des individus (Karsenti & SavoieZajc, 2018), alors que la littérature actuelle demeure insuffisante sur l'objet de recherche. Ceci étant, confronté aux points de vue des acteurs souvent en situation désavantageuse, il est possible qu'on se soit mis en marge de la vérité et une capacité plus réduite de voir les choses telles qu'elles sont. Mais, nous tâchons de garder à l'esprit que la « *[qualitative] research should be conducted as a moral practice, and with regard to its political context* » (Mason, 2002, p. 91).

Toutefois, la qualité de notre recherche a bénéficié de l'accessibilité aux personnes, de la disponibilité de données, de l'ouverture des gens à interroger ainsi que de la rigueur analytique générale.

3. 4. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Au cours de la réalisation de ce travail, l'on a veillé à respecter une rigueur scientifique aussi bien par rapport aux éléments théoriques déployés qu'à la méthodologie de recherche utilisée. L'on signale tout de même certaines forces et quelques limites entravantes à la réalisation de ce travail.

4. 4. 1. Forces

La présente étude contient certaines forces. La première relevée est la multiplicité des outils d'analyse utilisés. La deuxième force notée est qu'il existe très peu de recherches qui ont tenté de mener des investigations sur l'impact la planification stratégique sur attrition professionnelle des enseignants, plus précisément sur ceux des établissements publics de l'enseignement secondaire général du Tchad globalement.

4. 4. 2. Limites

La recherche que nous avons menée dans ce domaine comporte certaines limites qui se doivent d'être soulignées. Bien que les enquêtes possèdent des avantages, elles comportent également des limites.

La première limite concerne la faible validité externe. Car cette étude était axée seulement sur les enseignants des établissements scolaires d'enseignement secondaire général public du département de la Tandjilé centre. Ainsi, les résultats de l'étude ne sont pas généralisables sur l'ensemble des enseignants et établissements aussi bien du sud-Tchad que sur toute l'étendue du territoire national.

Une deuxième limite concerne l'approche méthodologique utilisée, ainsi que la validité des instruments. Une combinaison méthodologique aurait eu l'avantage au travers de l'association des approches qualitatives et quantitatives. En outre, le fait que l'on s'est limité aux établissements publics de l'enseignement secondaire du département de la Tandjilé centre, ce qui a amené à faire abstraction des autres localités de la Région. Il incombe d'inciter des études empiriques pour éclairer sur la question.

Troisièmement, le nombre de personnes interviewées pose également des limites en ce qui a trait au seuil de saturation.

4. 5. DIFFICULTES RENCONTREES

✓ Difficultés d'ordre relationnel

Après notre premier contact avec les différentes composantes de la population cible à savoir : les administrateurs et les enseignants des établissements que nous nous sommes rendus, les enseignants et les élèves sont sous la composition de l'examen du dernier trimestre limitant ainsi notre possibilité d'occuper un enseignant pour un entretien à un temps raisonnable. Toutefois, il faut mentionner pour donner de l'appréciation à sa juste valeur que l'accueil était favorable, car tous ont manifesté leur disponibilité à nous accompagner. Après le dépôt de l'autorisation et les demandes pour notre recherche, les enseignants sont aptes de nous fournir des informations, développent une attitude de méfiance car ils nous suspectaient pour l'agent de renseignement qui travaille au service des individus qui veulent leur créer des problèmes, même après avoir les convaincre par les preuves, cette idée les nourrit toujours.

✓ Difficulté d'ordre académique

Nous référons ces difficultés du fait qu'il n'y a pas une séparation entre la période du cours et celle de la recherche car, ces deux activités se font simultanément. L'étudiant se trouvant partagé entre les contrôles continus, les examens, d'une part et la recherche d'autre part en vue de la réalisation de son mémoire.

✓ Difficulté d'ordre documentaire

La documentation nous fait défaut car, il n'était pas une chose facile pour nous de pouvoir rassembler suffisamment des informations dans le cadre de notre problématique. Cela est dû aux insuffisances des travaux réalisés sur notre thématique.

✓ Difficulté d'ordre financier

Le manque de moyen financier constitue un obstacle pour la réalisation d'une telle recherche. Il est à reconnaître que c'est dans un contexte financier très difficile lié à la conjoncture économique que nous avons réalisé notre mémoire de fin de formation, comme notre formation l'exige. Or, le travail de recherche nécessite beaucoup de dépenses. Pour notre cas, nous avons commencé notre recherche au moment où la famille avait des difficultés à nous trouver des moyens, comme nous sommes limités par le moyen, nous étions obligés de prolonger la période requise pour la réalisation de notre mémoire et restriction de notre champ de recherche sur deux établissements scolaires.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il sera question d'aborder la présentation des données et l'analyse relative aux résultats découlant du problème traité. Il s'agit de « planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public du Tchad : cas de la Tandjilé centre ». Nous commencerons tout d'abord par la présentation des enquêtes et nous terminerons par l'analyse thématique des données qualitatives.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNEES EMPIRIQUES

Lors de notre passage dans le département de la Tandjilé centre, plusieurs séances de travail ont été faites pour collecter les données, ce qui a permis de faire participer 28 enquêtés à l'étude. Leurs récits ont permis d'identifier les principaux problèmes associés à l'attrition professionnelle des enseignants de la Tandjilé centre. Tout au long de ce discours, les participants n'ont pas manqué d'énumérer les facteurs liés la prévision des ressources financières, la prévision des ressources matérielles et les dispositifs pédagogiques. Les restitutions réalisées s'attardent aux réalités objectives de nos enquêtés. Nous notons aussi que nous étions soucieux de recomposer fidèlement les avis à partir de ce qui nous a été raconté (et a été retranscrit intégralement). Faisant l'effort de créer un rapport de plus égalitaire lors des rencontres avec les participants afin de maintenir le climat de confiance pour la réalisation du travail. Le présent chapitre est consacré à la fois aux compte rendus des examens psychologiques des participants, de la présentation des données des entretiens, d'analyse des résultats, et l'interprétation ou discussion des résultats de l'étude.

4.1.2. Compte rendu de l'examen psychologique

Généralement, un compte rendu écrit répond à l'une, voire plusieurs des destinations suivantes :

- Conserver une trace de l'élaboration du diagnostic et des conseils donnés en vue des consultations ultérieures et d'une exploitation scientifique éventuelle ;
- Renseigner un confrère;
- Donner un avis à un utilisateur : employeur, professeur, médecin, directeur d'établissement, juge d'enfant, juge d'instruction ;
- Fournir à l'examiné lui-même un rapport matérialisant les conclusions de l'examen et un document pour l'utilisation professionnelle éventuelle ;

Cette méthode recourt à des techniques de méthode qualitative pour étudier des faits particuliers (focus groupe et entretiens sémi-directifs). La recherche qualitative fournit des données de contenu, et non des données chiffrées. Dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qui ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner un sens au phénomène l'observation, la description, interprétation et l'appréciation du texte ou du phénomène tel qu'il se présente. Autrement dit, les données recueillies sur le terrain doivent être confrontées aux données théoriques pour permettre la formulation de nos hypothèses sur des facteurs dominants d'attrition professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire de la Tandjilé centre au Tchad.

L'entretien est une méthode qui donne un accès direct à la personne à ses idées, à ses perceptions ou représentations. Celle-ci peut décrire ses expériences et son contexte de vie. L'entretien se déroule habituellement autour d'un thème proposé par le chercheur (Holstein & Gubrium, 2002). Il a pour but d'aider la personne à exprimer au maximum et en la respectant totalement, tout ce qu'elle peut dire et ressentir à propos de ce qui fait l'objet de l'entretien.

Les entretiens ont été réalisés avec vingt huit (28) enseignants dont six (24) hommes et deux (4) femmes tous enseignants de l'enseignement secondaire general du département de la Tandjilé Centre.

Tous les enquêtés ont une tranche d'âge allant de 27 à 58 ans dont deux (2) célibataires et six (6) mariés. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience professionnelle, il va de deux (2) à vingt-sept (15) ans. Dans le souci de préserver leur anonymat, les lettres leur ont été attribuées. Il s'agit de : A1, H1, A1, E, Z, M, etc.

Le cas d'A1, 53 ans

Enseignant de physique- chimie au lycée Départemental de béré, âgé de 53 ans, marié et père de deux (02) enfants. J'ai 17 ans d'expériences professionnelles.

