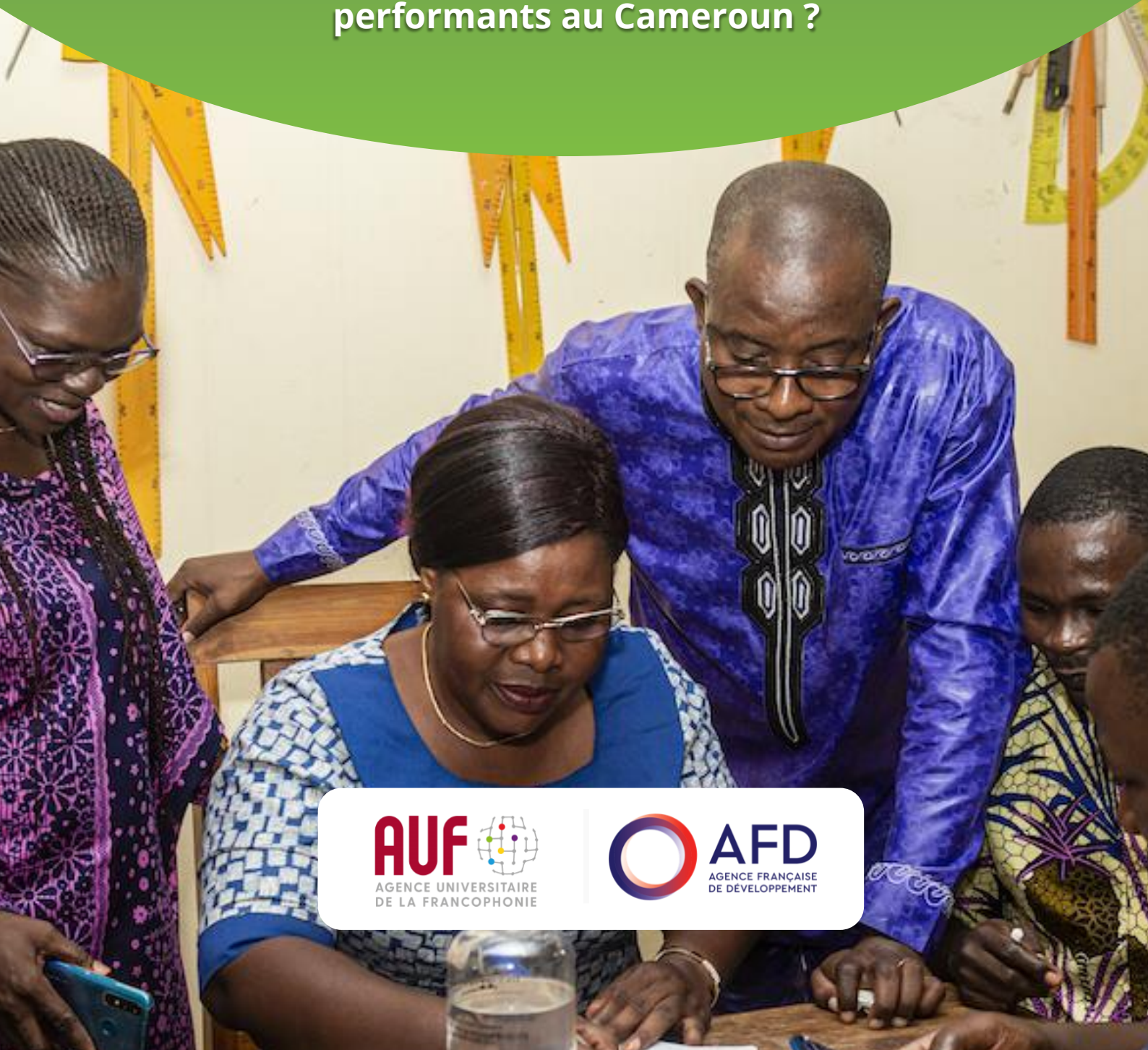


RAPPORT DE RECHERCHE

**Travail décent et développement des
compétences professionnelles des enseignants :
Comment attirer, former et retenir des enseignants
performants au Cameroun ?**



Le programme APPRENDRE

Afin d'améliorer l'accompagnement des enseignants, APPRENDRE renforce depuis 2019 les capacités des formateurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, et des cadres des Ministères de l'éducation issus de ses 26 pays partenaires.

Outre l'organisation de formations et la réalisation de missions d'expertise (audit, rédaction de documents cadres), le programme APPRENDRE mène de nombreuses initiatives pour développer et valoriser la recherche en éducation en Afrique. Parmi elles : la tenue de séminaires et de webinaires, l'organisation de Journées nationales de la recherche, le soutien à des revues scientifiques, ainsi que le lancement d'appels à communications et d'appels à projets de recherche en éducation.

À ce jour, le programme a lancé 4 appels à projets de recherche pour un budget total d'environ 1,2 million d'euros. Depuis 2019, APPRENDRE a financé 46 projets de recherche portés par 31 universités partenaires issues de 21 pays différents. Chaque projet a été conduit par une équipe de recherche mêlant à la fois des chercheurs habilités à diriger des recherches, des doctorants ou jeunes chercheurs et des praticiens.

A travers ces recherches-action, APPRENDRE entend documenter les effets des politiques conduites par les Ministères en charge de l'éducation et mettre à disposition des décideurs des données de qualité pour améliorer les politiques éducatives.

Cette recherche a été financée et a bénéficié d'un appui scientifique dans le cadre de **l'appel à projets de recherche « Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants »**.

Pour en savoir plus : apprendre.auf.org

PHOTO DE COUVERTURE : Lina Mensah

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : Sophie DOBOSZ



Ce rapport de recherche est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Liste des abréviations et sigles

ADEA	Association pour le Développement et l'Éducation en Afrique
APEE	Association des Parents d'Élèves et Enseignants
APHRC	Centre Africain de Recherche sur la Population et la Santé
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BIT	Bureau International du Travail
BREDA	Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique
BUCREP	Bureau Central de Recensement et d'Étude de la Population au Cameroun
CAPIEMP	Certificat d'Aptitudes Professionnelles d'Instituteur d'Enseignement Maternelle et Primaire
CEP	Certificat d'Études Primaires
CEPE	Certificat d'Études Primaires et Élémentaire
CESA 16-25	Stratégie Continentale de l'Éducation en Afrique de 2016 à 2025
CIEFFA/UA	Centre International de l'Union Africaine pour l'Éducation des Filles et des Femmes en Afrique
DSSEF	Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
ECAM	Entreprises du Cameroun
ENIEG	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIET	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique
ENS	École Normale Supérieure
ENSET	École Normale Supérieure des Enseignements Techniques
FCFA	Franc de Coopération Financière en Afrique
FFOM	Forces, Faiblesses, Menaces et Opportunités
FMI	Fond Monétaire International
IEMPB	Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
IEMPB1	Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire 1er grade
IEMPB2	Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire 2e grade
IIRCA	Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique
IIFE	Institut International de Planification de l'Éducation
INS	Institut National de la Statistique
ISU	Institut de Statistiques de l'UNESCO
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINESEC	Ministère de l'Enseignement Secondaire
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINEPAT	Ministère de l'Économie et de l'Aménagement du Territoire
MINFI	Ministère des finances
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD	Objectifs du Développement Durable
OIT	Organisation Internationale du Travail
PAREC	Projet d'Appui à Réforme de l'Éducation au Cameroun
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produits Intérieur Brut

PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
SMIG	Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti
SND-30	Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Table des matières

Résumé.....	10
Introduction	13
Contexte : Description du projet en lien avec le champ d’investigation retenu.....	17
Pays concerné par le projet	18
Cadre réglementaire, dispositifs d’encadrement et de supervision du métier d’enseignants.....	19
Ratios élèves-enseignants et efficacité mitigée des enseignants	23
Diversité des statuts professionnels et renforcement des capacités des enseignants face aux crises	28
Apports des partenaires techniques et financiers dans le recrutement des enseignants et l’accès aux commodités de base	35
Les régions concernées par l’étude.....	38
La région du centre	39
La région du Littoral	41
La région de l’Ouest	42
La région de l’Extrême-Nord	43
La région du Nord-Ouest.....	45
La région de l’Est	46
Revue de la littérature.....	48
Le décrochage des enseignants dans les pays développés : focus sur le début, le milieu et la fin de carrière	50
La vulnérabilité de la carrière des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne.....	57
Problématique de l’étude.....	63
Cadre conceptuel et théorique de l’étude	64

Le travail décent : de la définition aux indicateurs	64
La vulnérabilité : des considérations socio-économiques au travail des enseignants.....	67
La résilience un atout indispensable dans le métier d'enseignant	69
Le développement professionnel : entre andragogie évolutive et théorie du capital humain	71
Portrait-robot d'un enseignant compétent.....	75
Questions de recherches	76
Question principale	76
Questions secondaires.....	77
Objectifs de l'étude.....	77
Objectif général	77
Objectifs spécifiques	77
Hypothèses de la recherche	78
Hypothèse principale	78
Hypothèses secondaires.....	78
Méthodologie de la recherche	79
Approche participative et de transfert des compétences.....	80
Principes directeurs.....	81
La participation	82
Le transfert.....	82
Le partage des responsabilités	82
Organisation du travail et élaboration des outils d'enquêtes	83
Organisation du travail	83
Élaboration des outils	83
Techniques d'échantillonnages.....	84
L'échantillon quantitatif.....	84
L'échantillon qualitatif	87
Collecte d'informations.....	89
La collecte des données de terrain.....	90

La synthèse des données recueillies	92
Analyses des données.....	93
Les étapes du processus d'analyse des données	93
Le Diagnostic.....	96
L'élaboration de la stratégie	97
Résultats de l'étude	98
Caractéristiques socioprofessionnelles de l'échantillon.....	99
Analyse thématique des données qualitatives	105
Opinions des interviewés sur l'attrait	105
Opinions des interviewés sur la formation.....	111
Opinion des interviewés sur le maintien	113
Suggestions des interviewés sur l'entrée, la formation et le maintien des enseignants.....	117
Analyse descriptive des données quantitatives.....	120
L'attrait	121
La formation.....	139
Le maintien.....	181
Analyse corrélacionnelle	191
L'attrait	191
La formation.....	197
Le maintien.....	202
Analyse longitudinale.....	207
L'Attrait	207
Formation	209
Maintien.....	212
Discussions et limites de la recherche	217
Recommandations de l'étude	222
Recommandations sur l'attrait	223

Adéquation entre tâches professionnelles, investissement personnel, rémunération et pouvoir d'achat	223
Changement des représentations sociales sur le métier d'enseignant	223
Amélioration des conditions de recrutement et des procédures d'affectation	223
Susciter et entretenir les (pré) dispositions à exercer la profession	224
Recommandations sur la formation	224
Alignement entre durée, contenus, évaluation de la formation et contextes de travail.....	224
Équilibre entre théorisation pédagogique et pratiques professionnelles ...	225
Accompagnement holistique du début à la fin de carrière	225
Digitalisation, cadre confortable, sensibilité aux genres et inclusion	225
Analyse collaborative, réflexive, multi-référencée et critique des pratiques pédagogiques	226
Recommandations sur le maintien	226
Sécurité du travail, au travail et après ou en dehors du travail	226
Justice sociale, professionnelle et administrative dans la gouvernance de la carrière	227
Équilibre vie professionnelle et privée, sensibilité aux genres et inclusion.	227
Accessibilité aux services sociaux de base	227
Respect de la dignité de l'enseignant dans la prise de décisions.....	228
Références bibliographiques	229
Annexes.....	237

Résumé

Le travail est décent lorsqu'il est productif, effectué dans des conditions de sécurité, de dignité et de justice. Mais au Cameroun, les conditions de travail des enseignants du primaire sont décriées par différents rapports d'études et les enseignants sont départagés entre abandons des postes, grèves et récriminations constantes. Cette étude postule que le travail décent est un facteur de rétention des enseignants. En effet, la formulation des ODD 4 et 8 articule la recherche d'une éducation de qualité accessible à tous à l'amélioration des conditions de travail des enseignants qui jouent un rôle incontournable dans la réussite des élèves. Mais la condition du personnel enseignant dans le monde est devenue une sombre réalité appelant des mesures urgentes, parce que la pénurie d'enseignants est simultanée aux plaintes des professionnels en service (Tromquist, 2018). Les facteurs associés à cette attrition dépendent cependant des contraintes financières et économiques des pays, des exigences professionnelles et des conditions réelles d'exercice de la profession qui varient dans le temps et selon les contextes. Des différences peuvent cependant être observées dans les tendances, l'ampleur et les particularités du phénomène à travers les continents et les niveaux de développement des pays. Mais très peu de recherches s'intéressent au travail décent comme facteur de rétention dans la profession enseignante.

Au Cameroun, les dispositifs d'encadrement et de supervision du métier d'enseignant sont alignés à un cadre réglementaire et stratégique reconnaissant l'importance du travail décent. Cependant, les défis relatifs aux ratios élèves/enseignants, à l'employabilité des enseignants formés et au financement de la politique éducative ont conduit les décideurs à réduire la rémunération des enseignants et à diversifier les profils et statuts professionnels. L'une des conséquences directes de cette politique est l'augmentation de la vulnérabilité de certaines catégories d'enseignants (contractuels, contractualisés, communautaires et du privé). Pour étudier les stratégies de réduction de cette vulnérabilité, notre choix s'est porté sur 06 régions du Cameroun (Centre, Littoral, Nord-Ouest, Extrême-Nord, Est et Ouest) disposants chacune d'un écosystème de formation intégral des enseignants du primaire.

Nous avons par conséquent mis en œuvre une recherche-action, avec une approche quasi-expérimentale utilisant un devis mixte, auprès de 1028 enseignants du primaire et 195 acteurs impliqués dans la gestion de leur carrière. Les enseignants sont répartis entre les régions du : Centre (n=363), Littoral (n=180), Extrême-Nord (n=176), Ouest (n=157), Nord-Ouest (n=82) et de l'Est (n=70). Tandis que les interviewés se regroupent entre : responsables du MINEDUB aux niveaux national (n=10) et régional (n=09), 24 directeurs d'écoles primaires, 22 directeurs d'ENIEG, 04 directeurs d'ENS, 24 inspecteurs d'arrondissements, 04 enseignants d'ENS, 26 enseignants d'ENIEG, 05 maîtres de niveaux, 03 syndicalistes, 33 parents et responsables d'APEE et 24 élèves.

Les outils de collecte des données qualitatives utilisés étaient les guides d'entretien et d'observation. La technique de recrutement des interviewés était celle des choix raisonnés selon leurs niveaux de responsabilité et l'échantillonnage non-probabiliste consistait à établir des quotas entre les régions et les profils de carrière. Le questionnaire

adressé aux enseignants a été construit autour de 47 questions fermées regroupées autour de 05 items dont les indicateurs reflétaient les variables dépendantes à savoir : la rémunération, la gestion de la carrière, la formation, l'environnement de travail et l'accès aux services sociaux de base. Certains items ont été élaborés selon les données issues de la revue de littérature et d'autres suivant l'échelle de Likert en cinq niveaux. Les données qualitatives ont été analysées dans une approche thématique consistant à catégoriser les données brutes pour faire émerger des synthèses qui peuvent nourrir la discussion et orienter les actions futures. L'analyse des données quantitatives qui est à la fois descriptive, corrélationnelle et longitudinale s'est faite grâce au logiciel SPSS et au tableur Excel.