Le cas de H1, 33 ans

Enseignant de français au lycée Départemental de Béré, âgé de 33 ans, marié et père de six (06) enfants et 08 ans d'expériences professionnelles.

Le cas de M, 43 ans

Âgé de 43 ans, marié et père de deux (09) enfants, enseignant d'histoire au lycée Départemental de Béré, Fonctionnaire et avec 14 ans d'expériences professionnelles.

Le cas d'A2, 57 ans

Enseignant d'histoire au lycée n°2 de Béré, âgé de 57 ans, marié et père de neuf (09) enfants et 23 ans d'expériences professionnelles.

Le cas de Z, 47 ans

Enseignant de Mathématique au lycée n°2 de béré, âgé de 47 ans, marié et père de trois (03) enfants. Je suis fonctionnaire et j'ai 11 ans d'expériences professionnelles.

Le cas de F, 30 ans

Enseignant de physique- chimie au lycée n°2 de Béré, âgé de 30 ans, célibataire. Je suis fonctionnaire et 02 ans d'expériences professionnelles.

Le cas de H1, 38 ans

Enseignante de SVT au lycée de Delbian, âgé de 38 ans, mariée et mère de sept (07) enfants. Je suis fonctionnaire et 08 ans d'expériences professionnelles.

Le cas d'E, 27 ans

Enseignant de Français au lycée de Delbian, âgé de 27 ans, je suis célibataire. Enseignant fonctionnaire et ans d'expériences professionnelles.

4.2.1. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Trois thèmes principaux ont permis d'élaborer le guide d'entretien, et ainsi organiser la collecte des données. Il s'agit des : aspects prévisionnels des ressources financières, aspects prévisionnels des ressources matérielles et aspects des dispositifs pédagogiques.

Aspects prévisionnels des ressources financières

L'enseignant est l'un des acteurs incontournables dans le processus d'apprentissage d'un élève et pour son rôle important à côté de l'apprenant, il lui revient de droit d'être motive. Cette motivation peut d'une autre manière être matérialisé par le salaire et la prime qui constituent l'un des éléments important de motivation des travailleurs en occurrence l'enseignant, ils sont fondamentaux dans tout objectif l'atteinte éducatif. C'est le salaire et prime que l'enseignant bénéficie qui le permet de satisfaire ses besoins nécessaires même s'ils

ne sont pas l'unique source de satisfaction de l'homme toutefois, ils contribuent à augmenter son degré de motivation et éventuellement sur sa performance dans la réalisation de sa tâche. Par l'ignorance ou par minimisation de la prévision des ressources financières, certains enseignants choisissent de quitter la profession d'enseignement et c'est ce qui laisse des conséquences néfastes à l'atteinte de la qualité de l'éducation.

L'insatisfaction dans le salaire et la non-reception des primes sont régulièrement des problèmes évoqués par les enseignants au Tchad. Cette pratique perçue dans l'ensemble du territoire Tchadien entrave le bon fonctionnement de son système éducatif. Souvent cette pratique se solde la gêne des enseignants qui est devenue à la coutume au Tchad. De ce fait, le gouvernement Tchadien et ses partenaires ont entrepris des actions visant à améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants du Tchad en vue de leur retention dans leur profession mais ces efforts est perçus par ses dernier insuffisants.

En effet, les participants à la recherche disent qu'ils ne sont pas satisfaits de leur salaire et expriment leur désolation vis-à-vis de la non perception des primes. C'est le **Cas d'AI**

« L'appréciation que je peux porter sur le salaire que je gagne, je peux dire qu'il soit dérisoire. Toi-même tu sais qu'être enseignant dans une zone comme béré qui présente des caractéristiques économiques faibles n'est pas du tout facile. Ce salaire ne me permet même pas de satisfaire mes besoins ne se reste que s'occuper normalement de ma petite famille ».

Le Z ajoute pour sa part :

« Evidement, le fait que je ne reçois pas de prime malgré mes efforts constitue une source de découragement pour moi car comme disait un adage de chez moi : « quand on plante un arbre qu'on doit aussi penser à l'arroser pour qu'il grandisse pour ne pas qu'il meurt faute de l'eau ».

L'aspect financière n'est pas source de motivation pour tous les enseignants mais il demeure l'un des élément important pour le fonctionnement normal d'une organisation. Suivent la déclaration Du **cas de E**,

« D'après une expérience personnelle, je dirai que la non recevabilité de prime ne doit pas constituer une source de découragement pour moi car la carrière enseignante est d'abord une vocation ».

Il faut noter également que l'enseignant a besoin qu'on le motive non seulement en termes de matériel mais terme d'encouragement, de bonne relation au sein de son école et de bon environnement de travail. Et donc il paraît nécessaire pour les décideurs du système éducatif de porter leur attention sur l'aspect immatériel qui peut encourager l'enseignant à booster son rendement et en même d'avoir envie de rester dans l'enseignement

Aspects prévisionnels des ressources matérielles

Dans un établissement scolaire, les ressources matérielles à savoir : les tableaux, les documents les table bancs, etc constituent la deuxième ressource nécessaires pour éviter le dysfonctionnement des activités d'enseignement et qui son insuffisance peut causer des problèmes à l'enseignant dans son processus de véhiculation d'un enseignement de qualité et ultérieurement militer en faveur de l'éducation de mauvaise qualité. Comme postule la théorie des attentes, la disponibilité des ressources matérielles constitue un élément important au sein du système éducatif et ont des fortes influences sur la qualité de l'éducation.

Nos participants de la recherche affirment d'avoir constaté leur insuffisance notable dans les établissements dans lesquels ils interviennent. Pour eux, la disponibilité de ces ressources matérielles serait un moyen indispensable pour le bon déroulement du processus enseignement/ apprentissage. L'insuffisance des matériels sont les problèmes que rencontrent les enseignants au quotidien. Voici ce que disent nos participants sur le thématique déficit des ressources matérielles. Le **Cas d'A1**,

« Selon la réalité que je vie dans cet établissement, je dirai que les matériels didactiques restent défaillants par ce que je n'ai pas des documents qualifiés pour dispenser un enseignement de qualité, même ceux que je dispose ne sont pas riches en contenu et parfois je sors en dehors du lycée pour chercher les documents qui sont très difficiles à trouver. Chaque année nous lançons des doléances au niveau de nos autorités supérieures et auprès des partenaires de l'éducation pour nous appuyer matériellement mais nos revendications restent sans suite ».

Le **Cas du Z** rencherit que :

« Les matériels didactiques restent défaillants par ce que je n'ai pas des documents qui prennent en compte le nouveau curriculum et ceux que je dispose ne sont pas riches en contenu et parfois je sors en dehors du lycée pour chercher les documents qui sont très difficiles à

trouver. Nous lançons des doléances au niveau de nos autorités supérieures et auprès des partenaires de l'éducation pour nous appuyer matériellement.

Il faut signaler que l'insuffisance des matériels didactiques est un frein pour un apprentissage adéquat et de qualité. La Resen- Tchad 2017 a déploré l'insuffisance réelle des matériels didactiques, ce qui d'une manière à un autre impact négativement sur la qualité de l'éducation. Les propos décrivent ici sont ceux des enseignants du département de la Tandjilé centre : le **cas du H,**

Justement que l'insuffisance des matériels didactiques impactes sur le rendement non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les élèves car avec les matériels tel que les documents que j'utilise ne sont plus d'actualité. Et le plus inquiétant, notre établissement ne dispose pas d'un centre documentaire (la bibliothèque). Je peux dire que dans tout le département nous avons qu'une seule bibliothèque catholique qui elle-même est pauvre en documents.

D'après la CONFEMEN, le matériel didactique est l'un des éléments clés sur lesquels l'on doit focaliser l'action dans le souci de répondre aux problèmes qualitatifs des systèmes éducatifs. La fourniture et l'utilisation efficace constituent une autre étape indispensable à l'amélioration de la qualité dans les systèmes éducatifs. Les réponses obtenues auprès des enquêtés, à l'exemple de celle restituée ci-haut, témoigne la pénurie grave des manuels de qualité dans le département de la Tandjilé centre au Tchad

Aspects des dispositifs pédagogiques.

Une institution scolaire est une structure sociale et politique destinée à l'éducation. Les acteurs font référence soit juridiquement sur les lois, les principes, les règlements qui définissent les tâches à accomplir par un enseignant dans un temps précis.

Comme le montre la théorie de la rationalité classique de la planification : Cette théorie explique que les enseignants développent l'attitude voire la résistance au regard des multiples changements opérés lors de l'exercice de leur profession. Devoir changer ses comportements à un moment de l'année, devoir s'adapter à de nouveaux dispositifs pédagogiques, auxquels ils n'ont pas été formés, devoir modifier son planning, son emploi de temps, son programme, sont autant de facteurs qui contribuent à l'insatisfaction des enseignants. Voici ci-dessous les discours des enquêtés : le **Cas de M,**

« Je n'étais pas au courant des nouveaux dispositifs pédagogiques par ce que les informations circulent lentement. C'est eux qui font tout à leur niveau là-bas ».

Notons également que problème lié à la question de la maîtrise des outils pédagogiques numériques, les enseignants relèvent que les dispositifs pédagogiques déployés (phénomène de mi-temps, cours en ligne et en présentiel, accompagnement psychologique, séminaires de recyclage, etc) pour assurer le bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage, constituent une source de démotivation chez les enseignants. La logistique de la formation à distance et les pédagogies attenantes semblent méconnues par les enseignants. Le plus difficile c'est de s'adapter à de nouvelles façons d'enseigner avec des outils dont ils n'ont pas l'habitude. Plusieurs recherches démontrent que le manque de considérations de ce champ de compétences dans la formation initiale et continue demeure une réalité (Roger, 2002 ; Cerisier, 2020). Quand ces compétences font défaut, les pratiques héritées du présentiel ont tendance à se perpétuer à travers le télé-enseignement (Peraya et Peltier, 2020). Cette démarche peut être épuisante et contribuerait à rendre l'acte pédagogique plus stressant pour les enseignants novices ou peu expérimentés en matière de formation à distance (Boudokhane-Lima, 2021)

Les dispositifs pédagogiques (phénomène de mi-temps, cours en ligne...) qui ont rendu possible la continuité pédagogique, apparaissent comme un vecteur d'intensification du travail. Les verbatim suggèrent d'ailleurs que les enseignantes ayant des enfants avec une autonomie limitée ont été davantage confrontées aux tensions liées à l'enchevêtrement des sphères de vie.

Le but du dispositif est de lier les stratégies d'enseignement aux stratégies d'apprentissage afin de mobiliser et d'engager les enseignants sur le long terme, sans alourdir la charge de travail de ces derniers. Il s'agit comme le préconise Tinto (2006, cité dans Pillion et al. 2010, P.4), que l'accompagnement fasse partie intégrante de la formation. Les enseignants interrogés lors de notre enquête regrettent l'absence d'accompagnement et l'absence de formation continue. En effet, l'alternance entre les cours en présentiel et les cours en ligne a dû s'opérer dans l'urgence et, les enseignants n'y étaient pas préparés (Cerisier, 2020). Ce besoin avait déjà été souligné par Frau-Meigs (2020) qui démontre l'urgence de former les enseignants aux compétences numériques et médiatiques.

Si Plusieurs recherches ont porté sur la relation entre les dispositifs pédagogiques et la motivation des enseignants, peu d'entre elles décrivent l'accompagnement nécessaire dans la mise en place d'un dispositif ayant pour visée le changement de pratiques des enseignants en exercice. Selon Butler (2005), l'accompagnement vise à assister les enseignants dans la construction de connaissances théoriques. Afin de susciter l'engagement des professionnels

dans un processus d'innovation, plusieurs auteurs recommandent de rechercher l'équilibre entre les besoins individuels et collectifs des participants (Carton, 2011).

Le manque de communication conduirait à l'isolement professionnel des enseignants (Bresler, 2004). L'organisation d'espaces d'apprentissage, d'échange et de partage permettrait la circulation des savoirs au sein d'une équipe pédagogique (Novoa, 2004).

Le chapitre 5 de notre travail nous a servi à faire la présentation des données collectées sur le terrain. Nous avons eu à présenter nos enquêtes, présenter les différents thèmes d'entretien avec les réponses obtenues. Nos données sont qualitatives car nous avons fait recours à l'entretien pour collecter les données. Et en fin nous avons procédé à l'analyse des données. Le prochain chapitre sera le lieu d'interprétation des résultats, de la discussion et de la suggestion.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le contenu de ce chapitre, nous allons interpréter et discuter les résultats obtenus au regard des éléments théoriques consignés dans la première partie du travail. Les résultats que nous avons présentés dans le chapitre précédent, nous ont permis de faire ressortir plusieurs informations relatives à la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement général public du Tchad. D'après les hypothèses formulées, les objectifs fixés, les théories invoquées dans le cadre théorique de notre étude, les résultats ici obtenus seront interprétés, discutés, en accord avec les éléments sus-évoqués. En effet, pour expliquer le problème soulevé de notre problématique, nous nous sommes attardés sur la théorie de la rationalité classique de la planification, en suite, l'approche des attentes de Vroom ou théorie VIE serviront à expliquer l'impact de la planification stratégique sur l'attrition professionnelle des enseignants. Quelques suggestions seront émises à la suite de ces interprétations et discussions. Cette partie de notre travail est établie sur la base de trois titres qui sont les suivants : interprétation des résultats, discussions des résultats, suggestions.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES HYPOTHÈSES

Poisson (1992), l'interprétation des résultats d'une recherche est un processus qui consiste à remonter à la théorie et la pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications. Elle vise ainsi cinq objectifs : la contribution à l'avancement de la science, l'impact sur la science, la généralisation, l'applicabilité, l'impact sur la pratique professionnelle. Les données sont collectées par entretien, elles seront utilisées dans l'interprétation de chacune des hypothèses spécifiques ci-après.

5.1.1. Interprétation de l'hypothèse spécifique Hs1

Notre première hypothèse spécifique a été formulée de la façon suivante : « La gestion adéquate de la situation des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé Centre (Tchad) permet leur maintien au poste ». Cette hypothèse a fait l'objet d'une vérification auprès des enquêtées sur la base des réponses des données obtenues aux plusieurs questions posées lors de l'entretien.

Les propos que nous présentons ici, sont ceux des enseignants actuellement au poste dans les établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé Centre.

D'après les es réponses des enquêtées, la majorité nous laisse entendre qu'elles ne sont pas satisfaites de leur salaire, qu'ils n'ont pas reçu la prime et que la non reception de prime affecte leur motivation. **Le cas A1**

L'appréciation que je peux porter sur le salaire que je gagne, je peux dire qu'il soit dérisoire. Toi-même tu sais qu'être enseignant dans une zone comme béré qui présente des caractéristiques économiques faibles n'est pas du tout facile. Ce salaire ne me permet même pas de satisfaire mes besoins ne se reste que s'occuper normalement de ma petite famille. Mon cher étudiant, durant 17 ans d'expériences professionnelles, je n'ai reçu encore aucune prime quelque soit la nature de prime.

Evidement que oui, le fait que je ne reçois pas de prime malgré mes efforts constitue une source de découragement pour moi car comme disait un adage de chez moi et cite: « quand on plante un arbre qu'on doit aussi penser à l'arroser pour qu'il grandisse pour ne pas qu'il meurt faute de l'eau ».

Et Z renchérit que : « la réalité que je vie dans cet établissement est difficile, les matériels didactiques restent défaillants par ce que je n'ai pas des documents qui prennent en compte le nouveau curriculum et ceux que je dispose ne sont pas riches en contenu et parfois je sors en dehors du lycée pour chercher les documents qui sont très difficiles à trouver. Nous lançons des doléances au niveau de nos autorités supérieures et auprès des partenaires de l'éducation pour nous appuyer matériellement mais notre demande ne trouve gain de cause ».

En suite il ajoute en ce terme : « Justement que l'insuffisance des matériels didactiques impactes sur rendement non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les élèves car avec les matériels tel que les documents que j'utilise ne sont plus d'actualité. Notre établissement ne dispose pas d'un centre documentaire (la bibliothèque). Je peux dire que dans tout le département nous avons qu'une seule bibliothèque catholique qui elle-même est pauvre en documents. Oui le fait qu'un établissement ne dispose pas d'un centre documentaire affecte négativement sur ma motivation ». Non je n'ai suivi aucun séminaire de recyclage ou une formation pour les nouvelles pratiques pédagogiques. L'absence ou la non régularité des séminaires et des formations sur les nouvelles pratiques pédagogiques impactent négativement mon engagement au travail par ce que les méthodes évoluent et il faut qu'on s'adapte à ce rythme d'évolution. Oui pour moi, ces nouveaux dispositifs pédagogiques sont une source d'épuisement professionnelle. Quand tu fais ça, on te dit que ce n'est pas ça, vraiment c'est fatigant. Le suivi pédagogique des enseignants par les inspecteurs, on ne le

voit qu'une seule fois dans une année. L'absence ou la rareté du suivi pédagogique par les inspecteurs est une source de découragement ».