Les résultats montrent que l'attrait de la profession enseignante au primaire est influencé négativement par le mauvais traitement salarial, les conditions de recrutement et d'affectation qui divergent entre le public et le privé, les zones rurales, urbaines et semi-urbaines. Ce qui implique une dégradation de l'image de l'enseignant dans la société. Par exemple, la rémunération de 20% de l'échantillon est comprise entre 41 000 et 60 000 FCFA. Ce qui représente 50% de l'enseignement privé laïc, 45% de l'enseignement confessionnel, 4% de l'enseignement public. En outre, 11% des enseignants du public sont rémunérés entre 15 000 et 60 000 FCFA ce qui nous rapproche de la fréquence cumulée des enseignants contractualisés et communautaires qui équivaut à 16% des enseignants du public. La mesure du niveau de satisfaction du salaire montre que 49% de l'échantillon l'estime très insatisfaisant ou plutôt insatisfaisant, 30% juste acceptable et 21% plutôt satisfaisant ou très satisfaisant.

La vulnérabilité salariale est surtout vécue en début de carrière. Car, le salaire de 51% de ces derniers varie entre 10.000 et 60.000 FCFA, tandis qu'en fin de carrière, 83% des enseignants de l'échantillon sont rémunérés entre 90.000 et 200.000 FCFA, soit 16,4% qui reçoivent au-delà de 200.000 FCFA. Cependant, les répondants ne subissent pas passivement la vulnérabilité salariale. En effet, 42,4% de l'échantillon développe des activités génératrices de revenus en parallèle, soit 53,2% des hommes, 35,9% des femmes, 49%, 40% et 43% exerçant respectivement en milieu rural, urbain et semi-urbain. Les principales activités sont les cours de répétition (38%), l'agriculture (35%) et le commerce informel (18%) qui permettent à 60% parmi eux de gagner mensuellement entre 10.000 et 40.000 FCFA.

Les répondants sont en majorité satisfaits des modalités de leur formation théorique et pratique (contenu, cadre, interactions élèves-maitres et formateurs, compétences des formateurs et méthodes d'évaluation). Cette appréciation positive se prolonge au niveau des compétences estimées par les enseignants au début de leur carrière et au moment du déroulement de l'enquête. Ce qui permet de démontrer l'influence positive de la formation sur le maintien des enseignants du primaire. En outre, la satisfaction des enseignants à propos de leurs degrés de compétences est très variable au fur et à mesure qu'ils évoluent dans leurs carrières. Globalement, les modalités ayant les fréquences et effectifs les plus élevés, aussi bien en début, au milieu, qu'en fin de carrière sont les enseignants plutôt satisfaits et très satisfaits de leurs compétences.

En croisant la disposition des enseignants à rester dans la profession avec les variables telles que l'environnement du travail (effectifs des classes, horaires et charge de travail, impact sur les élèves) et l'accès aux services sociaux de base (santé publique, services financiers, infrastructures culturelles, groupes associatifs), les données montrent que les enseignants qui sont pour la plupart insatisfaits sont les plus disposés à quitter le métier. Pour le cas des horaires du travail, les enseignants très insatisfaits et plutôt insatisfaits sont les plus disposés à abandonner le métier soit respectivement 66% et 62,1%. Par contre, les enseignants très satisfaits sont à 57,7% favorables au maintien. L'appréciation de la charge de travail montre également que l'intention de quitter le métier est prédominante dans toutes les modalités à l'exception des enseignants très satisfaits dont l'intention de rester et de partir sont en zone de parité soit respectivement 50,7% et 49,3%. Avec le niveau d'accès aux services sociaux, les enseignants qui estiment qu'ils ont un niveau pas du tout accessible, très peu accessible et assez accessible auxdits services sont les plus favorables à l'attrition.

En début, au milieu et en fin de carrière, la rémunération est le premier facteur d'attrition pour toutes les trois cohortes d'enseignants soit 69,3% en début, 71,3% au milieu et 62,6% en fin de carrière. Ensuite la charge de travail qui est identifiée par 36,6% enseignants en début, 35% au milieu et 38,6% en fin de carrière comme un facteur d'attrition. Le troisième facteur concerne les effectifs des classes qui pourraient induire le départ de 20%, 24,6% et 21,9% d'enseignants respectivement en début, au milieu et en fin de carrière. Si l'impact des horaires sur l'attrition diminue avec l'ancienneté dans la profession, l'influence de la place des enseignants dans la société a plutôt un effet contraire. Pour les trois cohortes respectives, 20,6%, 19% et 15,3% peuvent quitter à cause des horaires contre 18,6%, 26% et 28,5% à cause de l'appréciation de leur place dans la société.

Ces résultats nous ont permis de formuler 13 recommandations en vue d'une gestion plus résiliente de la carrière des enseignants. Cette recherche permet de jeter un regard nouveau sur la problématique de la rétention des enseignants dans le contexte de vulnérabilité socio-économique des pays en développement comme le Cameroun. La démarche systémique adoptée a permis d'analyser, tester et valider l'influence de la rémunération, la gestion de la carrière, la formation, l'environnement du travail et l'accessibilité des services sociaux sur le maintien des enseignants du primaire. Nous avons ainsi formulé un modèle stratégique de gestion résiliente de la carrière des enseignants dont la mise en œuvre nécessite la participation et le partage des responsabilités entre tous les différents niveaux d'acteurs. Les dimensions les plus urgentes, du point de vue des enseignants interrogés, concernent la productivité du travail et ses incidences sur les représentations sociales sur ce métier. Ainsi, la revalorisation de la rémunération implique des conditions de vie plus épanouissantes en vue de l'attrait et du maintien dans la profession.

Mots clés : travail décent, gouvernance inclusive et résiliente, enseignants du primaire, professionnalisation, méthodologie mixte.

Introduction

La volonté d'améliorer les conditions de travail des enseignants dans le monde, en vue d'une participation plus efficiente des systèmes éducatifs au progrès socio-économique des États, est perceptible au travers de la formulation des objectifs et recommandations à l'échelle internationale qui engagent les partenaires et acteurs au niveau local. Par exemple, l'OIT et l'UNESCO ont adopté en 1996, au travers de la conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, une série de recommandations fixant des normes internationales, certes juridiquement non contraignantes mais qui précisent les aspects professionnels, sociaux, éthiques et matériels de la gestion de la carrière de la profession enseignantes. Les domaines envisagés sont entre autre : la formation initiale et continue, le recrutement, l'avancement et la promotion, la sécurité de l'emploi, les procédures disciplinaires le service à temps partiel, les libertés professionnelles, la supervision et l'évaluation, les droits et devoirs, la participation à la prise des décisions relatives à l'éducation, la négociation, les conditions favorables à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage sans oublier la sécurité sociale (BIT, 2016).

Plus récemment, le programme intergouvernemental des nations unies autour des Objectifs pour le Développement Durable (ODD), qui engage tous les pays membres, a également formulé 17 objectifs intégrés et indissociables axés sur les dimensions économiques, sociales et environnementales du progrès économique de la planète (UNESCO, 2017). L'objectif N° 4 (ODD4), qui est consacré au secteur de l'éducation, avec un total de 07 cibles principales et 03 supplémentaires, vise globalement à assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un même pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. A ce titre, la troisième cible supplémentaire ambitieuse à l'horizon 2030, d'accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés au moyen de la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays les moins développés.

L'augmentation en qualité et en quantité suffisante dans le métier des enseignants est alors envisagée comme une condition indispensable à l'atteinte de cet objectif qui

est d'une importance capitale pour l'atteinte des 17 cibles réparties en 169 objectifs. Le huitième objectif (ODD8) quant à lui vise à promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous. La cible N°8 de l'ODD8 en particulier milite en faveur de la défense des droits des travailleurs, la promotion de la sécurité sur le lieu du travail et la protection de tous les travailleurs, y compris les enseignants. Par ailleurs, l'entrée des services éducatifs dans l'Accord Général des Services, de l'organisation mondiale du commerce implique nécessairement l'introduction des valeurs du libéralisme économique dans le marché du travail des enseignants, entraînant une attrition des enseignants vers les métiers plus lucratifs, ou la fuite des enseignants des pays défavorisés qui cherchent à vendre leur expertise dans les pays plus favorisés (Philips et al., 2003).

Ces outils stratégiques mis en place au niveau international, inspirent les politiques publiques de l'Etat du Cameroun dans l'élaboration des programmes de développement socio-économique du pays et impriment leurs marques dans les pratiques de gestion de la carrière des enseignants. Ainsi, la SND-30 a réaffirmé la promotion de l'emploi décent parmi les vecteurs de la transformation structurelle et du développement inclusif du Cameroun. Il en ressort que, l'emploi décent repose sur quatre piliers : un emploi qui procure des revenus à l'individu, respecte les principes et droits du travail, lui assure une sécurité sociale, et lui permet de défendre ses droits grâce au dialogue social. Dans tous les ordres de métiers y compris pour le corps enseignant, ces quatre piliers sont indissociables, interdépendants et se renforcent mutuellement de sorte que toute défaillance dans la promotion de l'un d'eux porterait préjudice à la réalisation des autres.

On constate cependant depuis plus d'une décennie, que le travail des enseignants camerounais est décrié par différents rapports d'étude (RESEN, 2018 ; 2019 ; Banque Mondiale, 2020) qui lui reprochent une productivité insuffisante aussi bien à l'interne qu'à l'externe. Le système éducatif camerounais montre globalement une faible performance en lien avec l'accès à une éducation de qualité pour tous et la déperdition scolaire. Par exemple, environ 8% d'enfants n'ont pas la chance d'accéder au primaire. Pour ceux qui ont la chance d'y accéder, seuls 72% d'entre eux achèvent le cycle. Au

niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire général, seulement 51% des enfants qui achèvent le cycle primaire accèdent au 1er cycle du secondaire et 43% d'entre eux achèvent ce dernier. La transition primaire-collège s'est détériorée passant de 84% en 2011 à 72% en 2018. Plusieurs rapports d'études expliquent cette situation par le manque d'enseignants ou par les compétences de ceux-ci (UNESCO - IIRCA, 2017 ; Banque Mondiale, 2010 ; 2013).

En outre, d'après l'étude de la Banque Mondiale sur l'évaluation des acquis scolaires, 77% des enfants en fin du cycle primaire au Cameroun ne peuvent pas lire et comprendre une courte histoire alors que la moyenne est de 58% pour les pays ayant des revenus comparables au Cameroun. Mais, très peu d'études se sont intéressées au niveau de revenus global d'un pays et la qualité de l'éducation (ODD4), en lien particulièrement avec le travail et la productivité des enseignants. L'environnement social bien qu'en progression, doit être amélioré pour soutenir le développement à cause du relatif faible niveau des indicateurs sociaux. S'il est reconnu que l'éducation produit des bénéfices sociaux incontestables, on constate aussi, des difficultés de maintien en poste des enseignants qui sont la conséquence de la situation sociale. La part du budget global accordée au secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun est en régression passant à 14,6% en 2018 contre 16,1% en 2013 et continue de baisser. Cependant, peut-on affirmer que l'enseignement est un métier qui n'attire plus ou pas au Cameroun ?

Contexte : Description du projet en lien avec le champ d'investigation retenu

Le contexte de cette recherche nous oblige à interroger en premier les dispositifs d'encadrement et de supervision du métier d'enseignement au Cameroun et le cadre réglementaire et stratégique pour le travail décent de ces enseignants. Ensuite, l'efficacité mitigée du système éducatif en lien avec ainsi que les défis liés aux ratios élèves/enseignants, à l'employabilité et la diversité des profils et des statuts professionnels des enseignants. Et en fin les défis relatifs au financement des commodités de base pour l'amélioration des conditions de travail dans le cycle primaire au Cameroun.

Pays concerné par le projet

Le Cameroun est un pays d'Afrique Centrale qui a la particularité d'appartenir à deux traditions éducatives issues de l'héritage colonial britannique et français. Au-delà de la coexistence de deux sous-systèmes éducatifs (anglophone et francophone) qui gardent leurs spécificités, l'environnement organisationnel et institutionnel qui oriente la politique éducative générale et l'enseignement primaire en particulier se fonde sur une base juridique commune. En effet, la mission de l'éducation au Cameroun, d'après la loi d'orientation de l'éducation de 1988, est la formation de l'enfant pour son épanouissement affectif, intellectuel ou cognitif, physique et moral ou psychomoteur, en vue de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Le Cameroun est aussi considéré comme l'Afrique en miniature et cette diversité de situation peut être mise en contribution dans l'étude pour que les résultats puissent être réutilisables dans d'autres contextes et pays d'Afrique.

En effet les sous-systèmes éducatifs du pays sont sous la charge de quatre (4) ministères à savoir : Ministère de l'Éducation de Base (MINEBUB), Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et Ministère de la Formation Professionnelle (MINEFOP). A ces derniers

s'ajoute le Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative (MINFOPRA) représente un acteur de premier plan dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignants du public. Les ministères sectoriels possèdent des centres de formation qui emploient les enseignants formés dans les institutions publiques et privées de formation ou d'évaluation des enseignants. Par ailleurs, la mise en œuvre de la politique éducative du Cameroun nécessite la collaboration entre l'État et le concours des organismes internationaux de coopération, les Partenaires Techniques et Financiers (PTF), les collectivités territoriales décentralisées, les syndicats, les acteurs confessionnels, les familles ainsi que les institutions privées (MINEDUB, 2022). L'accompagnement et l'appui multiforme de ces organismes contribue à la facilitation du processus d'instauration de l'égalité et de l'équité dans l'application du droit à l'éducation. Le gouvernement camerounais a également pris plusieurs engagements au niveau national, régional et international qui visent à garantir l'accès équitable à un enseignement primaire de qualité, ainsi que la santé et le bien-être du personnel enseignant.

Cadre règlementaire, dispositifs d'encadrement et de supervision du métier d'enseignants

Pour son développement économique et social, le Cameroun s'est doté d'un cadre de référence, s'étalant dans la période allant de 2020-2030. Cette stratégie nationale place le développement du capital humain au centre des défis que doit relever le système éducatif pour une formation de qualité. L'objectif assigné au secteur de l'éducation dans cet outil de planification de la croissance économique est de promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé serait sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer (MINEDUB, 2022). L'atteinte de cet objectif est inconcevable sans la mise en œuvre d'une politique efficiente de formation, de recrutement et de déploiement équitable d'enseignants qualifiés et en quantité suffisante.

Le Cameroun a également adopté l'Agenda 2063 de l'Union africaine qui vise d'intensifier de la révolution de l'éducation et des compétences, la promotion active de la science, de la technologie, de la recherche et de l'innovation en vue de renforcer les connaissances, les ressources humaines, les capacités et les compétences pour donner une impulsion nouvelle aux différents pays du continent. Au niveau primaire, cet engagement consiste précisément à élargir l'accès universel à une éducation de qualité pour la petite enfance (MINEDUB, 2022). A cet agenda s'ajoute l'adoption par le Cameroun de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique de 2016 à 2025 (CESA 16-25) dont le 1^{er} des 12 objectifs élaborés est de « revitaliser la profession enseignante, afin d'assurer la qualité et la pertinence à tous les niveaux » (MINEDUB, 2022, p. 19). L'écosystème national chargé de la gestion de la carrière des enseignants du primaire du début à la fin, est aussi guidé le troisième et le quatrième Objectif du Développement Durable qui sont axés sur la santé, le bien-être et l'éducation. En dehors des engagements pris par l'État du Cameroun, il existe un ensemble de textes officiels qui servent de balises à la gestion de la carrière des enseignants.

L'article 37 alinéa 1 de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun et l'article 36 alinéa 1 de la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur, disposent que l'enseignant est le principal garant de la qualité des enseignements et des formations assurées dans les Institutions d'enseignement supérieur. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. L'alinéa 2 du premier article précise par ailleurs que l'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité. Plusieurs textes réglementaires ont été publiés pour permettre la mise en œuvre de ces lois. Selon l'article 24 du Décret N° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique de l'État modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000, en dehors des droits et libertés reconnus à tous les citoyens, le fonctionnaire a droit à la protection, à la rémunération, à la pension, à la santé, à la formation permanente, au congé et à la participation à la gestion de sa carrière. L'article 25 alinéa 1 du même décret précise que l'État est tenu d'assurer au fonctionnaire protection contre les menaces, outrages,

violences, voies du fait, injures ou infamies dont il peut être victime en raison ou à l'occasion de l'exercice et des fonctions.

Le Décret N° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation nationale précise les conditions de recrutement, de nomination et de retraite. Il précise également les éléments complémentaires de rémunération de ces enseignants tels que la prime de technicité, la prime d'enseignement et d'évaluation, la prime de documentation et de recherche, l'attribution de palmes académiques. L'article 66 de ce décret précise la durée hebdomadaire de service à laquelle chaque catégorie de fonctionnaire est astreinte. Si la situation des enseignants exerçant dans le public est rigoureusement suivie de près par le MINEDUB, la carrière des enseignants du sous-secteur privé manque cependant d'un référentiel en termes de traitement salarial et de sécurité sociale.

La gestion proprement dite du système éducatif camerounais est fragmentée et répartie entre quatre administrations dont les actions ne sont pas nécessairement coordonnées. Cette situation ne permet pas d'avoir une base de données bien cohérente. De plus, le système formel d'éducation et de formation est divisé en deux sous-systèmes qui fonctionnent en parallèle du préscolaire à la fin du secondaire. Au niveau supérieur, ils se fondent en un seul système, mais les établissements d'enseignement supérieur adoptent des cultures académiques différentes fondées sur la culture linguistique de l'environnement dans lequel ils se trouvent. La stratégie nationale du secteur de l'éducation et de la formation mis en place entre 2013 et 2020 visaient trois objectifs ambitieux qui balayaient tous les niveaux du système éducatif camerounais. Elle visait l'amélioration de l'accès et de l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation, l'amélioration de la qualité des apprentissages tout en adaptant leur contenu à l'environnement socioéconomique ainsi que la gouvernance et le pilotage du système éducatif (DSSEF, 2013). L'analyse de la mise en œuvre de cette stratégie montre que malgré sa pertinence, l'atteinte de ses objectifs est partielle du fait de la lenteur et de l'inaction dans la mise en place des réformes pourtant indispensables à l'atteinte des objectifs, la faible appropriation de la stratégie à l'intérieur du secteur

éducatif et dans les régions qui n'a pas permis aux acteurs d'agir dans la perspective des résultats attendus (RESEN, 2019). Pour le niveau primaire en particulier, l'objectif opérationnel et stratégique du DSSEF visant à contractualiser les maîtres des parents, en vue d'éliminer à terme cette catégorie d'enseignants dont les frais sont à la charge des familles, n'a pas abouti aux résultats attendus (RESEN, 2019). Car, même si le nombre total de cette catégorie est en nette diminution au Cameroun, ils représentent encore 18% de l'effectif total des enseignants pour l'année scolaire 2020-2021 (MINEDUB, 2022).

Sur le plan pratique de la formation initiale des enseignants du primaire au Cameroun, les institutions sont variées et les conditions d'accès à ces écoles de formation divergent selon les niveaux. Les Écoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) et les Écoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET) forment les instituteurs tandis que les Écoles Normales Supérieures (ENS) s'occupent de la formation des formateurs d'instituteurs c'est-à-dire les formateurs des ENIEG. L'accès à ces écoles de formation se fait par voie de concours, mais la situation des élèves-professeurs est quelque peu différente de celle des élèves-maîtres. Le concours des ENS qui est assez sélectif donne accès directement à la fonction publique avec une garantie d'emploi, de salaire et de retraite à l'âge de 60 ans. Pour le cas particulier des ENIEG publiques, leur nombre est resté stable au niveau du public entre les années scolaires 2018-2019 et 2020-2021, soit un total de 62 ENIEG. Le secteur privé par contre connaît une évolution timide du nombre d'ENIEG qui est passé de 88 à 92 au cours des mêmes années citées plus haut (MINESEC, 2021). Pour les enseignants du primaire, les concours sont assez ouverts mais les recrutements ne sont plus automatiques depuis 1995, année marquant la réouverture des ENIEG après quelques années de fermeture. Ce qui pourrait expliquer la baisse drastique des effectifs des élèves-maîtres. Pour illustration, les effectifs des élèves-maîtres formés dans les ENIEG sont passés de 24867 au cours de l'année scolaire 2012-2013 à 11906 en 2018-2019 soit une baisse de 52.12% ; pour les ENIET, ils sont passés de 7293 en 2015-2016 à 4453 en 2018/2019, soit une dégression de 38.94% (MINESEC, 2019). Mais qu'en est-il de l'efficacité des enseignants ainsi formés et recrutés ?

Par ailleurs, l'encadrement de proximité (inspecteurs et conseillers pédagogiques, équipe enseignante de l'établissement, chef d'établissement) des enseignants qui exercent déjà sur le terrain s'effectue à différents niveaux par la chaîne de supervision pédagogique (Djeumeni Tchamabe, 2015). Cet accompagnement joue un rôle complexe dans l'entrée et le maintien dans le métier. En effet, les enseignants du privé, qui n'ont parfois pas bénéficié d'une formation initiale mais plutôt d'une formation continue sur le tas, ont souvent une efficacité supérieure à celle des enseignants fonctionnaires et contractuels d'administration formés. Ce constat interpelle le chercheur. Le système de gestion et de pilotage de la carrière des enseignants se fait au travers d'un SIGE sectoriel intégré qui fédère la production des statistiques harmonisées du secteur de l'éducation avec des avancées significatives pour les sous-secteurs du préscolaire, du primaire et du secondaire général et technique. Cependant et malgré cet outil, les données collectées sur les enseignants par la Banque Mondiale (2020) montrent toujours une mauvaise répartition des enseignants sur le terrain. Certaines écoles n'ont qu'un ou pas du tout d'enseignants tandis qu'ailleurs, les classes comptent plusieurs enseignants. Il existe d'importantes disparités dans la répartition des enseignants au profit des grandes métropoles. Tenant compte de ces disparités, pour assurer une meilleure équité et l'inclusion, l'accès au travail décent pour tous les enseignants peut être réalisé par une gouvernance numérique adaptée, décentralisée qui pourrait être par conséquent plus efficace et plus résiliente.

Ratios élèves-enseignants et efficacité mitigée des enseignants

Au Cameroun, le secteur informel reste prépondérant avec un taux d'informalité des emplois qui est passé de 90,3% en 2007 à 88,6% en 2014 (ECAM3 et ECAM4). Le secteur de l'éducation et de la formation n'est pas épargné par les défis liés à l'employabilité. Du fait de l'accès massif d'élèves dans l'enseignement primaire et de la création de nombreux établissements d'enseignement primaire, du départ à la retraite de nombreux enseignants, les effectifs d'enseignants ne suivant pas la courbe de croissance de la population. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, on dénombrait 105708 enseignants du primaire. Cet effectif a été réduit à 97333 en 2016-2017 et à 93 723 en 2017-2018, avec

prédominance du public (INS 2019). Mais depuis l'année scolaire 2019-2020, le personnel enseignant connaît une nette augmentation dans les tous les ordres d'enseignement comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1 : Évolution des effectifs du personnel enseignant dans le primaire par ordre d'enseignement de 2014/2015 à 2021/2022

Années Scolaires	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022
Public	67.878	66.264	61.192	56.386	56.749	59.071	61.730	65.839
Privé	36.870	38.596	36.159	36.622	38.892	40.521	43.399	47.214
Communautaires	640	848	633	715	905	755	860	1.089
Total	105.388	105.708	97.984	93.723	96.546	100.347	105.989	114.142

Source : MINEDUB (2022)

Ce tableau montre que l'évolution du personnel enseignant dans les écoles primaires a considérablement diminué entre les années 2016 et 2018 mais une nette augmentation se fait ressentir depuis l'année scolaire 2019-2020. Ce qui porte l'ensemble du personnel enseignant de l'enseignement primaire au Cameroun à 114.142 enseignants pour le compte de l'année scolaire 2021-2022. Contrairement à l'enseignement privé où l'évolution des effectifs est restée en dessous de 40.000 avant 2020 et dont la croissance du personnel demeure au-dessus de ce chiffre, la progression du personnel enseignant dans le public semble suivre le rythme des statistiques nationales. Le personnel enseignant exerçant dans les écoles communautaires a connu une évolution en dents de scies entre 2014 et 2017 ; mais l'augmentation des effectifs des enseignants dans ces écoles est assez significative entre 2018 et 2022.

D'un autre côté, les taux d'encadrement des apprenants restent en dessous du ratio de 42 élèves pour 1 enseignant tel que prévu par le DSSEF (Document de Stratégies pour les Secteurs de l'Éducation et de la Formation). Même si les ratios nationaux ne se sont pas éloignés de ce ratio, il faut remarquer que les taux d'encadrement au niveau des

régions divergent en fonction de la localisation des écoles dans les milieux urbains et ruraux, dans les Zones d'Education Prioritaires (ZEP) et en dehors. A titre d'illustration, les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord, classées comme ZEP ont les taux d'encadrement les plus problématiques soit respectivement : 93/1, 93/1, 129/1 et 131/1. A l'opposé, les régions du Centre, du Littoral et du Sud qui présentent une situation que les régions classées en ZEP, leurs taux d'encadrement oscille entre 50/1 et 53/1. Toutes choses qui augmentent la charge de travail des enseignants dans les établissements à effectifs pléthoriques.

La pénurie d'enseignants se fait ressentir dans les écoles publiques ce qui n'épargne pas les écoles communautaires qui cependant connaissent un taux d'encadrement plus élevé dans les régions classées en ZEP avec un ratio global de 77/1. Dans les établissements privés par contre, à l'exception de la région de l'Extrême-Nord, les ratios élèves/enseignants sont pour en dessous de celui qui est prévu par le DSSEF. On peut alors déduire de ces statistiques que la charge de travail des enseignants du privé est plus réduite que celle des enseignants du public et des écoles communautaires. En outre, il n'existe pas un écart très important entre les régions en ZEP et hors ZEP en ce qui concerne les taux d'encadrement des élèves du privé. Les tableaux suivants illustrent respectivement l'évolution des taux d'encadrements au niveau national entre 2014 et 2022 ainsi que la situation particulière de chaque région du Cameroun pour le compte de l'année scolaire 2020-2022.

Tableau 2 : Évolution du taux d'encadrement au primaire de 2014/2015 à 2021-2022

Années scolaires	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022
Taux d'encadrement	41/1	42/1	45/1	45/1	46/1	46/1	45/1	43/1

Ces taux d'encadrement illustrent le besoin d'enseignants en quantité suffisante et leur déploiement équitable dans toutes les zones du pays. Face à cette situation, les

Associations de Parents d'Élèves et Enseignants (APEE) se sont vues contraintes de recruter de nombreux maîtres et professeurs communautaires (maîtres des parents). Malgré les recrutements successifs et la contractualisation d'enseignants formés avec le soutien de la Banque Mondiale dans le cadre du Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC), plusieurs dizaines de milliers d'enseignants formés restent en attente de recrutement et sont utilisés par le secteur privé qui propose généralement des salaires moins acceptables que dans le secteur public, même si les commodités sont meilleures que dans le secteur public. Les enseignants des établissements publics et des écoles communautaires sont cependant les principales victimes de la surcharge de travail avec les effectifs pléthoriques qui augmentent le besoin d'enseignants formés pour réduire les taux d'encadrement.

Pour faire face à cette pénurie d'enseignants compétents dans l'enseignement primaire, trois principaux programmes de recrutement massifs des enseignants ont été financés par le gouvernement en partenariat avec la Banque Mondiale. Le bilan chiffré des deux premiers programmes fait état d'un recrutement total de 46.200 enseignants entre 2007 et 2017. Mais en tenant compte du ratio élèves/maître qui est de 46/1 au primaire, l'estimation des besoins d'enseignants qualifiés par région dans les écoles publiques, pour ce qui est des années 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021, a évolué avec une nette diminution entre 2017 et 2018 où le besoin national d'enseignants est passée de 41.375 à 11.365. Depuis 2018, le besoin d'enseignants est en nette augmentation soit 19.017 en 2019, 21.278 en 2020 et 24.926 en 2021. Au niveau des régions, l'Extrême-Nord, le Centre, l'Ouest, le Nord et le Nord-Ouest sont les plus touchées par le manque d'enseignants et des ratios d'encadrement très élevés. Le tableau suivant permet de retracer cette évolution du besoin d'enseignants pour le niveau primaire et dans les deux sous systèmes éducatifs.

La mise en œuvre des engagements nationaux et internationaux permet au Cameroun d'entrevoir les conditions de possibilité d'un système éducatif robuste et résilient avec des indicateurs d'efficacité interne qui présentent des améliorations progressives des conditions de travail des enseignants et surtout de nombreux défis à

relever pour atteindre des résultats plus satisfaisants. En effet, pour le compte de l'année scolaire 2021-2022, l'enseignement primaire camerounais a enregistré : un taux brut d'admission au cycle primaire estimé à 131,3 %, un taux brut de scolarisation estimé à 119,2 %, un taux d'achèvement du cycle primaire de 75,1 % et un taux de redoublement qui est évalué à 12,6 % (MINEDUB, 2022). Cependant, il est à noter que la croissance de la demande effective de la scolarisation et de la couverture de l'enseignement primaire ne s'accompagne pas toujours des programmes de formation, de recrutement et d'affectation d'enseignants en qualité et en quantité suffisante pour satisfaire cette demande. Si le ratio d'encadrement au niveau national est de 43 élèves pour 1 enseignant durant l'année scolaire 2020-2021, l'inégale répartition de ces derniers entre les régions, les établissements publics et privés, les zones urbaines et rurales, ainsi que les crises sanitaires, humanitaires et sécuritaires qui touchent certaines parties du pays montrent la nécessité d'interroger les stratégies de lutte contre la vulnérabilité des enseignants du primaire à travers ces différents contextes. Car, ces difficultés qui compliquent l'exercice de la profession enseignante au niveau primaire impactent sérieusement les résultats des élèves.

Depuis 2005, les recherches menées en contexte camerounais notamment dans l'enseignement primaire révèlent une baisse drastique du niveau des acquis scolaires des élèves. Les résultats des études du PASEC (2019) montrent que 70 à 80% d'élèves du primaire (2ème et 6ème années) n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langues, et 35,5% seulement ont le seuil « suffisant » en mathématiques. Le RESEN (2019) montre également qu'au Cameroun, le niveau des acquis scolaires dans les disciplines fondamentales (mathématiques et lecture) est légèrement en dessous de la moyenne des pays comparables en termes de revenus. Ainsi, l'indicateur de pauvreté des apprentissages montre que 77% des élèves qui devraient terminer l'école primaire ne sont pas en mesure de comprendre un texte simple (RESEN, 2019). Les enseignants n'arrivent pas à infléchir la tendance malgré toutes les réformes engagées dans le domaine. Pour le compte de l'année scolaire 2021-2022 l'enseignement primaire dans son ensemble a connu un taux d'accès au primaire estimé à 142,6%, un taux brut de

scolarisation estimé à 130,3% pour un taux d'achèvement du cycle primaire de 80,9%. Ce qui implique un taux d'abandon du cycle primaire d'environ 34% (MINEDUB, 2022).

Alors que le DSSEF et la SND-30 entrevoyaient la réduction de la déperdition scolaire au primaire de 12% en 2012 à 5% en 2020 afin d'atteindre un taux de 0% à l'horizon 2025, il ressort des récentes statistiques que le sous-secteur de l'éducation de base éprouve encore des difficultés à résorber significativement le redoublement. En effet, la tendance est plutôt à la hausse dans la mesure où le taux de redoublement au primaire est passé de 11,50% en 2015-2016 à 13,10% à 2019-2020 soit une augmentation de 1,6% en quatre ans. Une légère baisse se fait cependant ressentir depuis 2020. En 2022, le taux de redoublement du primaire est estimé à 12,65%. Les redoublements sont trois fois plus élevés dans le sous-système francophone comparé au sous-système anglophone. En tant que garant de la qualité de l'enseignement, l'efficacité des enseignants du primaire pourrait être une piste de solution à ce problème à condition que les enseignants bénéficient d'un cadre de travail motivant et productif.