Ainsi, il ressort de ce fait que le salaire et les primes constituent des premiers éléments motivateurs de l'enseignant. Cette théorie nous permet de comprendre que la démotivation des enseignants en situation normale ou de crise, provient de l'incongruence entre les efforts consentis, la performance de ces derniers et la récompense à eux attribuée. Si l'augmentation de la charge de travail des enseignants n'entraîne pas une augmentation de récompenses (salaire, primes...) cela diminuera inéluctablement leur motivation

A cet effet, la première hypothèse est de ce fait validée.

5.1.2 Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique hs2

La deuxième hypothèse spécifique de cette recherche, stipule que : « la maîtrise des facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire public de la Tandjilé centre(Tchad) permet leur maintien au poste. La question a été posée aux enquêtées à savoir : « selon vous quels sont les facteurs qui poussent les enseignants à abandonner leurs postes ? La majorité des réponses reçues des interviewées laisse croire qu'il existe les facteurs qui impactent le plus la décision d'un enseignant à quitter leur poste. Le cas d'E illustre cette réalité :

« Selon moi, les facteurs qui poussent le plus les enseignants à désertir de leur poste sont entre autres : mauvais environnement scolaire, le manque d'encouragement et de soutien des enseignants, mauvaise collaboration au sein de l'établissement et mauvais état d'infrastructures scolaires ».

Le cas de H1 ajoute de sa part que :

« Les facteurs qui poussent les enseignants à abandonner leurs postes sont nombreux et il figure en premier lieu parmi ces facteurs l'infrastructure scolaire. À l'exemple de notre école où les salles de classes ne tiennent pas, la cour n'est pas clôturée. Et deuxièmement, le manque de suivi pédagogique ».

En réalité, les points évoqués invitent les sujets à la vigilance selon nos enquêtés. Au fait, ces cas de défaillance qui ont été vu et constaté par les enseignants sont réalistes dans le système éducatif et ils n'hésitent pas à dégrader la situation de travail des enseignants. En plus, les verdicts populaires au sujet des facteurs d'attrition professionnelle que nous informons nos

participants est que la non maîtrise de ces facteurs comme un élément important d'amélioration des conditions de travail, elle permet d'assurer la qualité de l'éducation. En revanche, si ces facteurs n'ont attiré aucune attention des décideurs et que la majorité des enseignants affirment c'est que le fait est réel. Ainsi nous voyons que la deuxième hypothèse spécifique de recherche est validée.

5.1.3. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS3

Notre troisième hypothèse porte sur les solutions proposées. Elle est formulée de la manière suivante : « La proposition des solutions à apporter aux problèmes des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé Centre permet de baisser le taux d'attrition professionnelle. Les solutions proposées attrition ». Partant de cette hypothèse, nous avons vérifié sa confirmation ou infirmation auprès de notre population d'étude en formulant des questions suivantes : selon vous, quelles sont les solutions proposées pour le maintien des enseignants dans leur poste. En effet, les informations recueillies auprès de nos enquêtés tâchent à proposer les pistes de solutions :

Le cas de X,

« J'interpelles les gouvernements et ces partenaires à mobiliser les efforts pour améliorer les conditions de travail des enseignants en dotant les établissements secondaires des infrastructures de qualité durable, d'encourager les enseignants en leur octroyant les primes de rendement... ».

Le cas de L rajoute de son côté que,

« Propos pour sa part que : L'enseignant ne demande pas trop, il a juste besoin d'une condition de travail propice. Le rôle de l'État et de ses partenaires doit concentrer leurs actions sur la construction des bâtiments scolaires de bon état, payer le salaire des enseignants et leur décerner les primes ».

Il est bien clair que les actions menées par les services centraux et déconcentrés n'ont aucun impact sur la régularisation de salaire et des infrastructures scolaires qui est par ailleurs base de la motivation des enseignants. Ces dernières années, le système éducatif Tchadien connaît un dynamisme en son sein. A cet effet, les nouveaux dispositifs mis en place ne tiennent pas

compte des réalités des enseignants. Les propos des enquêtés si-dessus le confirme donc nous pouvons conclure que notre troisième hypothèse est validée.

5.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Tout d'abord, nous évoquons qu'à travers notre revue de la littérature, les études dans le domaine de planification de l'éducation, rares se sont réellement intéressées à l'impacte de la planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général, alors nous tenterons de confronter nos résultats avec ceux obtenus dans d'autres contextes qui sont tâchés à relever les causes de l'attrition professionnelle des enseignants. Les résultats de notre recherche confirment toute l'importance des pistes théoriques sollicitées, à savoir : la théorie de la rationalité classique de la planification et la théorie des attentes.

Notre hypothèse générale est la suivante «la planification stratégique impacte l'attrition professionnelle des enseignants des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre (Tchad ». Partant de cette hypothèse, notre résultat va dans la même optique que la prévision des ressources financières, la prévision des ressources matérielles et les dispositifs pédagogiques causent l'attrition professionnelle des enseignants du secondaire. Dans la mesure où accorder moins d'attention à ces éléments rend un milieu instable, les enseignants en situation peu normale conceptualisent leurs actions et essayent de faire avec ce qui est à leur disposition. Ainsi, dans un système éducatif où ces ressources font défaut, les astuces de l'éducation de mauvaise qualité prennent le dessus et se concrétisent par une faible acquisition des compétences par les élèves. Nos répondants ont besoin d'être mieux payés, primes, subventionnés, outillés en matérielles didactiques, d'être formés aux nouvelles dynamiques pédagogiques, partager leurs avis et d'être inclus dans le processus de prise de décision au niveau stratégique.

Ainsi la discussion des résultats de notre étude porte spécifiquement à nos hypothèses de recherche.

5.2.1. Discussion sur l'aspect de la gestion de la situation des enseignants

Cette première hypothèse stipulait que « La gestion adéquate de la situation des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la Tandjilé centre(Tchad) permet leur maintien au poste ». Après l'entretien mené auprès de nos participants, le résultat nous a permis de valider cette hypothèse. Presque Tous nos participants ont souligné leur non satisfaction de leur salaire, leur non perception des primes, etc. La

plupart des enquêtés ont vraisemblablement réagit dans le même sens que celui de X : « nous éprouvons des difficultés dans nos lieux de travail et quand nous nous plaidons pour qu'il y ait une amélioration, nos autorités supérieurs nous disent que tout vient des autorités centrales (N'djamena) et donc, les solutions ne sont pas à leur niveau. Nous avons eu gain de cause à nos revendications, que ça soit sur le plan salarial, les primes, pour les matériels et pour les nouvelles technologies de l'information et de communication ».

En effet, le déficit de ces ressources dans le milieu éducatif provient soit des autorités au niveau des services centraux qui accordant peu d'importance à l'impacte que celles-ci peuvent avoir sur le fonctionnement normal du système éducatif, soit des autorités aux niveaux déconcentrés qui s'impliquent dans la gestion peu claire et irrationnelle des ces ressources.

Ils confirment aussi que leurs établissements ne disposent pas suffisamment des matérielles didactiques. S'ils ne font pas des efforts, ils laisseront les élèves à leur triste sort.

Aucun système éducatif ne peut prétendre mieux fonctionner sans une mobilisation des ressources matérielles. Ces ressources matérielles contribuent à stabiliser l'environnement du milieu éducatif. Le déficit des ressources matérielles, est un élément qui peut démotiver l'enseignant. Un environnement éducatif par excellence peut influencer les pratiques éducatives. En effet, si un milieu éducatif n'est pas équipé, tous les travaux issus de ce milieu seront d'une mauvaise qualité.

5.2.2. Discussion sur l'aspect des facteurs d'attrition professionnelle

La deuxième hypothèse était énoncée de la façon suivante : « la maîtrise des facteurs d'attrition professionnelle des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire public de la Tandjilé centre(Tchad) permet leur maintien au poste. ». Cette hypothèse a été confirmée par l'entretien passé avec les enquêtés de la recherche. Pour donner des explications à leurs propos, ils affirment que : « le gouvernement (le ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique) ne sait vraiment pas quel aspect des besoins des enseignants privilégier. Nous enseignants n'avons pas bésion de grandes choses de la part du gouvernement mais juste bésion qu'il améliore nos conditions de travail ».

À l'issue de l'enquête, plusieurs répondants confirment qu'il existe bien évidemment des facteurs à prioriser lors d'une offre d'éducation. A cet effet, la bonne maîtrise de ces facteurs dans un système éducatif suscite l'attractivité de la profession enseignante et évite l'attrition professionnelle des enseignants en milieu scolaire.

5.2.3. Discussion sur l'aspect des mesures à prendre

Notre troisième hypothèse porte sur les dispositifs pédagogiques. Elle est formulée de la manière suivante : « proposition des solutions à apporter aux problèmes des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire général public de la tandjilé Centre permet de baisser le taux d'attrition professionnelle ». Après la vérification de sa confirmation ou infirmation auprès de notre population d'étude, les informations recueillies auprès de nos enquêtés déplorent la mauvaise gestion de la situation des enseignants et interpelle le gouvernement et ses partenaires à une action rapide pour qu'une solution adéquate soit trouvée. Nous reprendrons leurs propos pour qu'il y est une meilleure compréhension : *« nous proposons toujours des solutions au gouvernement pour qu'il améliore nos conditions de travail mais toutes nos propositions et suggestions restent muets. Telque l'année dernière, il ya un service de resensements du personnel enseignant était passé pour aproprier des situations dans lesquelles nous travaillons. Nous leurs avons situés que nous voulons les batiments, les tableaux, des primes, des points de soins, etc mais nous suggestion restent sans suite »*. A cet effet, notre troisième hypothèse est confirmée.

5.3. PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

5.3.1.1 Perspectives

Les résultats de ce mémoire sont généralisables uniquement au Tchad. Ces résultats peuvent être adaptés aux autres pays ayant les mêmes défis que les établissements publics secondaires que le Tchad.

Au terme de ce travail, nous remarquons que de nombreux points restent inexplorés et d'autres questions surgissent. Tout d'abord, l'outil de collecte de données choisi, conçu uniquement en français a causé une limite car nous n'avons pas pu avoir sur ce qui se passe chez les enseignants arabophones. En outre, notre étude s'est focalisée sur les enseignants exerçant dans les établissements publics d'enseignement secondaire général.

Nous n'avons pas considéré les enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement technique et les établissements secondaires privés, qui sont les plus touchés par la nouvelle planification stratégique imposée par les autorités éducatives.

Nos prochaines recherches prendront en considération ces éléments.

5.3.1.2. Suggestions institutionnelles (gouvernement, ministères de l'éducation)

Durant quelques années déjà, les enseignants ne cessent de relever leurs points de revendication qui jusqu'aujourd'hui les solutions tardent à venir. Les ministères de l'éducation (MDE) et les partenaires humanitaires doivent travailler en synergie pour développer des

politiques et des plans sectoriels d'éducation qui amélioreront la sécurité, la résilience et bien d'autres points de revendication sociale, par la promotion des enseignants, le respect des points de revendication des enseignants. L'objectif est de réduire l'impact négatif l'attrition des enseignants sur les services éducatifs tout en favorisant l'élaboration de politiques et de programmes susceptibles de prévenir à la stabilité de situation des enseignants. Dès la formation initiale il conviendra de préparer certaines mesures d'accompagnement des futurs enseignants. Il importe tout autant d'analyser certains comportements déviants des enseignants parce qu'il est normal d'être ambivalent face à l'ampleur de la tâche et aux risques personnels et collectifs qu'entraîne tout changement. Il faudra préparer les nouveaux enseignants à la réforme ; nantir les futurs enseignants d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire qui les aideront à ne pas investir une énergie démesurée dans les problèmes secondaires. Savoir créer et entretenir les conditions nécessaires d'une innovation.

✓ **Sur le plan financier**

Les ministères en charge de l'éducation doivent se concerter systématiquement et durablement avec le ministère des finances (MINFI) en vue de préserver et si possible augmenter la part des budgets nationaux allouée à l'éducation.

La punerie des enseignants a entraîné une augmentation de la charge de travail chez ces derniers à coté de leurs responsabilités familiales accrues. Avec le phénomène de mi-temps, les ajustements d'emploi de temps individuel, les enseignants étant appelés à travailler à plein temps dans leurs établissements d'attache, ont perdu leurs moyens de subsistance parallèles tels les activités commerciales, les vacations dans les collèges privés, etc.

Les enseignants titulaires d'un contrat temporaire et ceux rémunérés à l'heure se retrouvent démotiver en comparant leur temps perdu et leur salaire. De plus, les enseignants chargés de dispenser les enseignements en présentiel, ont vu leur santé physique mise en péril. À la crainte d'être exposés à l'intoxication de poussière de craie, s'ajouter la crainte de perdre son emploi ou ne pas être rémunéré. Au regard des risques liés au métier de l'enseignant (violences en milieu scolaire, assassinats, maladies...), l'Etat doit veiller au bien-être du personnel éducatif en accordant des primes de risque annuellement ou trimestriellement. Les instances institutionnelles devraient réviser les textes par exemple celui de 2001 portant le statut général de la fonction publique afin d'accorder aux enseignants des primes à la hauteur des efforts consentis et des risques courus. Achever une ou plusieurs années scolaires sans jamais recevoir une prime de rendement pour certains ou, percevoir 500 FCFA ou 1800 FCFA le trimestre pour d'autres, est insultant et affecte l'engagement des enseignants. Nous

recommandons donc à l'Etat de s'assurer de l'effectivité et de l'augmentation des primes de rendement et allocations familiales réservées aux enseignants, tel que dans les autres corps de métiers (armée, magistrature, etc.).

✓ **Sur le plan infrastructurel**

Pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants, il apparaît très urgent que le gouvernement et ses partenaires orientent leurs actions sur les points suivants :

- Doter les établissements de l'enseignement secondaire des infrastructures durables (salles de classe adéquates et clôturées) pour assurer la sécurité des enseignants ;
- Rendre disponible et accessibles les matériels didactiques aux enseignants, leur permettant de dispenser normalement leur enseignement ;
- Doter les provinces du Tchad des bibliothèques et des centres informatiques pour faciliter le processus enseignement/apprentissage dans les établissements ;
- Assurer la formation continue des enseignants leur permettant d'être à jour face à la mutation des approches pédagogiques.

✓ **Sur le plan psychologique**

Il est essentiel de répondre aux besoins psychosociaux des éducateurs. La défaillance de politique en faveur de l'éducation a placé le personnel éducatif dans une psychose sans précédent. Sans un véritable soutien, la pression peut conduire à l'épuisement professionnel, ce qui augmente l'absentéisme, et peut même pousser certains à quitter leur emploi. L'Etat, pour renforcer la résilience du système éducatif devra intégrer l'accompagnement psychologique dans ses plans et guides à l'intention des enseignants et des associations locales pour faire face à la crise. À cause des significations fortes de souffrance dans le métier d'enseignant et des formes pouvant aller jusqu'aux dépressions et aux suicides, l'Etat en synergie avec le ministère des affaires sociales (MINAS) doit mettre en place les cellules d'écoute et de suivi psychologique à destination des enseignants. Ces cellules permettront aux enseignants en situation d'angoisses d'exprimer leurs difficultés et d'évacuer le stress lié au contexte de travail. Cela a été testé en France de 2010 en 2012 et a eu des résultats positifs. (Veyrac & Agnès Dumas, 2015)

✓ **Le modèle finlandais**

La Finlande n'a cessé de faire parler d'elle depuis de nombreuses années en raison de son système éducatif. Elle est considérée comme ayant le meilleur système éducatif au monde.

En tant que tel elle mérite qu'on s'y intéresse pour assurer la résilience du système éducatif camerounais en situation de crise.