Diversité des statuts professionnels et renforcement des capacités des enseignants face aux crises

Dans l'enseignement primaire, le principal défi lié à l'équité dans le traitement salarial et la gestion des carrières des enseignants est celui de la diversité des statuts et des traitements réservés à ces personnels (IEG¹, IAEG², IET³, ICEMP, IPEG, MP). Même s'ils reçoivent tous la même formation, les enseignants ont des prestations salariales différentes selon leurs statuts de contractuels, contractualisés ou fonctionnaires (Djeumeni Tchamabe, 2015). De manière plus précise, le Décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation Nationale, ajoute en son article 15 que : le cadre des Instituteurs de l'Enseignement

¹ Instituteur de l'enseignement général

² Instituteurs Adjoint de Enseignement général

³ Instituteur de l'Enseignement technique

Maternel et Primaire (IEMP) comprend deux (2) grades : le grade d'Instituteur Principal de l'Enseignement Maternel et Primaire, catégorie B, 2ème grade (IEMPB2) ; et le grade d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire, catégorie B, 1er grade (IEMPB1). En dehors de ces fonctionnaires, d'autres enseignants sont recrutés dans les sous-secteurs de l'enseignement public avec le statut de contractuel à l'effet des programmes d'aide, des prêts et des dons octroyés au gouvernement par les partenaires au développement. Les instituteurs ainsi contractualisés sont régis par le code du travail et classés à la 8ème catégorie, 1er échelon. Au bout de 10 années de service, ils sont intégrés à la catégorie B1 de la Fonction Publique. Il en est de même pour les enseignants du privé dont la carrière est réglementée par le code du travail et la loi relative au fonctionnement et à l'organisation de l'enseignement privé qui a été mentionné plus haut.

Par ailleurs, les conditions de travail des enseignants des Institutions Privées d'Enseignement sont déterminées par chaque Institution qui les emploie, dans le respect des lois et règlements en vigueur. Comme conséquence, les enseignants recrutés dans les établissements privés perçoivent en général des salaires très faibles. On constate également que les instituteurs qui perçoivent les salaires les plus faibles sont tenus à 32 heures d'enseignement alors que les professeurs sont tenus à 18 heures. Un autre élément distinctif dans les profils professionnels des enseignants du primaire au Cameroun c'est la possibilité d'être recruté avec ou sans une formation initiale. Aux enseignants formés, s'ajoutent ceux qui n'ont jamais reçu de formation initiale dans une institution de formation d'enseignants et qui ont une formation sur le tas. Ils ne font pas partie des effectifs des personnels de la Fonction Publique, mais exercent pour le compte de l'Association des Parents d'Élèves et des Enseignants (APEE) avec un salaire dérisoire. En fonction des localités, ils sont titulaires du Baccalauréat, du Probatoire, du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et même du Certificat d'Études Primaires et Élémentaire (CEPE) qui plus tard est devenu le Certificat d'Études Primaires (CEP). Un bref aperçu de quelques indicateurs sur l'offre et la demande éducative dans l'enseignement primaire, comptant pour l'année scolaire 2020-2021, illustre cette

diversité de profil professionnel dans les deux sous-systèmes et les différents ordres d'enseignement.

Par exemple, l'enseignement public compte plus du triple du nombre d'élèves que le secteur privé, soit 3 558 329 contre 1 110 099 ; pourtant cet écart ne se fait pas ressentir au niveau des différences dans les effectifs des enseignants. Le personnel enseignant dans le public se chiffre à 61 730 contre 43 399 dans le privé. Ce qui fait un ratio d'environ 58 élèves pour 1 enseignant dans le public et 27 élèves pour 1 enseignant dans le privé. Nous pouvons déduire de ces ratios d'encadrement qu'au Cameroun, la charge de travail d'un enseignant du public représente quasiment le double de celle d'un enseignant du privé. Une autre situation plus préoccupante encore dans l'enseignement public concerne l'écrasante majorité des enseignants en situation professionnelle précaire (maîtres des parents) et moyenne (contractualisés et contractuels) par rapport à ceux qui sont recrutés effectivement dans la fonction publique (fonctionnaires). Une nette différence est cependant perceptible entre les deux sous-systèmes. En réalité, dans le sous-système anglophone, les enseignants contractualisés sont les plus nombreux (3934) suivis des fonctionnaires (2699), des maîtres des parents (1833) et enfin des contractuels (1135). Dans le sous-système francophone par contre, les maîtres des parents représentent l'effectif le plus important (17259), ensuite viennent les enseignants contractualisés (14246), les fonctionnaires (11762) et enfin les contractuels (6491).

La répartition de ces enseignants entre les zones d'implantation respecte le fait que le milieu urbain compte moins d'écoles et d'élèves que le milieu rural. Par exemple, le milieu urbain compte presque la moitié de l'effectif du milieu rural avec cependant une forte représentation des femmes en zones urbaines (14952) par rapport aux hommes (6453), et une présence masculine plus importante dans le milieu rural (25140) par rapport aux femmes (15185). Si l'effectif des hommes est globalement au-dessus de celui des femmes, l'écart entre hommes et femmes (1456) n'est pas très significatif en ce qui concerne l'enseignement public. Dans le secteur privé par contre, le personnel

enseignant de sexe féminin (30004) représente le double du sexe masculin (13395). On peut également noter que dans le secteur privé, le nombre d'enseignants recruté avec des diplômes professionnels (29459) est plus important que ceux qui enseignent sans qualification professionnelle (13940) mais plutôt à partir des diplômes académiques. Alors que l'écart entre enseignants formés et non-formés est très important dans l'enseignement privé laïc, le privé confessionnel embauche les enseignants qualifiés et non-qualifiés avec des effectifs presque identiques.

La conséquence directe de cette diversité de profils et de parcours professionnels est une détérioration progressive du statut de la profession enseignante en général mais plus particulièrement de l'enseignement primaire. Face à cette situation, les réactions des enseignants sont ainsi départagées entre les abandons des postes et les revendications visant l'amélioration de leurs conditions de travail. Tegua Bogni et Kouakep Tchaptchié (2023, p. 2), résumant les motifs récurrents dans les réclamations des mouvements syndicaux et non-syndicaux autour de ces points suivants : « la revalorisation des salaires des enseignants, la prime mensuelle de recherche, les différents textes d'application revalorisant la fonction enseignante et ... les nominations du personnel enseignant à des postes de responsabilités ».

S'agissant du phénomène de la fuite des cerveaux, il se manifeste généralement par l'abandon des postes d'affectation pour les enseignants du public et départ pour d'autres métiers en ce qui concerne les enseignants du privé. Bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles permettant de déterminer l'ampleur de l'attrition des enseignants autant dans le secteur public que dans le privé au Cameroun, quelques faits marquants permettent d'affirmer que ce phénomène est bien réel. En 2016 par exemple, le Ministère des enseignements secondaires, avait lancé une vaste campagne afin de remettre en poste 396 enseignants, soupçonnés d'avoir abandonné leur lieu de travail (Souhe, 2016 ; Fante, 2016). En 2020, ce sont encore 36 enseignants de ce même département ministériel, dans le département de Donga Matung, situé dans le Nord-Ouest Cameroun, qui se sont vus suspendus de solde avec effet immédiat pour le même motif, au travers d'un décret instruit par le Préfet dudit département (Ambatinda, 2020). A noter

également qu'en 2011, une enquête menée par Transparency International, cette fois-ci au niveau Primaire, sur le propos, avait révélé un taux d'absentéisme de 15,1 % de la part des enseignants, pour lesquels les fonctionnaires représentaient 13 %, les contractuels 22,2 % et les maîtres des parents 10 % (Ngwé, 2013). Des stratégies sont par conséquent mises en place pour maintenir les enseignants du primaire dans leurs postes de travail malgré les conditions qui peuvent s'avérer plus pénibles pour ceux qui sont affectés dans les zones rurales ou en crises.

Le rapport de la sous-direction du développement des ressources humaines du MINEDUB permet d'identifier deux perspectives qui aident à tirer les leçons des programmes de recrutement des enseignants du primaire dans l'enseignement public à partir des points perfectibles qui nécessitent des solutions pérennes. Il s'agit notamment de la gestion des demandes intempestives de mutation des Zones d'Éducation Prioritaires vers les grands centres urbains, l'adoption des mutations par duo ou les permutations pour faire face à la pression. L'intégration systématique des Instituteurs Contractuels après 10 ans d'ancienneté dans la fonction publique, la stabilisation des enseignants dans leur département ministériel, la limitation des migrations des enseignants du primaire vers d'autres administrations sans autorisation préalable du MINEDUB, la réduction de la déstabilisation de l'équilibre des foyers des enseignants. Car, certains couples se trouvent dans l'obligation de se séparer pendant les périodes de classe et durant de longues années. Les incitations pour les nouveaux enseignants tels que prévu dans le DSSEF représentent également un point sur lequel des efforts doivent être faits en terme de primes spéciales, de logements d'astreinte, d'avancements automatiques, d'assignations de salaires et de nominations à des postes de responsabilité. L'absence des commodités de base aux lieux d'affectation qui induit l'instabilité des enseignants dans les zones rurales représente également un défi majeur pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants du primaire au Cameroun.

Le contexte sécuritaire, humanitaire et sanitaire du Cameroun installe le secteur de l'éducation dans un climat de crise qui perdure. Même si ces crises n'impactent pas

toutes les zones du pays avec la même intensité, elles exacerbent la vulnérabilité des enseignants et exposent certains d'entre eux à des risques périlleux dans l'exercice leur métier. En effet, le RESEN (2019) montre qu'à partir de la dernière décennie, le Cameroun est confronté à des crises multiformes notamment : les attaques de la secte islamiste Boko Haram qui ont été sources de déplacements internes des régions septentrionales vers le centre et le Sud du pays. L'afflux de réfugiés en provenance de la République Centrafricaine et d'autres États fragiles ou en conflit, la crise sociopolitique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a également entraîné des mouvements migratoires vers le Nigéria et des déplacements internes vers les grandes agglomérations (Yaoundé et Douala) et dans quelques régions (Ouest et Littoral). L'impact de tous ces foyers de tension se manifeste dans les perturbations du calendrier scolaire, la massification des effectifs scolarisables, la fermeture des écoles, les attaques contre les enseignants, les enlèvements et demandes de rançons qui se soldent souvent par des assassinats des élèves ou des administrateurs du système éducatif. A ces crises, jusque-là localisées dans quelques régions du pays, s'est ajoutée la crise sanitaire à coronavirus qui a paralysé l'ensemble du système éducatif Camerounais comme dans la plupart des pays du monde.

Le contexte particulier de la pandémie du coronavirus, marqué par la fermeture des établissements scolaires et des instituts de formation des enseignants du primaire, s'est accompagné de réponses éducatives qui visaient la formation et le soutien pendant et après la pandémie. Malgré les efforts des ministères en charge de l'éducation de trouver rapidement des solutions permettant d'allier les nécessités du confinement aux besoins de poursuivre l'éducation et la formation, les écarts entre les enseignants se sont décuplés, entre ceux qui ont réussi à s'arrimer aux exigences des TICE grâce à leurs investissements personnels dans l'acquisition des outils de travail et l'accès à des formations, et ceux qui n'ont pas pu le faire et qui, impuissants, se trouvent atteints dans leur sentiment d'efficacité personnelle (ADEA, 2022). L'examen des réponses politiques et pratiques, comme dans la majorité des pays africains, était centré sur six domaines en occurrence : l'élaboration et l'utilisation de solutions d'apprentissage à distance, le soutien aux écoliers touchés par la violence sexiste et les problèmes de santé mentale,

le soutien aux enfants vulnérables, les préparatifs de réouverture des écoles, le bien-être global des enseignants et la motivation et les incitations des enseignants.

Plus précisément, les préparatifs entrepris comme préalables à la réouverture des écoles comprenaient : la formation des enseignants aux cours de rattrapage en utilisant des approches d'apprentissage à distance, c'est-à-dire l'utilisation des technologies comme la radio, la télévision et l'Internet pour compenser les heures d'apprentissage perdues pendant les fermetures d'écoles. Pour l'adaptation aux apprenants en situation de vulnérabilité, les enseignants ont surtout été préparés à maintenir un soutien psychopédagogique approprié. Ce qui a impliqué un renforcement des capacités en matière de soutien psychosocial pour les pairs et les élèves signalant des problèmes de santé mentale. Au total, 1350 enseignants ont reçu une formation visant à répondre aux besoins d'apprentissage des écoliers vulnérables. Nous pouvons toutefois constater que le soutien apporté aux enseignants pendant cette période de crise n'englobait pas tous les aspects de leur développement professionnel. En particulier, les mesures d'accompagnement réservés aux enseignants exerçant dans le secteur privé durant cette période d'interruption des cours sont difficiles à répertorier et analyser pour déterminer dans quelle mesure elles s'inscrivaient dans les principes de justice, de dignité et de sécurité promus dans les normes relatives au travail décent.

La loi N°004/02 du 22 Juillet 2004 qui fixe les règles relatives au fonctionnement et à l'organisation de l'enseignement privé au Cameroun précise certes le cadre réglementaire de la gestion de la carrière des enseignants exerçant dans cet ordre d'enseignement, mais les instruments de contrôle de ces dispositions juridiques manquent de visibilité. Par exemple, le chapitre IV de ce texte de loi identifie quelques droits et devoirs des enseignants du privé notamment : le droit à la formation continue, à un salaire régulier, ainsi qu'à une couverture sociale telle que prévue par la réglementation en vigueur ; le respect des dispositions du Code du Travail dans les termes des contrats de travail de ces enseignants et les quotas entre enseignants vacataires et permanents au sein des établissements. Il en résulte un traitement

différencié parmi les professionnels d'un même corps de métier avec des conditions de recrutement et de travail qui varient selon qu'on est au public ou au privé.

Apports des partenaires techniques et financiers dans le recrutement des enseignants et l'accès aux commodités de base

Le financement de l'éducation au Cameroun est assuré par l'État, les collectivités locales, les familles et les partenaires techniques et financiers. Le budget alloué au secteur de l'éducation et de la formation oscille entre 12% et 15% au cours des 10 dernières années (2013-2022) soit une moyenne de 14%. Ce qui est assez éloigné des 20% recommandées par l'UNESCO. Les ressources financières accordées par l'État au ministère en charge de l'éducation de base sont certes en nette évolution au cours des années mentionnées plus haut, soit 171, 118 milliards en 2013 pour 244,034 milliards en 2022. Cependant elles ne parviennent pas toujours à couvrir les besoins du système éducatif en général et ceux du personnel enseignant en particulier (MINEPAT, 2023). La masse salariale des enseignants représente la priorité des dépenses courantes du MINEDUB et couvre à elle seule 71% contre 13,8% du budget de fonctionnement et 15% du salaire du personnel non-enseignant (RESEN, 2019).

Pour combler les déficits budgétaires dans le financement de la politique éducative globale et résoudre le problème de la pénurie d'enseignants qualifiés, les communes, les ménages et les partenaires techniques et financiers nationaux et internationaux à l'instar de la Banque Mondiale, l'UNICEF, l'UNESCO et les organisations non-gouvernementales, apportent un appui multiforme pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants au Cameroun. Dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous par exemple, le financement des partenaires bilatéraux du Cameroun se chiffrait à 6,736 milliards de FCFA et celui des partenaires multilatéraux à 6,825 milliards FCFA (Nlege, 2003). Pour le compte des années 2016, 2017 et 2018, les financements accordés par 12 partenaires techniques et financiers se chiffrent respectivement à 13,434 Milliards de FCFA, 8,713 Milliards de FCFA et 17,095 milliards de

FCFA (RESEN, 2019). L'axe majeur dans lequel ces partenaires apportent leur contribution est le financement des programmes de recrutement massifs des enseignants pour combler le déficit d'enseignants dans les établissements scolaires. Par exemple, dans le partenariat avec la Banque Mondiale, le MINEDUB a réalisé trois programmes de contractualisation de 37 200 instituteurs pour la première phase de 2007 à 2011, 9000 instituteurs dans la deuxième phase allant de 2015 à 2017 et 12 000 instituteurs pour la troisième phase qui s'étale entre 2019 et 2022 (MINEDUB, 2022).

Malgré les efforts réalisés pour accroître le budget alloué à l'éducation, celui-ci demeure insuffisant. Les infrastructures scolaires sont très insuffisantes. Par ailleurs, certaines commodités essentielles telles que l'approvisionnement en eau et en électricité, la présence de latrines en bon état et prenant en compte le genre, la présence des bibliothèques et salles multimédia, de clôtures, etc. ne sont pas disponibles dans le plus grand nombre d'établissements. Les statistiques de l'année scolaire 2021-2022 (MINEDUB, 2022) font état du niveau d'accès à certaines commodités dans les écoles primaires au Cameroun. Dans le sous-système francophone, 85 % des salles de classe recensées sont en matériaux définitifs et 8,3 % en matériaux provisoires et dans le sous-système anglophone, 84,3 % des écoles recensées sont construites en matériaux définitifs contre 5,6 % en matériaux provisoires. Concernant les commodités indispensables pour un enseignement de qualité, le constat n'est pas assez reluisant dans les structures du primaire.

L'équipement des salles de classes ne garantit pas toujours aux enseignants un certain confort indispensable à au bon déroulement des séances d'enseignement-apprentissage. Par exemple, pour un nombre total de 20.993 écoles ouvertes pour l'année scolaire 2020-2021, et en raison de 98.244 salles de classes occupées (construites en dur, semi dur et matériaux provisoires) par 105. 989 enseignants, l'ensemble des écoles primaires camerounaises (francophones et anglophones, publiques et privées) disposent de 98.244 bureaux (tables + chaise) fonctionnels (MINEDUB, 2021). L'insuffisance des commodités concerne en outre la couverture des écoles en électricité, en sources d'approvisionnement d'eau et les latrines. En effet, 35,7 % d'écoles sont

alimentées en électricité au niveau national. Dans le public (francophone et anglophone), 85,6 % des écoles ne disposent pas d'électricité. Dans l'ensemble des deux sous-systèmes éducatifs et les deux ordres d'enseignement, 74,7% d'écoles disposent d'une armoire à pharmacie et 54,4% disposent d'une source d'approvisionnement d'eau. Pour l'ordre d'enseignement public, les écoles ayant une boîte à pharmacie représentent 72,3% tandis que celles qui disposent d'une source d'approvisionnement d'eau représentent 40,7%. La disponibilité des blocs de latrines est satisfaisante dans l'ensemble des écoles publiques et privées avec un pourcentage de 74 % d'écoles en sont dotées dans l'ensemble ; cependant, dans les structures publiques, 34,5 % d'écoles ne disposent pas de blocs latrines.

La fracture entre les zones d'implantation des écoles montre que 69,9 % d'écoles situées en milieu urbain sont électrifiées contre 14,9 % en milieu rural. La distance se creuse davantage entre les écoles en ZEP rurales et celles qui sont hors de ces zones et qui se trouvent dans les centres urbains. Par exemple, 95,3% d'écoles rurales dans les régions classées en ZEP ne disposent pas des installations électriques contre 78,1% d'écoles rurales des régions hors ZEP. Un autre écart tout aussi remarquable entre les zones d'implantation des écoles est relatif aux sources d'approvisionnement d'eau dans la mesure où 78,8% d'écoles urbaines en sont pourvues contre 61,5% d'écoles en milieu rural qui manquent d'eau potables. Ces commodités de base sont indispensables non seulement au bon déroulement des séances d'enseignement-apprentissage mais participent également au confort des apprenants et des enseignants. Les clivages entre les centres urbains et le milieu rural entraînent logiquement l'iniquité des conditions de travail des enseignants et pose d'énormes problèmes à l'écosystème institutionnel chargé de la gestion de la carrière des enseignants.

Les régions concernées par l'étude

Au-delà des grandes tendances nationales qui présentent la situation des enseignants à partir d'une simple addition des données statistiques provenant de contextes disparates et souvent même opposés, cette recherche sur le travail décent des enseignants du primaire au Cameroun trouve également son ancrage dans la diversité des conditions d'exercice de la profession enseignante dans les différentes régions du pays. Notre choix s'est par conséquent porté sur 06 régions du Cameroun équitablement réparties entre les ZEP et hors-ZEP. Le principal critère de sélection de ces régions est la présence aussi de chacune d'elles, excepté les régions de l'Ouest et du Littoral, d'un écosystème de formation intégral des enseignants du primaire. Autrement dit, dans la quasi-totalité des régions choisies, il existe une ENS pour la formation des formateurs, des ENIEG pour la formation des enseignants, et des inspections pédagogiques au niveau des arrondissements qui assurent l'accompagnement de proximité et la formation continue des Instituteurs. Nous décrivons donc pour chaque région concernée par le projet le contexte sociodémographique et précisons quelques indicateurs clés de l'enseignement primaire dans cette région.

La région du centre

La région du Centre est située dans le centre du pays, elle a pour chef-lieu Yaoundé, le siège des institutions politiques de la nation. Née du découpage administratif du 22 août 1983 qui entraîna l'éclatement de l'ancienne province du Centre-Sud en deux parties : la province du Centre et celle du Sud ; elle compte à ce jour 10 départements. En occurrence le Mfoundi, la Lékié, la Haute Sanaga, le Mbam et Inoubou, le Mbam et Kim, la Mefou et Afamba, la Mefou et Akono, le Nyong et Kellé, le Nyong et Mfoumou et le Nyong et Soo. La région compte également 70 arrondissements, 70 communes

d'arrondissement et 1 communauté Urbaine (Yaoundé). Pour une population estimée à 4 159 492 habitants en 2015, répartie sur une superficie de 68 953 kilomètres, la densité de la population de la région du Centre est estimée à 60,3 habitants/km² (INS, 2020). Si les zones périphériques sont plus occupées par les populations autochtones, les centres urbains représentés par les chefs-lieux des départements et grands centres urbains sont plutôt cosmopolitiques et regroupent des populations aux horizons et activités économiques différentes.

Les indicateurs de la carte scolaire de l'année 2020-2021 montrent que la région compte 4635 écoles et plus précisément 2022 écoles publiques, 2606 écoles privées, 10 écoles communautaires ; le tout répartis entre 2409 écoles en zones urbaines et 2226 en zones rurales. Le nombre d'élèves scolarisés est estimé pour ladite année scolaire à 773 562 soit 435 196 au public, 333 687 dans le privé, 679 qui fréquentent les écoles communautaires, 459 986 dans le milieu urbain et 313 576 en milieu rural. La formation des formateurs est assurée par l'ENS de Yaoundé tandis que la formation des Instituteurs est sous la charge de 54 ENIEG soit 10 au public et 44 au privé. Le résumé des statistiques du personnel enseignant dans la région du centre fait état de 25 442 enseignants répartis entre 15 235 enseignants au privé et 10 207 enseignants au public.

Le déploiement de ces enseignants par zones d'implantation est presque égalitaire avec 5156 enseignants en milieu urbain et 5051 en zone rurale. Toutefois, l'effectif des femmes est de loin supérieur à celui des hommes aussi bien dans les centres urbains qu'en périphérie. Dans l'enseignement public francophone, les fonctionnaires (2817) ont l'effectif le plus important et sont suivis par les contractualisés (2658), les maitres des parents (2353) et les contractuels (1540). Dans le public anglophone cependant, les enseignants contractuels sont les plus nombreux (287) que les maitres de parents (229), les fonctionnaires (179) et les contractualisés (152). L'enseignement privé dans la région dans la région est un prototype des tendances enregistrées au niveau national avec un écart considérable entre enseignants formés et non formés dans les établissements laïcs et une quasi-égalité entre cette catégorie professionnelle dans les établissements confessionnels.

La région du Littoral

La région du littoral est l'une des dix régions du Cameroun située dans le sud-ouest du pays avec pour chef-lieu Douala. Elle couvre une superficie de 20 248 Km² soit le 4.3% du territoire national. Sur le plan de l'organisation administrative, la région du Littoral comprend quatre départements : le Wouri, le Moungo, le Nkam et la Sanaga-Maritime. Ces derniers sont divisés en 34 arrondissements/communes et trois communautés urbaines (Douala et Nkongsamba et d'Edéa). Selon les projections du Bureau Central de Recensement et d'Étude de la Population au Cameroun (BUCREP, 2018) l'effectif de la population dans la région du Littoral s'élève à 3 631 486 habitants soit 49.9 % des femmes et 50.1% d'hommes ; avec 124 habitants au Km². Le dynamisme socio-économique de cette région est favorisé par l'implantation des principales infrastructures de transport (port et aéroport) de niveau international, ainsi qu'à la convergence des principales voies de communications routières, ferroviaires, aériennes, télécommunications, qui à leur tour ont contribué à l'implantation des entreprises des secteurs secondaires et tertiaires modernes.

Le Littoral est par conséquent une zone de forte attractivité ; toutes choses qui influencent la configuration de la carte solaire et les conditions d'exercice du métier d'enseignant au primaire dans cette région. A titre d'illustration, l'enseignement privé occupe une part importante de l'ensemble des indicateurs sur l'offre et la demande du primaire avec une forte représentativité dans les zones urbaines par rapport au milieu rural. Sur les 3 135 écoles primaires recensées dans la région au cours de l'année scolaire 2020-2021, 2 312 écoles relèvent de l'enseignement privé tandis que les écoles publiques et les communautaires sont respectivement au nombre de 811 et 12. La zone urbaine de la région à elle seule compte 2379 écoles pour 440 469 élèves et 2 721 enseignants. Le

milieu rural par contre compte 756 écoles fréquentées par 102 784 élèves encadrés par 2 113 enseignants.

La région compte un total de 11 ENIEG et les statuts professionnels des enseignants montrent que les contractualisés (1361) et les fonctionnaires (1237) ont les effectifs les plus importants dans le sous-système francophone tandis que les maîtres des parents (274) et les contractuels (203) sont les sous-catégories les plus importantes dans le sous-système anglophone. Les femmes ont l'effectif le plus élevé autant dans l'enseignement public que dans le privé. Il en est de même pour la répartition des enseignants par zones d'implantation des écoles où le nombre de femmes est plus important que celui des hommes aussi bien en milieu urbain (541 hommes et 2180 femmes) que rural (937 hommes et 1176 femmes). L'enseignement privé compte 14 765 enseignants pour 13 083 dans les établissements laïcs et 1682 dans les écoles confessionnelles.

La région de l'Ouest

La région de l'Ouest a une superficie de 13892 Km² soit 2,98 % du territoire national et est située au centre-ouest du pays. C'est la plus petite région du pays mais la plus importante en densité avec plus de 2,5 millions d'habitants dont 50% à moins de 25 ans. Le découpage administratif de la région de l'Ouest présente 8 Départements (les Hauts-Plateaux, le Koung-Khi, la Ménoua le Ndé, les Bamboutos, le Noun, la Mifi et le Haut Nkam) et 40 arrondissements et communes d'arrondissements et 01 communauté urbaine (Bafoussam). La région de l'Ouest est constituée de cinq grands groupes ethniques (Bamiléké, Bamoun, Mbo, Bororo, et Tikar) qui, en plus des langues officielles, parlent plusieurs langues locales en occurrence : pidgin, Medumba ; Yemba, Ghomala, Fefe, Bamoun, Mbo.

La demande en éducation dans la région de l'Ouest est de plus en plus forte avec l'augmentation des déplacés internes de la guerre séparatiste dans la région de sorte que les infrastructures éducatives sont largement inférieures au nombre d'élèves. Par exemple, dans l'enseignement primaire et pour le compte de l'année scolaire 2020-2021,

la région dispose de 2229 écoles pour 593 465 élèves encadrés par 8776 enseignants. L'enseignement public est plus répandu dans la région et particulièrement en milieu rural ce qui implique également un nombre conséquent d'enseignants en milieu rural (375 385) par rapport à la zone urbaine (218 080). Les statistiques sur les statuts professionnels des enseignants positionnent les maîtres des parents et les fonctionnaires en tête de liste dans le sous-système francophone et les maîtres des parents et les enseignants contractualisés représentent les effectifs les plus élevés dans le sous-système anglophone. Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants du primaire, chaque département est doté d'une ENIEG publique et on dénombre également 13 ENIEG privées pour un total de 21 écoles de formation des Instituteurs pour la région.

La répartition de ces enseignants du public par zones d'implantation et par statuts professionnel montre que les femmes (5772 en milieu rural et urbain) sont plus nombreuses que les hommes (3004 en milieu urbain et rural). La forte représentation des femmes se retrouve également dans l'enseignement privé avec un total de 2865 femmes et 966 hommes pour un effectif total de 3783 enseignants exerçant dans le privé. Le manque de qualification a plus d'ampleur dans l'enseignement privé de type confessionnel dans lequel 1168 enseignants sont non-formés et 829 possèdent un diplôme professionnel pour enseigner. Dans l'enseignement privé de type laïc par contre les enseignants ayant reçu une formation professionnelle sont au nombre de 1541 alors que ceux qui enseignent avec de simples diplômes académiques ont un effectif de 245.

La région de l'Extrême-Nord

La Région de l'Extrême-Nord est la plus peuplée du Cameroun avec une population estimée à 4 186 844 habitants en 2017, ce qui représente 18% de la population nationale. Avec pour chef-lieu la ville de Maroua, cette région est constituée de six départements (le Diamaré, le Logone et Chari, le Méjion ayo-Dannay, le Mayo-Sava, le Mayo-Kani et le Mayo-Tsanaga), 47 arrondissements et 47 communes d'arrondissement couvrant une superficie de 34 246Km², soit 7,20% du territoire national. Comparée aux autres régions

du Cameroun, l'Extrême-Nord a connu un développement tardif de la scolarisation et les crises sécuritaires et intercommunautaires qui y surviennent régulièrement aggravent la crise de la scolarisation à travers les fermetures d'écoles, les enlèvements des enseignants et des élèves qui ont pour conséquence directe l'absence des enseignants à leurs postes (Sanda Zoua, 2022).

L'Extrême-Nord est ainsi classée dans les ZEP du fait de la scolarisation qui est relativement faible, avec une forte déperdition scolaire et une sous-représentation féminine due à certaines pesanteurs socio-culturelles et religieuses. Les statistiques de la carte scolaire de l'année scolaire 2020-2021 révèlent à ce sujet un total de 2262 écoles primaires dont 2235 dans le public, 199 dans le privé et 228 écoles communautaires pour une demande scolaire estimée à 1 037 627 élèves dont 795 916 se trouvent en zone rurale et 241 711 en zone urbaine. La formation des formateurs est mise en œuvre par l'ENS de Maroua tandis que la formation des Instituteurs dans la région est assurée par 09 ENIEG soit 06 dans le secteur public et 03 dans le privé. La forte concentration des structures éducatives en zone rural (2227 écoles sur 2662) implique également un nombre conséquent d'enseignants dans ces zones (8233) comparativement au milieu urbain (2557). Cependant, les femmes sont dans les conditions de travail les plus pénibles dans la mesure où, leur effectif en milieu rural représente plus du double de celui des hommes soit 2557 femmes et 977 hommes. En milieu urbain par contre, l'effectif total des hommes (1458) est largement au-dessus de celui des femmes (1099).