À la question du secret de réussite de leur système éducatif, les Finlandais répliquent par l'éternelle réponse du haut niveau de formation de leurs enseignants. Mais beaucoup plus qu'un bon niveau de formation, il faut surtout comprendre à travers ce type de réponse que les enseignants finlandais sont respectés et reconnus, aussi par la société que par leur administration et la classe politique dans son ensemble contrairement aux enseignants camerounais qui attirent très souvent morgue et mépris de la classe dirigeante et plus généralement de la société. Le système éducatif finlandais est décentralisé. Les municipalités prennent en charge 43% des coûts de fonctionnement de l'enseignement secondaire, tandis que l'Etat finance en moyenne 57% restants. Ce sont également les communes qui décident de mettre en place telle ou telle matière optionnelle et qui définissent avec les établissements scolaires les objectifs pédagogiques à l'intérieur du cadre général d'enseignement défini par la direction nationale de l'enseignement. Enfin les communes gèrent aussi les rémunérations des enseignants qui ont un statut de municipaux. (Leguérinel, 2013)

L'Etat Tchadien pourrait s'inspirer du modèle finlandais, précisément dans la gestion des enseignants, de les autonomiser et les respecter car, ils constituent un maillon essentiel de la chaîne éducative. Il conviendra donc d'offrir un bon niveau de formation aux enseignants dès leur formation initiale. Les municipalités devront également prendre la charge des coûts d'éducation.

✓ **Stratégies liées au travail en transverse**

Au regard de tout ce qui précède, il ressort que la résilience du système éducatif en situation difficile, passe par l'implication de tous les acteurs, toutes les parties prenantes, davantage les enseignants. Les instances institutionnelles (l'Etat, les Ministères en charge de l'éducation et les chefs d'établissement) devront impliquer les enseignants dans le processus de prise de décision pour les affaires qui les concernent. Ceci fait appel au déploiement d'un leadership transformationnel, c'est-à-dire la capacité de manager à pouvoir obtenir l'adhésion de tous. Il est mal indiqué et insoutenable de prendre des décisions à l'intention des enseignants sans les consulter au préalable. L'Etat et les Ministères de l'éducation ; devront adopter un type de management transversal plutôt que le management hiérarchique. Manager en transverse c'est devoir atteindre des objectifs avec des partenaires dans une relation qui n'est pas hiérarchique. Le pouvoir de décision n'est plus un pouvoir hiérarchique mais un retour au sens. En d'autres termes, les ministres de l'éducation, les proviseurs doivent pouvoir présenter leurs attentes aux enseignants qui sont leurs collaborateurs et leur accorder une attention particulière tout en

veillant à leur bien-être et confort. Ils doivent leur accorder davantage du temps afin qu'ils puissent présenter leurs manquements. Ils doivent mettre à la disposition des enseignants, des informations fluides. En effet, un enseignant ne saurait être efficace s'il ne dispose pas de la totalité d'informations dont il a besoin pour mener à bien son action. Donc, l'étendue de connaissances accessibles est un grand facteur à prendre en compte.

5.3.1.3. Aux autorités locales

- De faciliter l'accès aux besoins de base tels que l'eau potable, le réseau d'électricité domestique, le minimum vital.
- De garantir aux enseignants un accueil chaleureux pour faciliter leur intégration sociale
- De construire des logements communautaires pour enseignants. Il a été en effet constaté que bon nombre d'enseignants sitôt le service pris n'ont d'autres choix que habiter les salles de classes ou bureaux ou de quitter le lieu de service en attendant de déloger un logement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, rappelons que l'étude intitulée « planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants des établissements publics d'enseignement secondaire général du Tchad : cas de la Tandjilé centre » est l'un des sujets qui relèvent du domaine de management de l'éducation et plus particulièrement celui de la planification de l'éducation. L'intérêt qui justifie le choix de ce sujet s'explique par le fait que 79 enseignants du secondaires publics sur 269 qui ont été alloués à cette région ont déserté leur poste au cours de l'année 2022/2023, soit 29,36%. Parmi ces 79 enseignants qui ont abandonné leur poste, le département de la Tandjilé centre à lui seul enregistre 32 enseignants soit 40,50%. Au vu de ces informations obtenues auprès des responsables de l'éducation de cette zone d'étude, il était important de questionner cette problématique afin de voir son impact sur le fonctionnement du système éducatif.

À cet effet, ce sujet avait pour objectif principal d'identifier les mesures visant l'amélioration des conditions de travail des enseignants du Tchad. Pour atteindre le but visé, nous avons formulé une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques. Les théories qui ont soutenu notre étude sont : la théorie rationaliste classique de la planification et la théorie des attentes. En effet, si les facteurs extrinsèques contribuent à rehausser l'engagement des enseignants au travail, il est permis de croire que leur absence ou leur faible manifestation produise un effet défavorable, sur le long terme. Cette étude nous a permis de comprendre qu'en dehors des variables (indicateurs) de la planification stratégique, que sont : la prévision financière, la prévision du matériel pédagogique, et la prévision des dispositifs pédagogiques, il y a d'autres variables qui influencent la motivation des enseignants. Ces variables sont : les primes de risque, primes de rendement, la reconnaissance/les encouragements de la hiérarchie.

La problématique de ce travail est liée d'abord aux mauvaises conditions de travail des enseignants du secondaire en rapport avec la planification stratégique. Ce qui influence leur engagement au travail. Dans la recherche des sources d'attrition des enseignants, nous avons formulé l'hypothèse qu'il y a l'impact de la planification pédagogique sur l'attrition professionnelle des enseignants. Moins la planification stratégique est défavorable, plus les enseignants sont démotivés dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour avoir suffisamment d'informations significatives, nous avons choisi de mener une enquête auprès des enseignants des quatre (04) grands lycées du département de la Tandjilé centre. Nos instruments de collecte des données portent sur l'observation et le guide d'entretien. Pour analyser les données, nous avons utilisé une méthode qualitative. L'analyse des résultats nous a permis d'atteindre les objectifs fixés au départ. Nous avons constaté que les principales

sources d'attrition professionnelle des enseignants sont : la mauvaise gestion des situations des enseignants, la non-métrie des facteurs d'attrition professionnelle des enseignants et l'inadéquation des solutions proposées aux problèmes des enseignants. L'analyse des résultats nous a révélé que les enseignants quittent leur poste où leur profession à cause de la mauvaise planification pédagogique à eux imposée.

IL est également important de mentionner ici que ce travail de recherche s'est déroulé dans des conditions parfaites, il comporte tout de même des difficultés et des limites d'ordre relationnel, académique, méthodologique, documentaires, financières, etc.

Les grandes recommandations en vers le gouvernement Tchadien et ses partenaires ont été proposées à savoir : impliquer les enseignants dans les décisions qui les concernent, offrir aux enseignants une condition appropriée de travail et proposer des mesures d'accompagnement de départ leur permettant de répondre efficacement aux exigences de dynamisme éducatif, mettre sur pied des systèmes de récompenses, augmenter la prime de rendement et de documentation, octroyer des primes de risque aux enseignants, pour booster leur engagement au travail, pour ne citer que celles-là.

ANNEXES 1

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/D-CEV

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **KOUMAKEBI Lazare**, Matricule **21V3214** est inscrit 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'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr MBAZE MEVA'A Luc**. Son sujet est intitulé : « *Planification stratégique et attrition professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire public du Tchad : cas de la Tandjilé Centre* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le 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 Yaoundé, le... 28 AVR 2023

Pour le Doyen et par ordre

ANNEXES 2

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN (SCIENCES
HUMAINES ET SOCIALES / SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace– Work–Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING
UNIT FOR (SOCIAL SCIENCES /
SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION/MED

GUIDE D'ENTRETIEN

I- Informations relatives à l'identification du répondant

- 1- Genre.....
- 2- Statut professionnel
- 3- Nombre d'années d'expérience professionnelle.....

II- La situation des enseignants

- 4- Quel appréciation porter vous sur le salaire que vous percevez ?
- 5- Avez-vous perçu une prime ?
- 6- Selon vous la non perception de la prime quelque soit sa nature peut impacter votre motivation ?
- 7- Dispensez-vous les cours dans les heures supplémentaire ?
- 8- Si oui, est-ce que ces heures sont elle rémunérées ?
- 9- Disposez vous un matériels didactiques nécessaires pour dispenser les cours ?
- 10- Selon vous, l'insufisance des matériels didactiques peut impacter sur les resultats que vous produisez ?
- 11- Disposez-vous d'une bibliothèque (numérique ou non) au sein de votre établissement ?
- 12- L'absence d'une bibliothèque (numérique ou non) dans une localité peut impacter vos resultats ?

III- Les facteurs d'attrition professionnelle

- 13- Selon vous, quels autres facteurs peuvent amener l'enseignant à quitter son poste ?

IV- Les mesures visant à maintenir un enseignant au poste

- 14- Quelles solutions proposeriez-vous pour maintenir les enseignants au poste.

PRISE DE VUE SUR LES ENTRETIENS

Cas d'A1

« Je m'appelle Dieudonné, enseignant de physique- chimie au lycée Départemental de béré, âgé de 53 ans, marié et père de deux (02) enfants.

J'ai 17 ans d'expériences professionnelles.

L'appréciation que je peux porter sur le salaire que je gagne, je peux dire qu'il soit dérisoire. Toi-même tu sais qu'être enseignant dans une zone comme béré qui présente des caractéristiques économiques faibles n'est pas du tout facile. Ce salaire ne me permet même pas de satisfaire mes besoins ne se reste que s'occuper normalement de ma petite famille.

Mon cher étudiant, durant 17 ans d'expériences professionnelles, je n'ai reçu encore aucune prime quelque soit la nature de prime.

Evidement que oui, le fait que je ne reçois pas de prime malgré mes efforts constitue une source de découragement pour moi car comme disait un adage de chez moi : « quand on plante un arbre qu'on doit aussi penser à l'arroser pour qu'il grandisse pour ne pas qu'il meurt faute de l'eau ».

Eh bien l'étudiant, comme tu constates déjà que nous sommes manqués curieusement des enseignants surtout ceux qui peuvent dispenser le cours de physique-chimie et compte tenu de ce manquement, je suis obligé de dispenser le cours dans mes heures supplémentaires.

Hum ! Mon cher, même un salaire normal pour le percevoir on se peine combien de fois les heures supplémentaires du cours. Mes heures en dehors de mes heures prescrites ne sont pas réénumérées.

Je peux dire que je reçois des encouragements verbaux venant du proviseur mais pour moi ces encouragements-là ne comptent pas.

Selon la réalité que je vie dans cet établissement, je dirai que les matériels didactiques restent défaillants par ce que je n'ai pas des documents qualifiés pour dispenser un enseignement de qualité, même ceux que je dispose ne sont pas riches en contenu et parfois je sors en dehors du lycée pour chercher les documents qui sont très difficiles à trouver. Chaque année nous lançons des doléances au niveau de nos autorités supérieures et auprès des partenaires de l'éducation pour nous appuyer matériellement mais nos revendications restent sans suite.

Justement que l'insuffisance du matériel didactique impacte rendement non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les élèves car avec les matériels tel que les documents me permettront d'enrichir le contenu de mes leçons mais ce qui n'est pas le cas. Pour rappel jusqu'à là j'utilise encore la SIAM pour dispenser les cours.

Cet établissement qui est l'un des grands établissements ne dispose pas d'un centre documentaire (la bibliothèque). Je peux dire que dans tout le département nous avons qu'une seule bibliothèque catholique qui elle-même est pauvre en documents.

Oui le fait qu'un établissement ne dispose pas d'un centre documentaire impacte sur ma motivation.

Oui j'étais au courant des nouveaux dispositifs pédagogiques mais il est question de nous préparer à accueillir ces nouvelles approches qui naissent dans le monde éducatif.

Non je n'ai suivi aucun séminaire de recyclage ou une formation pour les nouvelles pratiques pédagogiques.

Mais justement mon cher chercheur, le l'absence ou la non régularité des séminaires et des formations sur le nouveau pratique pédagogique impacte mon engagement au travail par ce que chaque nouvelle approche pédagogique a ses principes qu'il faut acquérir mais comme ce n'est pas le cas chez moi, cela me décourage.

Oui pour moi, ces nouveaux dispositifs pédagogiques est une source d'épuisement professionnelle.

Le suivi pédagogique des enseignants par les inspecteurs est rare parfois même inexistant durant un semestre.

L'absence ou la rareté du suivi pédagogique par les inspecteurs est une source de démotivation chez moi parce qu'il arrive de fois que je me trouve bloquer dans mon processus d'enseignement et je cherche de renforcement mais je n'en trouve nul part.

Cas de H1

« Je m'appelle Arsène, enseignant de français au lycée Départemental de Béré, âgé de 33 ans, marié et père de six (06) enfants.

J'ai 08 ans d'expériences professionnelles.

. Sans vous mentir, le salaire que je perçois est insignifiant par ce que le cout de vie est chère dans cette localité, et vu que la localité présente peu d'opportunité à saisir pour pouvoir améliorer notre situation financière donc il arrive que je me sente découragé.

Je n'ai pas encore reçu une prime mais je souhaite qu'on me décerne ça prochainement.

Absolument ! le fait de ne pas recevoir une prime est une source de découragement pour moi.

Pour répondre à cette question mon cher étudiant, dans ce grand lycée sommes manqués d'un nombre important des enseignants surtout ceux qui sont qualifiés pour dispenser le cours de français et compte tenu de ce manquement, je suis obligé de dispenser le cours dans mes heures supplémentaires.

Les heures de cours qui sont en dehors de mes heures prescrites ne sont pas réénumérées.

Je peux dire que je reçois des encouragements verbaux venant du proviseur mais pour moi ces encouragements-là ne comptent pas.

Oui je dispose des matériels didactiques mais je n'en dispose pas le tout ou les plus adéquats pour dispenser normalement mon cours.

Évidement la défaillance des matériels didactiques impactes rendement non seulement sur l'enseignant mais aussi sur les élèves car avec les matériels tel que les documents me permettront d'enrichir le contenu de mes leçons mais ce qui n'est pas le cas.

Nous ne disposons d'aucun centre documentaire (la bibliothèque même la moindre

Oui le fait qu'un établissement ne dispose pas d'un centre documentaire impacte sur notre motivation même du côté des apprenants.

Oui nous sommes au courant des nouveaux dispositifs pédagogiques.

Non je n'ai suivi aucun séminaire de recyclage ou une formation pour les nouvelles pratiques pédagogiques.

Oui l'absence ou le non régularité des séminaires et des formations sur le nouveau pratique pédagogique impacte mon engagement au travail et ça nous décourage.

Oui comme nous sommes habitués aux dispositifs pédagogiques précédents, comme celui-ci est nouveau, il constitue une source d'épuisement professionnelle.

Le suivi pédagogique des enseignants par les inspecteurs n'est pas régulier.

L'irrégularité du suivi pédagogique par les inspecteurs est une source de démotivation chez moi.

Annexes 3 : les images des établissements secondaires publics de la Tandjilé centre.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nomaye, M. (2006). *Note sur la situation des enseignants au Tchad*.

Banque Mondiale (1988). *L'éducation en Afrique Sub-saharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*.

Washington, DC. Baie, F. (2008). *Le malaise des enseignants dans le secondaire : un iceberg provoqué par des tensions humaines ?* Bruxelles : UFAPEC.

République du Tchad (2006). *la loi N016-PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien*.

Belinga Bessala Simon (2019), *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des Professeurs d'université*, Harmattan Cameroun.

République du Tchad (2018). *Rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du Plan Intérimaire de l'Education au Tchad (PIET)*.

Belloncle, G. (1984). *La question éducative en Afrique Noire* : Paris Karthala.

Goutima¹, A. Reoular, U. D (2020). *Materiel didactique et qualité de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre au secondaire general au tchad*.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). *Teacher Attrition and Retention: A MetaAnalytic and Narrative Review of the Research*. Review of Educationnal Research, 78(3), 367409.

Boutin, G. (1999). *Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier*.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Boutin, G. (2004), «L'approche par compétences en éducation; un amalgame paradigmatique», *Connexions*, 1(81), 25-41.

Carbonneau, M., Legendre, M.F. (2002), «Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels», in *Vie pédagogique*, 123, 12-17.

Bromme, R. (1982). *How to analyze routines in teachers thinking processes during lesson planning*.

New-York: *Annual meeting of the American educational research association*.

Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie*.