Les profils professionnels dans le secteur public montrent que les maitres des parents et les enseignants contractualisés représentent la grande majorité des effectifs autant dans le sous-système francophone que dans le sous-système anglophone soit respectivement 7820 sur 10 339 et 370 sur 451. Dans l'enseignement privé, l'absence de qualification concerne d'avantage les hommes et plus particulièrement la sous-catégorie de l'enseignement confessionnel où le nombre d'enseignants non-formés est estimé à 654 enseignants ce qui représente le centuple des enseignants non-formés dans le privé laïc dont l'effectif total est de 62 enseignants.

La région du Nord-Ouest

Située dans la partie l'ouest du pays, la région du Nord-Ouest a pour chef-lieu la ville de Bamenda. Elle compte en son sein 7 départements (Boyo, Bui, Donga-Mantung, Menchum, Mezam, Momo et Ngo-ketunjia) et 34 arrondissements et 34 communes d'arrondissement. La population est estimée à 1 728 953 habitants d'après le dernier recensement en 2005 et la densité de sa population est estimée à 97 habitants/ km². Depuis 2016, tous les secteurs d'activités de la région sont impactés par la crise séparatiste perdure jusqu'à nos jours. Le domaine de l'éducation est particulièrement impliqué dans la mesure où, les grèves des enseignants sont l'un des facteurs ayant exacerbés les tensions entre le gouvernement et les leaders des milices sécessionnistes. En outre, la crise se manifeste par une rare violence faite aux acteurs de la communauté éducative (enseignants, élèves, parents, directeurs d'écoles) qui subissent des menaces, enlèvements et assassinats de la part des rebelles. Les conséquences directes de cette crise sont la fermeture des écoles, la migration des familles vers les régions voisines et l'abandon massif des postes d'affectation par les enseignants.

Cependant, une relative accalmie se fait ressentir dans la région avec la diminution progressive des bombardements dans les écoles et des autres formes de violences citées plus haut. La carte scolaire de l'année 2020-2021 montre par conséquent que la région du Nord-Ouest compte 1778 écoles pour 1272 publiques, 503 privées et 03 communautaires mais il n'est pas exclu de penser que toutes ces écoles ne sont pas ouvertes. Ces écoles se situent en majorité en milieu rural soit 1529 contre 248 en zone urbaine. La crise sécuritaire a entraîné la baisse du taux de fréquentation des élèves dont l'effectif est estimé à 126 209 soit 87 440 en milieu rural et 38 769 en zone urbaine. La

région dispose d'une ENS pour la formation des formateurs et de 14 ENIEG équitablement réparties entre le public et le privé. L'enseignement public anglophone est plus développés que le sous-système francophone avec pour conséquence un personnel enseignant plus réduit dans ce dernier.

En effet, les élèves de l'enseignement public anglophone sont encadrés par 4118 enseignants répartis entre 1706 contractualisés, 1294 contractuels, 1007 fonctionnaires et 111 maitres des parents contre 143 enseignants dans le sous-système francophone 143 soit 63 fonctionnaires, 41 contractuels, 35 contractualisés et 04 maitres des parents. Dans le secteur privé, les établissements confessionnels recrutent plus d'enseignants non-qualifiés que les écoles laïques ; soit respectivement 409 sur 1109 et 103 sur 731. Les femmes représentent l'effectif majoritaire dans l'enseignement public comme dans le privé, en zones urbaines comme en zone rural.

La région de l'Est

La région de l'Est est située au Sud-Est du Cameroun avec pour Chef-lieu Bertoua. Elle couvre une superficie d'environ 109002km². Elle compte quatre Départements à savoir la Boumba et Ngoko, le Haut-Nyong, la Kadey et le Lom et Djerem pour 33 Arrondissements. La population de la région est estimée à 835642habitants (recensement de 2015) et est essentiellement constituée de Gbaya, Maka, Kako. Bangatou, Bamvele et plusieurs autres groupes ethniques. Il faut noter une forte présence de Bororos et Foulbés dans le nord de la région et surtout de Bakas dans la grande forêt du Sud. Sur le plan socio-économique, les principales activités sont l'Agriculture, l'Extraction minière, la Foresterie et l'Elevage par les Bororos. Concernant l'enseignement primaire, la région de l'Est est classée en ZEP et fait face à de nombreux problèmes relatifs à l'offre et à la demande éducative notamment dans le domaine infrastructurel, la quantité et la qualité du personnel enseignant.

L'analyse de quelques indicateurs de la carte scolaire pour le compte de l'année scolaire 2020-2021 révèle que la région compte 1106 écoles publiques qui accueillent

335 314 élèves encadrés par 4140 enseignants. L'enseignement privé est faiblement développé et compte 166 écoles fréquentés par 288 874 élèves qui sont encadrés par 781 enseignants. La région compte en outre 01 seule école communautaire qui compte 120 élèves. La répartition des écoles par zone d'implantation montre des effectifs plus importants dans les zones rurales (802 écoles pour 194 275 élèves et 2535 enseignants) que dans le milieu urbain (304 écoles pour 128 233 élèves et 1608 enseignants. Parmi les solutions aux problèmes éducatifs de la région figure en bonne place la récente création d'une ENS dont la contribution au primaire est d'assurer une formation des formateurs en quantité et en qualité suffisante. Cette prestigieuse école vient s'ajouter aux 04 ENIEG publiques de la région pour consister un écosystème intégral de formation initiale et continu du personnel enseignant qui intervient dans l'enseignement primaire.

Dans l'enseignement public, l'effectif du personnel enseignant du sous-système francophone (3863) est plus important que celui du sous-système anglophone (278). Dans le premier, les maitres des parents (1361) et les contractualisés (956) sont les plus nombreux alors que dans le second, les maitres des parents (80) et les contractuels (78) sont les sous catégories les plus représentées. L'effectif des femmes est plus important autant dans la distinction publique privé que dans les deux sous-systèmes. Comparativement aux autres régions, la particularité de l'enseignement privé à l'Est se trouve d'une part dans sa faible expansion et, d'autre part dans la supériorité du nombre d'enseignants formés (611) par rapport à ceux qui sont non formés (170).

Revue de la littérature

La vulnérabilité dans la profession enseignante est une thématique qui préoccupe les chercheurs à l'échelle mondiale et représente un des symptômes majeurs du dysfonctionnement dans ce corps de métier. En effet, l'enseignant est reconnu comme le garant de la qualité de l'éducation et l'un des acteurs clés de la réussite scolaire (Best et al., 2020 ; UNESCO, 2021 ; Desmarais et al., 2022). Ainsi, la pénurie des enseignants qualifiés représente un risque non seulement pour la qualité de l'enseignement (Homsy et al., 2019) mais aussi pour l'atteinte des objectifs des systèmes éducatifs. Tromquist (2018, p. 5) affirme dès lors que la condition du personnel enseignant dans le monde est devenue « une sombre réalité appelant des mesures urgentes » dans le sens où, la pénurie mondiale d'enseignants qualifiés est simultanée aux récriminations des effectifs d'enseignants en service qui déplorent « une charge de travail toujours plus importante, un stress élevé et des conditions de travail toujours précaires ». Les facteurs associés au faible attrait vers la profession enseignante et à l'attrition de ceux qui ont été formés à ce métier dépendent cependant des contraintes financières et économiques des pays, des exigences professionnelles et des conditions réelles d'exercice de la profession qui varient dans le temps et selon les contextes (Kucera et Stuffer, 2003).

Une différence significative peut dès lors être observée dans les tendances, l'ampleur et les particularités du phénomène de décrochage des enseignants à travers les continents et les niveaux de développement des pays. Dans les pays développés les causes de l'abandon précoce de la profession enseignante sont par exemple liées à l'attrait des métiers plus lucratifs (Longuet, 2022), à la charge de travail excessive qui est plus souvent source de conflits entre maîtres et élèves (Rosso-Mercier, 2020) et à l'exacerbation du stress qui est susceptible de conduire au burnout des enseignants en début, en cours et en fin de carrière (Tobler, 2018 ; Philippe, 2021). Par contre, le contexte économique des pays en développement comme la plupart des pays d'Afrique subsaharienne associe la vulnérabilité de la profession enseignante à la faible rémunération, aux conditions de travail difficiles, au manque de ressources, d'infrastructures et aux conditions précaires dans les zones rurales marquées par

l'enclavement et l'absence de commodités indispensables à l'épanouissement du personnel enseignant (Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan, 2011 ; Ouedraogo, 2011 ; Sirois, 2017 ; UNESCO, 2021). La présente revue de littérature s'articule en trois points qui visent à expliciter les spécificités du problème de la vulnérabilité des enseignants dans les pays développés et plus particulièrement dans les pays d'Afrique Subsaharienne. A chacun de ces niveaux, nous mettons un accent sur les facteurs identifiés comme causes de l'abandon de la profession enseignante et sur les solutions mises en œuvre pour favoriser l'attrait, la formation et la rétention d'enseignants qualifiés.

Le décrochage des enseignants dans les pays développés : focus sur le début, le milieu et la fin de carrière

La déperdition des enseignants dans les pays développés est généralement abordée comme une sous-question de la pénurie des enseignants causée par vieillissement de la population enseignante, une caractéristique propre aux pays de l'OCDE, à la baisse des étudiants qui choisissent l'enseignement, aux procédures de recrutement et aux temps de travail des enseignants (Dolhen, 2018). Longuet (2022) montre par exemple qu'au sein de l'OCDE, les enseignants de plus de cinquante (50) ans représentent 38% de l'effectif enseignant. Pour le cas spécifique de l'Union Européenne, et dans un tiers des pays, un enseignant sur deux envisagerait de quitter la profession pour chercher un autre travail dans le futur (Dolhen, 2018). La France particulièrement fait face à une chute de candidature pour la profession, passant de 50000 en 2008 à 30000 en 2020 (Cros et Obin, 2003). En Amérique également, la chute des nouvelles candidatures est de 35% entre 2009 et 2014. Plus encore, 32% des enseignants stagiaires ont démissionné au cours de leur stage entre 2020 et 2021 contre seulement 1% enregistrés 10 ans plus tôt. Un rapport de l'« American Federation of Teachers » datant de l'année 2022 montre que l'attrition des enseignants est le double de celle des autres professions. Si le taux national d'attrition des enseignants aux États-Unis s'élève 8%, force est de constater que, seul un tiers s'explique par les départs à la retraite (Thompson, 2021). La Fédération

canadienne des enseignantes et enseignants mentionne qu'en 2004, le taux de décrochage des enseignants, au cours de leurs cinq premières années de carrière, se situait à 30 % et pendant leur insertion professionnelle, 15 % de ceux-ci quittent l'emploi pour différentes raisons au Québec (Janosz et al., 2014). Dans le contexte des pays du Commonwealth, les disparités entre les pays développés (Etats-Unis d'Amérique, Angleterre, Canada, Australie) et les pays en développement (Jamaïque, Malaisie, Nouvelle Zélande, Seychelles, Swaziland, Zambie, etc.) suscitent la mobilité des enseignants du Sud vers le Nord (Ochs, 2003).

La gestion des enseignants pose ainsi le double problème de l'attrait et du maintien durable des professionnels de l'éducation dans le contexte d'un marché de l'emploi qui offre des opportunités plus lucratives dans les pays développés. Cependant, il existe des disparités au sein même de ces pays dans lesquelles on pourrait supposer à tort une gestion de carrière harmonisée pour les enseignants. En Europe par exemple, une interaction complexe de facteurs affecte le recrutement d'enseignants et ces facteurs évoluent dans le temps. Même si l'union fait face au problème du grisonnement du professorat, les pays tels que la Finlande, l'Autriche, et l'Allemagne ont connu un certain attrait vers la profession enseignante avec des effectifs de demandeurs de formations au métier qui étaient supérieurs aux postes disponibles contrairement aux pays comme l'Angleterre, la Serbie et les Pays dans lesquels la crise de l'enseignement sévit à partir de l'entrée dans le métier (Moon, 2007).

L'hypothèse la plus défendue pour expliquer à la fois la pénurie et l'attrition des enseignants est la faible attractivité de la profession, les conditions de travail exigeantes et la faible rémunération (Dolhen, 2018). La revue de littérature de Lothaire et al. (2012), sur le turnover des enseignants, distingue au niveau individuel les variables objectives de celles qui peuvent être subjectives comme pouvant être respectivement associées à l'intention de quitter ou de rester dans le métier. Il est question d'une part de l'ancienneté, de la formation initiale, de la discipline enseignée, des caractéristiques sociodémographiques, et, d'autre part de la satisfaction professionnelle dans l'établissement et dans la profession. En faisant l'état des connaissances sur le

décrochage des enseignants, Karsenti et al. (2013) montrent que ce phénomène est relatif à trois catégories de facteurs liés aux tâches professionnelles, à la personne de l'enseignant et à l'environnement social. Dans la première catégorie, les indicateurs sont entre autres le caractère exigeant et chronophage de la profession, les contraintes administratives, les conditions de travail insatisfaisantes, l'inadéquation avec la discipline enseignée et les difficultés liées à la gestion de la classe. Les facteurs liés à la personne sont notamment les caractéristiques émotionnelles et psychologiques incompatibles avec le métier ainsi que les aspects sociodémographiques des apprenants et des enseignants. Les facteurs liés à l'environnement social concernent la nature des relations internes entre les membres de la communauté éducative et, à l'externe les rapports entre les acteurs sociaux et le personnel enseignant.

D'autres catégorisations des déterminants de l'attrition des enseignants distinguent les facteurs extrinsèques propres à l'individu par conséquent hors de portée des politiques éducatives, et ceux qui sont intrinsèques au métier. Dans la première catégorie, Collet (2021, p. 34) cite les changements dans la vie personnelle et familiale de l'enseignant, l'obtention d'un nouvel emploi, certains caractères émotionnels et psychologiques incompatibles avec la profession enseignante. Les traits psychologiques en question sont : l'incapacité pour l'enseignant de prendre du recul mentalement sur son métier, la difficulté face aux responsabilités et à l'autorité qu'exige le métier d'enseignant, la difficulté à faire face au rejet ou au désengagement de certains élèves. La seconde catégorie qui est plus récurrente dans la littérature scientifique sur l'attrition des enseignants implique deux aspects particuliers du métier à savoir les nombreuses ramifications de la tâche enseignante et l'environnement social. Les chercheurs qui approfondissent ces facteurs portent leur attention sur la santé psychosociale des enseignants et aux questions relatives au bien-être à l'école (Doudin et al., 2011 ; Vlasie, 2021 ; Desmarais et al., 2022).

La question du bien-être des enseignants est dans cette perspective au cœur des réflexions sur la résilience et la rétention des enseignants même si le concept de bien-être n'est pas suffisamment opérationnalisé dans toutes ces dimensions pour mesurer son impact dans résiliences des professionnels de l'éducation. Une étude longitudinale

menée au Québec avec 50 enseignants du primaire et du secondaire par Zacharyas et Brunet (2011) montre par exemple que les enseignants les plus résilients sont ceux qui sont le plus en bien-être. À partir d'une approche multidisciplinaire axée sur les dimensions émotionnelles, cognitives et sociales de la santé des professionnels de l'enseignement, Doudin et al., (2011) révèlent quant à eux la complexité des facteurs de risque. Leur analyse met l'accent sur l'importance des facteurs de protection qui peuvent être implémentés à titre préventif dans les structures de formation et les cadres d'exercice de la profession enseignante. En s'intéressant à la santé mentale des enseignants et à leur bien-être au travail, Vaslie (2021) affirme que l'enseignement se classe parmi les professions les plus stressantes et les conditions particulières qui mettent à risque la santé globale et le bien-être du personnel enseignant sont en occurrence : la charge émotionnelle de sa tâche, la violence à laquelle il peut être exposé par ses collègues et les élèves. Le portrait de ces violences met en évidence : les impolitesses, les menaces, les fausses rumeurs et les propos humiliants sur internet, les bousculades les propos ou gestes à connotations sexuelles. Au vu de tous ces facteurs, le décrochage des enseignants peut se produire en début, pendant et en fin de carrière.

En début de carrière, les pays développés affichent les taux d'attrition plus élevés qu'en milieu ou en fin de carrière (Charest et Hamel, 2020). Les enseignants décrochent surtout à cause d'une préparation insuffisante à affronter les réalités du terrain et les opportunités de reconversion socio-professionnelle du mal-être causé par le caractère exigeant et chronophage de l'enseignement, le manque de ressources, de collaboration entre acteurs de l'éducation et le stress (Launis et Koli, 2004 ; Delobbe, 2017 ; Thompson, 2021 ; Desmarais et al., 2022). Dans une recherche portant sur l'abandon volontaire du métier chez des enseignants débutant du primaire et du secondaire au Québec, Kirsh (2006) affirme que les facteurs les plus souvent évoqués sont : une tâche trop lourde, des cours en-dehors du champ de formation, la difficulté à se détacher du travail ou encore le manque de collaboration avec les collègues et le manque de soutien de la direction. Analysée sous l'angle de la théorie des systèmes d'activité, l'expérience des enseignants débutants du primaire soulève le fait qu'ils ont difficilement accès aux dispositifs d'insertion professionnelle ; d'où le rôle crucial des collègues dans la persévérance dans

la profession enseignante (Charest et Hamel, 2020). Dobrica-Tudor (2021) montre alors que durant les trois premières années d'exercice de la profession enseignante, le bien-être au travail est influencé par les événements qui surviennent dans la salle de classe. Passée cette période, il est davantage question des interactions avec les collègues.

Un autre facteur dont l'ampleur n'est plus à démontrer dans les multiples tentatives d'explication du décrochage des enseignants en début de carrière c'est la dimension psycho-émotionnelle qui est également reliée aux tâches professionnelles des enseignants généralement associés à l'épuisement émotionnel ou au burnout. Dans sa thèse de doctorat sur les enjeux méthodologiques et pratiques du burnout et de l'attrition des enseignants en début de carrière, Philippe (2021) invite cependant à nuancer cette position en montrant qu'avant la formation et le recrutement des enseignants, ceux-ci sont déjà prédisposés au burnout et donc leur décrochage peut aussi avoir des causes personnelles qui ne sont pas nécessairement liées au métier d'enseignant.

En milieu de carrière, le problème se pose en terme de rétention des enseignants dans la profession face à la tentation de la reconversion professionnelle qui s'est accentué avec la pénurie de main d'œuvre dans les autres secteurs économiques plus rentables et le phénomène plus récent de la grande démission qui a poussé plusieurs travailleurs à quitter volontairement leur emploi à la recherche de condition de travail et vie plus épanouissantes (Moulier Boutang, 2023). Les raisons qui sont généralement évoquées par les enseignants qui abandonnent leur carrière en cours sont le volume de travail insoutenable, le manque de confiance et d'autonomie, les conditions de travail précaire et pénible (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017) et la liste est loin d'être exhaustive. Le problème de la diversité culturelle, spécifique aux Etats Unis, fait de la différenciation dans le recrutement des enseignants et de la diversité des profils socio-culturels, des causes des difficultés d'insertion professionnelle des enseignants et des violences en milieu scolaire qui poussent également les enseignants à la démission. Par exemple, selon le rapport de l' « American Federation of Teachers » datant de 2022, 79% des enseignants du public sont blancs, 7% sont noirs, 9% sont latino-américain et moins de

3% américains-asiatiques-pacifiques-islandais. Pourtant moins de la moitié des élèves sont blancs, 28% sont latino-américain et 15% sont noirs. Il se pose dès lors un problème de la représentativité des différents profils sociodémographiques dans le personnel enseignant et des difficultés énormes dans l'encadrement des communautés aux réalités culturelles différentes.

En fin de carrière le décrochage est lié à l'épuisement professionnel (burnout) qui se manifeste à travers la retraite anticipée et l'abandon (Philippe, 2021). Pour Démarais et al. (2022) les raisons du décrochage des enseignants en fin de carrière sont à chercher dans les problématiques liées au bien-être des enseignants. Il s'agit principalement de la surcharge de travail, le sentiment d'iniquité, c'est-à-dire le manque de reconnaissance des difficultés des enseignants par rapport aux autres professions, le manque de soutien organisationnel qui se manifeste dans l'absence de clarté des objectifs visés, la confusion dans la délimitation des rôles des différentes professions intervenant dans le champ scolaire, la non-participation des enseignants aux prises de décisions qui impactent pourtant leur parcours professionnel. C'est donc la question du mal-être au travail qui est la préoccupation majeure des enseignants en fin de carrière. Il se manifeste par l'anxiété, les difficultés à surmonter le stress, l'isolement causé par le manque de soutien émotionnel et un accompagnement pédagogique déficitaire. Desmarais et al. (2022, p. 6) considèrent ainsi le décrochage des enseignants en fin de carrière comme la résultante d'une décision réfléchie à la suite plusieurs expériences difficiles conduisant la personne concernée à devenir motivée, à se désengager et à développer une perception négative d'elle-même et de sa profession.

Pour remédier à cette situation, un référentiel de politiques et d'actions n'a pas encore vu le jour mais des pistes de solution peuvent être identifiées dans la littérature scientifique. Selon Delobbe (2017), aucune orientation officielle n'a encore été prise pour effectivement adresser ce problème même s'il suscite un grand intérêt scientifique. Cependant, les stratégies pour attirer, former et retenir des enseignants qualifiés sont mises en œuvres à l'échelle de chaque pays pour adresser globalement le problème de la pénurie des enseignants et plus précisément celui de l'attrition. Kucera (2003) montre

par exemple que les principaux domaines des pouvoirs publics dans les pays développés sont : l'amélioration des voies d'accès à la profession enseignante, l'augmentation des étudiants en formation aux métiers de l'éducation, l'amélioration des conditions de travail des enseignants, la pertinence de la formation initiale et continue vis-à-vis des contraintes de la profession, la mise en place des dispositions spéciales en formation, en début de carrière et au cours de celle-ci pour faciliter la rétention dans le métier. Homsy et al. (2019) arrivent également à la conclusion que les Etats doivent aller à l'essentiel pour résoudre les problèmes des enseignants. Ils résument les solutions en terme de : sélection-formation des candidats à l'enseignement, insertion professionnelle, rémunération-encadrement professionnel, gestion efficace et suivi stratégique axée sur transparence.

Les mécanismes mis en place pour soutenir les enseignants en début et en cours de carrière méritent une attention particulière dans la mesure où, ils participent à la rétention des enseignants et à la résilience des systèmes éducatifs. Parmi ces mécanismes, Dolhen (2018) mentionne à l'échelle des pays de l'Union Européenne : la mise en place d'une année sabbatique consacrée à la formation continue ou à un projet de développement professionnel et au remplacement d'enseignants temporairement absents, les programmes d'aide et de soutien aux enseignants débutants par le coaching et le mentorat, la réduction de la charge pour les novices sans incidence sur le salaire, la généralisation de la formation continue pour tous les enseignants en cours de carrière et le soutien aux enseignants en difficulté. Les gouvernements sont aussi invités à mettre l'accent sur l'essentiel au regard de la diminution des ressources financières allouées à l'éducation (Homsy et al., 2019).

Pour certains pays, à l'instar de l'Allemagne, du Portugal et de la Finlande, les salaires ont été revus à la hausse. Au niveau international, des programmes alternatifs ont été créés, à l'exemple de la : « Teach For All » qui est une coalition globale de 53 organisations indépendante basée aux Etats Unis œuvrant dans l'encouragement, le renforcement et la continuation de l'apprentissage équitable surtout pour les populations marginalisées, la formation des enseignants, etc. et l'internationale de

l'éducation, syndicat international pour les enseignants. Une formation initiale des enseignants avec une grande confrontation des élèves professeurs à la réalité du milieu enseignant (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017) et le soutien au développement professionnel des enseignants (Karsenti et al., 2013) sont de ce fait les points incontournables sur lesquels devraient s'appuyer toutes les politiques de réduction de la vulnérabilité des enseignants. Pour cela, la mise en œuvre de politiques et de programmes de soutien et d'encadrement pour accompagner les enseignants pendant les premières années de leur carrière, en continuité avec leur formation initiale par le mentorat et des programmes de formation continue (Karsenti et al., 2013 ; Delobbe, 2017).

La prévention primaire des risques professionnels lors de l'entrée dans le métier d'enseignant en tenant compte des facteurs organisationnels est aussi à envisager pour prévenir et diagnostiquer à temps et soigner l'épuisement professionnel et les burnouts des enseignants en début en cours et en fin de carrière (Philippe, 2021). D'autres pistes de solution concernant la santé psychosociale et l'amélioration de leur bien-être au travail ont été envisagées en occurrence : le développement des compétences sociales (l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles, la prise de décision responsable), émotionnelles (compréhension de ses émotions et celles des autres, expression de ses émotions et autorégulation) et le développement de la résilience des enseignants (Vlasie, 2021). S'il est évident que ces différentes mesures sont conçues et adaptées à l'écosystème socio-professionnel des pays développés et aux particularités inhérentes au problème de la pénurie des enseignants dans les pays développés, il est d'autant plus certain qu'une stratégie visant à réduire la vulnérabilité des enseignants dans les pays sous-développés doit également avoir un ancrage dans le contexte économique et socio-professionnel de ces derniers.

La vulnérabilité de la carrière des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne

La pénurie des enseignants est certes un phénomène d'ampleur mondiale mais ses causes sont multiformes et multidimensionnelles comme cela a déjà été vu précédemment. Les pays développés sont plus touchés par le décrochage des enseignants débutants face aux risques du métier et la loi du marché du travail. En Afrique, le défi du manque d'enseignants qualifiés et plus particulièrement en Afrique subsaharienne est relatif aux contraintes budgétaires et à la conjoncture socio-économique de ces pays qui augmente la vulnérabilité des enseignants. Ouedraogo (2011) montre à cet effet que la récession économique qui a frappé les pays africains dans les années 1980 et 1990 a eu des conséquences dramatiques en éducation avec la baisse des dépenses allouées à l'éducation, la chute du taux de scolarisation, la réduction des recrutements et de la rémunération des enseignants. Dans cette perspective, « le défis enseignant en Afrique subsaharienne a deux facettes : l'insuffisance numérique à combler et l'exigence de qualité qui requiert que l'on recrute des enseignants de qualité » (Ouedraogo, 2011, p. 23). A cet effet, l'Afrique subsaharienne est la région du monde qui enregistre et ce depuis des décennies, d'importantes pénuries d'enseignants : environ 7 pays sur 10 sont concernés (ISU, 2014). Par ailleurs, les projections montrent que depuis 2020 jusqu'en 2030, le nombre estimé d'enseignants à recruter pour combler l'attrition est supérieur au nombre requis pour pourvoir aux nouveaux postes nécessaires à la réalisation l'éducation primaire universelle (Sirois, 2017).

Les formes de pénurie d'enseignants vont du manque général d'effectifs d'enseignants au mauvais déploiement sur le terrain conduisant à des aberrations et des disparités entre zones rurales sous-dotées et zones urbaines sur-dotées (Ouedraogo, 2011). Du point de vue de Moon (2007), deux facteurs ont une incidence sur le professorat dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne notamment : la baisse des salaires par rapport à d'autres professions comparables et le VIH/SIDA qui touche la main d'œuvre existante et potentielle avec une estimation en 2000 de presque un million d'enfants qui auraient perdu leur instituteur à cause du SIDA. Pour pallier la pénurie qualitative et quantitative d'enseignants et dans un contexte de difficultés financières et des problèmes de développement, de nouvelles catégories d'enseignants ont vu le jour avec des traitements salariaux différenciés et les mêmes obligations professionnelles

que ceux qui sont recrutés à la fonction publique ; sans oublier le recrutement systématique d'enseignant peu ou pas qualifiés et souvent sans diplômes académiques pour occuper les salles de classe (Moon, 2007 ; Ouedraogo, 2011).

La diversification des recrutements et des conditions de travail a entraîné la baisse des dépenses associées à la masse salariale et a permis le recrutement massif de plusieurs enseignants notamment dans les pays francophones durant la décennie 1990-2000, sous l'impulsion de la Banque Mondiale et du FMI. Pour Sirois (2017), les données recueillies de 39 pays africains montrent que la diminution des salaires a été beaucoup plus importante dans les pays francophones que dans les pays anglophones. Mais globalement dans les espaces francophone et anglophone, le salaire moyen est passé de 11,5 fois le Produit Interieur Brut (PIB) par habitant en 1975 à 4,2 fois le PIB par habitant en 2009. En terme relatifs, le salaire moyen des enseignants a été divisé par 3 entre 1975 et 2005, dans la mesure où la croissance économique de ces pays a été stable, pour ne pas dire négative pendant presque toute cette période (Sirois, 2017). Bien que ces salaires soient toujours supérieurs à la valeur recommandée qui est d'environ 3,5 fois le PIB par habitant pour un pays africain moyen (UNECO-BREDA, 2009), il n'en demeure pas moins que cette forte chute salariale induit une perte significative du pouvoir d'achat chez les enseignants africains (ISU, 2011).

Les mesures drastiques des gouvernements pour faire face à la récession budgétaire ont surtout des incidences négatives sur la profession enseignante elle-même à travers : la réduction des opportunités d'emplois, l'attrition des enseignants, le délabrement et la dévalorisation de l'image de l'enseignant et la clochardisation des professionnels de l'éducation. La désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant et plus particulièrement l'enseignement primaire, la dévaluation du statut de la profession enseignante, le manque de professionnalisme, et globalement la dégradation des conditions de vie et de travail des enseignants sont aussi des facteurs soulignés dans la littérature. Cette situation de vulnérabilité devient d'autant plus aggravante pour les enseignants qui exercent dans les milieux ruraux où les commodités de base ne sont pas toujours garanties. C'est ce que montrent Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan

(2011) qui dressent le tableau des défis de l'enseignement en milieu rural dans le contexte africain en pointant du doigt : l'évolution des carrières et les opportunités de poursuivre des études supérieures inexistantes ou très difficiles à trouver dans les zones rurales, la négligence pure et simple des enseignants en milieu rural par les décideurs et les professionnels de l'éducation. Ils montrent également que le déploiement et les affectations des enseignants dans les zones rurales sont souvent utilisés comme une punition des enseignants fautifs, le modèle de surplus et de pénurie simultanée représente une véritable aberration à travers les zones urbaines qui disposent d'enseignants qualifiés et souvent sous-employés tandis que les zones rurales ont des postes vacants. Enfin, les enseignants peuvent estimer que vivre dans une zone rurale implique des risques de maladies et moins d'accès aux soins de santé. Moon (2007) signale également un facteur qui entrave l'équité dans le recrutement des enseignants et leur déploiement dans les toutes sphères des pays à savoir la corruption.

Mais malgré ce tableau sombre de la profession enseignante en Afrique, Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan (2011) relèvent que l'attrition des enseignants est minimale en grande partie parce que les opportunités d'emplois alternatifs sont limitées et le marché du travail dans les pays sous-développés n'offre pas beaucoup d'opportunités de reconversion socioprofessionnelles. S'il n'existe pas de statistiques officielles pour illustrer l'ampleur du phénomène d'attrition des enseignants en Afrique, il est certain que leurs conditions de travail sont bien plus déplorables par rapport à ceux des autres régions du monde. L'abandon des postes de travail se fait ainsi ressentir dans les établissements avec des enseignants qui désertent le métier à cause des facteurs physiques ou environnementaux (zones défavorisées, zones rurales, zones d'insécurité ou en conflit). L'abandon des postes va plus loin avec le phénomène de la fuite des cerveaux qui fait en sorte que les meilleurs enseignants et les plus expérimentés partent à l'étranger et l'investissement consenti dans leur formation produit des bénéfices ailleurs. Pour Moon (2007), l'Afrique subsaharienne souffre du problème de la migration des enseignants vers l'Europe et l'Amérique du Nord mais à une échelle différente que dans les autres aires géographiques ou se problème sévit.