- Bureau International du Travail. (1991). *Le personnel enseignant : les défis des années 1990*.
- Bureau Régional d'Education pour l'Afrique. (1989). *Spécial Breda-Stat : Vers l'éducation pour tous*.
- ST-ONGE, S., AUDET, M., HAINES, V. et PETIT, A. *Gestion des ressources humaines*.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching Around the World: What can TALIS Tell Us?*
- Ça-Bareille, D. (2009, novembre). *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. (56), 65. Rapport de recherche du Centre d'Etudes de l'Emploi.
- DE LANDSHEERE, VIVIANE (1987), « Des compétences minimale pour l'enseignement secondaire », Perspectives, vol. XVII, no 1.
- Diksha Kashyap. (2013). *Educational planning in India: Meaning and Definitions and Everything Else*.
- Dictionnaire encyclopédique universel (2000; 1268).
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université de Québec.
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Paris: Dalloz
- Guarino, C. M., & Al. (2006). *Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature*. Review of Educational Research, 76(2), 173-208.
- Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). *At Risk Teachers. Pacific Resources for Education and Learning*.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). *Les difficultés au travail des enseignants*. Recherche et formation.
- Hétu, J.-C., & Al. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). *Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision*. Revue française de pédagogie, 86, 5-16.
- IIPE-UNESCO. (2008). *Motivation des enseignants et résultats*.
- In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis*.
- American Educational Research Journal, 38(3), 499-534.

- INSEED. (2016). *Recensement de la population. République du Tchad*. www.insee.fr
- Legendre, M.F. (2001), «Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages», in *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- (2008), «La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: ef et de mode ou moteur de changement en profondeur», in F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus: les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck, 27-51.
- Loubet des Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- LEGENDRE, Rénald (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, ParisMontréal, Larousse.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- N'dri, Th. & Assié-Lumuba (1993). *Coûts, financement de l'éducation de base et participation des familles et des communautés rurales dans les pays du Tiers-Monde*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- ODD. (2015). *17 objectifs du développement durable et leurs 169 cible*. Global Compact.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L., V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociale*. Dunod.
- Sophie, E. Etomes & Ernest, L. M. (2019). *Stratégies d'amélioration de la productivité des enseignants du secondaire dans la région du Sud-Ouest du Cameroun*.
- Spencer, A. R. (1991). *Psychologie générale*. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Steers & al. (2004). *A touch on Employees Motivation*. International journal of human resource studies.
- Tillema, H. (2003). *Categories in teacher planning*. In M. Kompf & P. M. Denicolo (dir), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. Lisse (Pays Bas) : Sweets & Zeitlinger.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. (2000). *Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité*. Revue française de pédagogie.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- UNESCO. (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. IIPE Pôle de Dakar. www.iiep.unesco.org
- URWICK. (1986). *Planning and development in education in education*. African perspectives.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation (2ème édition)*. De Boeck.

- Veyrac, H. & Agnès Dumas. (2015). *Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide, perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*.
- Veyrac, H. & Dumas, A. (2015). *Souffrance des enseignants du secondaire : accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide*.
- Viau Rolland. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Wanlin, P. & Bodeux, C. (2006). *Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement*. Luxembourg : Actes du colloque international de l'association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.
- Williams, G. C., Virginia, Kasser Grow, Freedman, Z. R. & Ryan, R. M. (1996). *Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance*.
- Williams, G. C., Virginia, Kasser Grow, Freedman, Z. R. & Ryan, R. M. (1996). *Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance*.
- Williams, M & Burden, R. (1997). *Motivation in language learning: A social constructivist perspective*. University of Exeter.
- WILS, T & Al (1991). *Planification stratégique des ressources humaines : presses Université de Montréal. Afrique, le point de départ*. Dakar
- Yildirim, A. (2003). *Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey*. 49(5), 525-543. International review of education.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Thèse de doctorat non publiée, Michigan State University.
- Yinger, R. J. (1987). *Routines in teacher planning in J. Calderhead (dir), Exploring teachers' thinking*. Londres : Cassel.
- Youssef Hrizi, N. & Alliata, R. (2010). *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire*. Genève : SRED.
- Yvon Bouchard. (S.d.). *De la problématique au problème de recherche dans T. Karsenti & L.*

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES	v
REMERCIEMENTS.....	vi
RÉSUME.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTE DE SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	ix
PREMIÈRE PARTIE	4
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1. CONTEXTE D'ETUDE	5
1-2 FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME	12
1.2.1. Questions de recherche.....	16
1.2.2. Question principale de recherche	16
1.2.3. Questions spécifiques de recherche.....	16
1.4. Hypothèses de recherche	17
1.4.1. Hypothèse générale de recherche	17
1.4.2. Hypothèses spécifiques de recherche	17
1.5. Objectifs de recherche	17
1.5.1 Objectif général	18
1.5.2. Objectifs spécifiques	18
1.6. Intérêt de l'étude	18
1.6.1. Sur le plan politique	18
1.6.2. Sur le plan économique	19
1.6.3. Sur le plan social	19
1.6.4. Sur le plan pédagogique	19
1.7. Délimitation de l'étude.....	19
1.7.1. Délimitation contextuelle	20
1.7.2. Délimitation méthodologique.....	20
1.7.3. Délimitation thématique	20
1.7.4. Délimitation spatio-temporelle.....	20
CHAPITRE 2 : APPROCHE NOTIONNELLE, REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	22

2.1. APPROCHE NOTIONNELLE.....	22
2.1.1. Planification	22
2.1.2. La stratégie	24
2.1.3. La planification stratégique	24
2.1.4. Attrition professionnelle.....	25
2.1.5. Enseignante ou enseignant	26
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	27
2.2.1. Planification dans une organisation.....	28
2.2.2. La formalisation, vecteur de la planification stratégique	29
2.2.5. L'implication des gestionnaires	33
2.2.6. La planification et le changement	34
2.2.7. Le piège de détachement	34
2.2.8. Le piège de formalisation.....	35
2.2.9. Quelques principes de base pour une mise en œuvre d'une planification stratégique réussie.....	36
2.2.10. Les buts de la planification stratégique	37
2.2.11. Les types de planification.....	38
2.3. Les facteurs d'attrition professionnelle.....	40
2.3.1. Les caractéristiques sociodémographiques	40
2.3.2. Les caractéristiques professionnelles	42
2.3.3. Les caractéristiques psychologiques	43
2.3.4. Les facteurs liés au contexte organisationnel	44
2.3.5. La collaboration et la concertation avec les collègues	48
2.4. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE.....	50
2.4.1. La théorie rationaliste classique de la planification	51
2.4.2. La théorie des attentes de vroom.....	52
DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	55
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	55
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	55
3.1. Hypothèse générale	56
3.2. Hypothèses spécifiques de l'étude	56
3.4. Type de recherche	58
3. 4. Population de l'étude.....	59

3. 5. Population cible.....	59
3. 6. Population accessible	59
3.7. Echantillon et échantillonnage	60
3.8. Echantillon	60
3.9. Echantillonnage.....	60
3.11. Outils de collectes de données	61
3.12. La grille d'observation	61
3.13. La pré-enquête.....	61
3.14. Le guide d'entretien	61
3. 14. Méthodes de collecte des données	63
3.15. Méthode de traitement de données.....	63
3.16. L'analyse de contenu.....	64
3.2. Description de l'analyse de contenu	64
3.2. 1. La pré-analyse	64
3. 2. 2. L'exploitation du matériel.....	65
3.2. 3. Traitement, inférence et interprétation des données	66
3. 2.4. La dimension qualitative de l'analyse de contenu.....	66
3.2.5. Transcription des résultats : grille de dépouillement des données	67
3.3. Validité de la recherche	68
4. 4. 1. Forces.....	68
4. 4. 2. Limites	68
4. 5. DIFFICULTES RENCONTREES.....	70
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	71
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	71
4.1. PRESENTATION DES DONNEES EMPIRIQUES	71
4.1.2. compte rendu de l'examen psychologique	71
4.2.1. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES EMPIRIQUES.....	73
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	79
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS DES HYPOTHESES	79
5.1.1. Interprétation de l'hypothèse spécifique hs1	79
5.1.2 Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique hs2	81
5.1.3. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS3	82
5.2. DISCUSSION DES RESULTATS	83
5.2.1. Discussion sur l'aspect de la gestion de la situation des enseignants.....	83

5.2.2. Discussion sur l'aspect des facteurs d'attrition professionnelle.....	84
5.2.3. Discussion sur l'aspect des mesures à prendre.....	85
CONCLUSION GÉNÉRALE	90
ANNEXES 1.....	93
Cas d'A1	95
Cas de H1	97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	100
TABLE DES MATIÈRES	104