Des initiatives destinées à réduire substantiellement la vulnérabilité des enseignants ont été mises en place par les gouvernements et les différents partenaires au développement. Ouédraogo (2011) identifie plusieurs domaines prioritaires dans lesquels l'administration pourrait prendre des mesures en faveur des enseignants. Il cite notamment : de nouvelles mesures salariales et des approches innovantes de promotion socioprofessionnelle, l'information et la communication au travers des plateformes de revendication, l'environnement physique et psychosocial et le management des systèmes éducatifs. Pour le cas des enseignants qui exercent en milieu rural, Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan (2011) préconisent une palette de solutions qui peuvent se combiner en deux principaux axes à savoir : l'amélioration des conditions de travail des enseignants du milieu rural de manière globale et de façon plus spécifique, l'amélioration des conditions pratiques de l'enseignement dans le contexte rural.

Le premier axe s'articule autour de l'adoption des mesures financières incitatives et non financières telles que les congés spéciaux d'étude, ou des opportunités de formation, la construction des logements en vue du professionnalisme et d'un meilleur développement de la carrière des enseignants. Dans le deuxième axe, les mesures préconisées sont : une volonté politique en faveur des enseignants du milieu rural, l'adéquation du système d'appui, d'inspection et de supervision aux réalités des enseignants du milieu rural, la participation des communautés pour la reconnaissance du rôle de l'enseignant, l'adaptation des processus de recrutement, de formation et délivrance des autorisations à enseigner aux besoins éducatifs des milieux défavorisés, l'utilisation des TIC dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, l'identification et l'implémentation des techniques d'enseignement efficaces et l'attribution des récompenses aux enseignants performants. Toujours dans le contexte de l'enseignement primaire en milieu rural africain, Sirois et al. (2017) énoncent 17 recommandations qui visent à améliorer les instruments existants pour une meilleure attraction-formation-rétention des enseignants en milieu rural. Ces recommandations sont réparties en 4 pôles d'actions en occurrence les politiques de recrutements, d'affectations et de mobilité des enseignants ; la formation initiale et continue ; la

rémunération et les autres avantages ; la gestion de la carrière et du leadership dans les établissements scolaires.

A tout prendre, les stratégies de réduction de la vulnérabilité des enseignants du primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne visent l'augmentation de la motivation des enseignants à travers l'amélioration de la rémunération et la mise en place d'un ensemble d'instruments susceptibles de booster la résilience des enseignants malgré les conditions de travail particulièrement difficiles. On peut cependant noter que les questions relatives au bien-être émotionnel, psychologique et social des enseignants du primaire ne sont pas encore suffisamment mises en exergue dans la plupart de ces pays du fait de la trop grande attention accordée au aspects financiers et professionnels de la gestion de la carrière des enseignants. Il devient par conséquent urgent de penser une approche holistique et contextualisée qui adresse efficacement l'ensemble des facteurs associés à la vulnérabilité dans la profession enseignante dans le continent tout en entier tout en ayant un ancrage dans les particularités de chaque pays.

Problématique de l'étude

La recherche s'inscrit globalement dans une perspective de la professionnalisation et s'intéresse aux théories du capital humain, du développement humain et la théorie du bien-être en lien avec la théorie de la résilience. Le travail décent des enseignants peut transformer la perception qu'ont les enseignants de leur métier et rendre attractif celui-ci. En effet, le rapport du Forum Consultatif International sur l'Éducation pour Tous relatif à l'évaluation internationale des acquis scolaires dans les pays en voie de développement a étudié le facteur « enseignant » à l'aide de variables telles que le niveau de recrutement de l'enseignant, sa formation professionnelle initiale et sa participation à la formation continue, le genre, la fréquence de la supervision pédagogique, l'absentéisme (UNESCO, 2000). L'analyse de l'effet de ces variables sur la productivité des enseignants n'a cependant pas mis l'accent sur plusieurs paramètres liés aux conditions nécessaires et l'exercice optimal du métier des enseignants c'est-à-dire aux exigences de sécurité, de dignité et de justice promues par les normes du travail décent. Les concepts adoptés sont décrits dans ce cadre-là.

Cadre conceptuel et théorique de l'étude

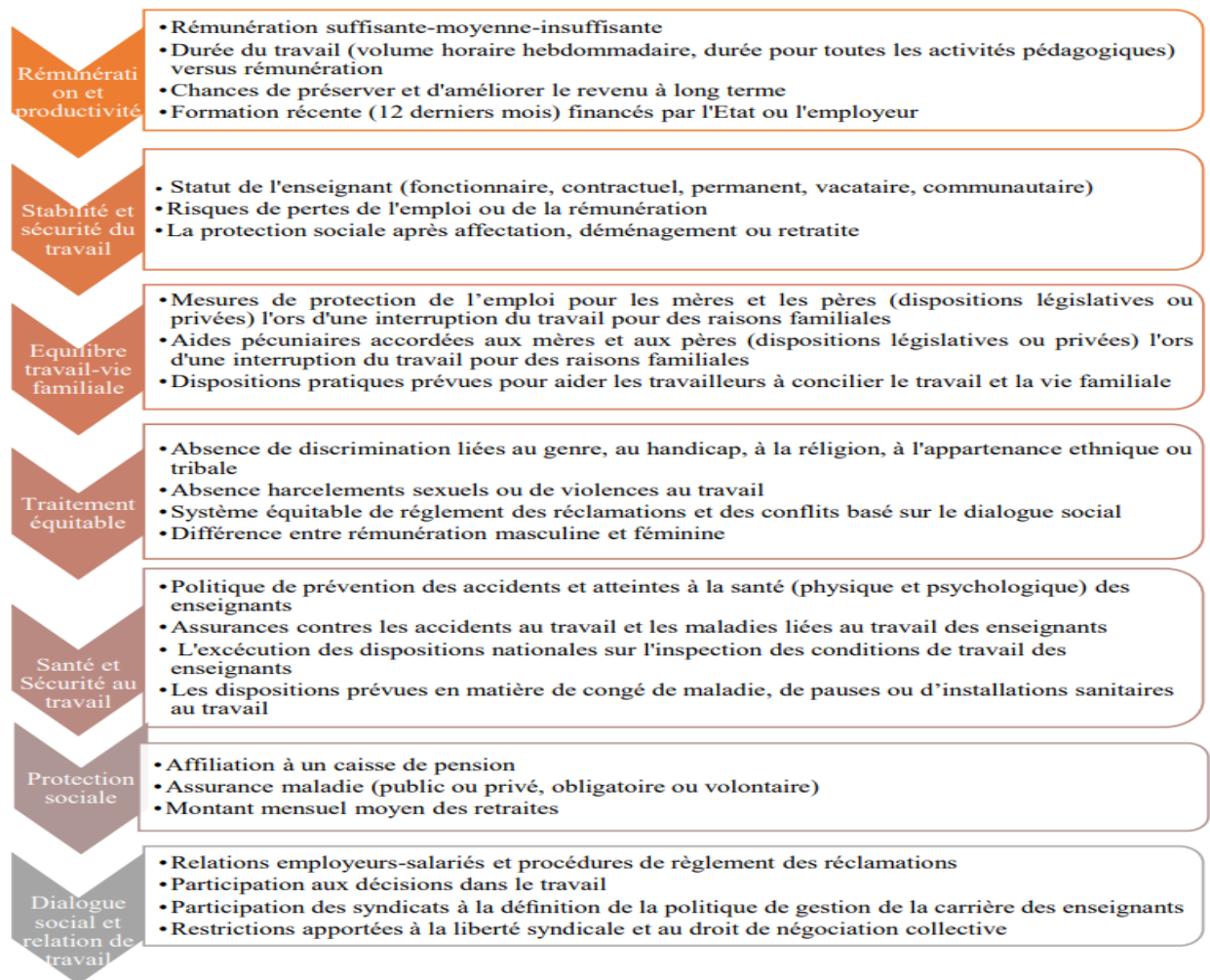
Le travail décent : de la définition aux indicateurs

Le travail décent est un travail productif effectué dans les conditions de sécurité, de dignité et de justice (OIT, 2020). Bien que la notion du travail décent soit reconnue comme élément fondamental du développement durable à travers la réduction de la pauvreté, l'intégration sociale, la dignité individuelle et la qualité de vie du travailleur, il est à noter que l'idée que les travailleurs eux-mêmes et la société civile se font du travail décent est toujours basée sur des indicateurs que la recherche pourrait mésuser et quantifier objectivement pour comparer les diverses conditions de travail (Anker et al., 2003). Pour le cas des pays francophones d'Afrique subsaharienne comme le Cameroun, Oumba (2016) affirme que la ratification des accords internationaux s'est très vite articulée à une prise en compte des normes régissant le travail à travers des mécanismes destinés à stimuler, au moyen de la coopération technique, la promotion et la concrétisation des droits et principes fondamentaux énoncés dans les huit conventions

de l'OIT. Il signale cependant qu'il existe de nombreux décalages entre les textes, les initiatives et les réalités des travailleurs africains en général et ceux du Cameroun en particulier.

La définition du travail décent par l'OIT permet également de dégager les aspects caractéristiques de ce concept. Anker et al. (2003) séparent ainsi les possibilités de travail (travail indépendant, salarié, non-rémunéré, secteurs formel et informel) d'avec les conditions de liberté dans l'exercice dudit travail ; par opposition à l'esclavage, la servitude, le travail forcé ou encore le travail des enfants. La productivité entendue comme la garantie de moyens d'existence convenables aux travailleurs et à leurs familles, l'équité, la sécurité et la dignité sont des critères qui se réfèrent explicitement à la qualité du travail. Il en résulte au total 11 paramètres du travail desquels 30 indicateurs statistiques ont été formulés pour mesurer le travail décent. A partir de cette étude Ankar et al., (2003) nous avons retenus 06 paramètres répartis entre 21 indicateurs que nous estimons adaptés à l'analyse du travail décent des enseignants du primaire au Cameroun selon la figure suivante.

Figure 1: Les paramètres et indicateurs du travail décent de l'OIT



Source : Ankar et al. (2003)

Les indicateurs du travail décent que nous retenons sont en occurrence : la rémunération et la productivité, la stabilité et la sécurité de l'emploi, l'équilibre travail-vie familiale, le traitement équitable en matière d'emploi, la sécurité et la santé au travail, la protection sociale et le dialogue social.

La vulnérabilité : des considérations socio-économiques au travail des enseignants

La notion de vulnérabilité connaît un succès considérable qui va des sciences biomédicales et environnementales aux sciences sociales, c'est en effet un concept problématique, polysémique et pluridisciplinaire au regard des nombreux usages (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017), souvent à connotation politico-médiatique. Martin (2019) affirme pour cela que, dans les sciences environnementales et de gestion des risques naturels, la vulnérabilité renvoie à l'inégalité des groupes humains à faire face aux accidents naturels et aux menaces que représente l'impact potentiel de tels événements sur les groupes exposés. Dans les sciences biomédicales, le terme vulnérabilité est plus proche de la fragilité et est utilisé pour construire des indicateurs prédictifs ou des marqueurs d'un basculement vers le handicap ou la comorbidité dans le cadre de la gériatrie et de la gérontologie afin de développer des stratégies préventives dans la prise en charge des personnes âgées. En sciences sociales par contre, la vulnérabilité intervient dans le prolongement des travaux de recherche sur la pauvreté, l'analyse du marché du travail et de l'emploi.

En s'appuyant sur la littérature nord-américaine, Martin (2019, p. 673) identifie les personnes vulnérables à celles : « dont les ressources économiques sont insuffisantes ; des personnes considérées comme pauvres ou proches du niveau de pauvreté ; des personnes qui sont à la fois mal rémunérées et mal logées, mais aussi qui n'accèdent pas à différentes sources de protection et de droits ». Mais à partir de la contribution théorique de Castel sur le concept de vulnérabilité, Martin (2019, p. 674) propose de dépasser l'approche probabiliste, essentiellement socio-économique et cumulative de facteurs de risques pour ouvrir la notion à une perspective dynamique qui repose sur deux axes. Le premier concerne « le niveau d'insertion des personnes et des groupes sur le marché du travail, assorti des protections collectives garanties par le contrat de travail » tandis que le second est : « un axe d'intégration dans des relations de proximités, familiales et communautaires, fournissant des formes de protection rapprochée » (Martin, 2019, p. 674).

En contexte scolaire, Marsollier affirme, dans une interview animée par Cuny (2021), que la vulnérabilité est relative aux blessures notamment psychologiques dont les élèves peuvent être victimes de façon momentanée ou durable du fait d'une certaine asymétrie de pouvoir dans la relation pédagogique entre élève-enseignant, la situation familiale et sociale qui prédisposent certains élèves à la précarité. Cette vulnérabilité se manifeste dès lors par : « le manque d'investissement dans les apprentissages, l'absentéisme, l'arythmie scolaire, l'élève qui a du mal à assurer des journées qui soient relativement chargées, un sentiment et des signes d'insécurité, de peur, de timidité, de repli sur soi » (Cuny, 2021, p. 2). Pour Ciavaldini-Cartaut et al. (2017) la vulnérabilité en milieu scolaire est aussi relative à la pénibilité objective et subjective du travail des enseignants qui a pour effets : l'angoisse et la peur, la démotivation, la fatigue, l'isolement professionnel, le stress et les troubles du sommeil.

Ces chercheurs arrivent à la conclusion que les facteurs caractéristiques de cette pénibilité du travail des enseignants sont : les contraintes organisationnelles et géographiques (charge de travail, éloignement travail-domicile, emploi du temps, rythme du travail, niveaux de classes, équipements des salles), les difficultés professionnelles persistantes (adaptation de l'enseignement au niveau scolaire des élèves, gestion de la classe, gestion des conflits avec les élèves, réponses aux exigences, attentes institutionnelles) et enfin les caractéristiques du public scolaire des classes sous leur responsabilité (faible niveau scolaire et difficultés d'apprentissage, violence entre élèves, insolence et comportements déviants). En somme la vulnérabilité se réfère à l'ensemble des risques ou menaces qui peuvent prédisposer certains individus ou groupes à vivre aux plans socio-économique, professionnel, psychologique et relationnel des situations qui les installent durablement dans la précarité et la fragilité tout en restreignant leurs capacités à faire face à ces situations. En milieu scolaire, elle concerne l'ensemble des acteurs de la relation pédagogique, ce qui implique que les enseignants doivent être capables non seulement identifier et de venir en aide aux élèves en situations de vulnérabilité, mais aussi et surtout, suivant la thématique de la présente

étude, de faire face eux-mêmes aux divers facteurs de vulnérabilité qui sont associés à l'exercice de leur profession.

La résilience un atout indispensable dans le métier d'enseignant

La définition du concept de résilience n'est pas consensuelle au regard de la diversité des auteurs, des approches disciplinaires qui lui donnent des acceptions différentes, soutenues par les représentations et idéologies souvent opposées les unes aux autres (Michallet, 2009) ou qui l'associent à des concepts voisins tous aussi différents (Lhomme, 2010). Mais avant d'être utilisé dans les sciences sociales, notamment en psychologie, sociologie, économie, politique écologie et dans les sciences de la santé (neuropsychologie, psychiatrie, médecine et psychanalyse), le terme résilience se rapportait à l'origine à la physique et à l'ingénierie et désignait « l'aptitude d'un corps à résister à un choc et à retrouver sa forme initiale après une compression, une torsion ou une élongation » (Michallet, 2009, p. 11). Ainsi, au-delà des controverses et divergences sémantiques qui proviennent de cette multidisciplinarité, Michallet conclut que : « la résilience a plusieurs visages, qu'elle est multiforme, peut-être même multiple » (Michallet, 2009, p. 11).

Au lieu de parler de la résilience comme d'un tout homogène, il conviendrait alors de parler des formes ou des types de résiliences ; puisque la résilience peut être une capacité, un processus et/ou un résultat (Michallet, 2009). En tant que capacité, la résilience est décrite dans des approches phénoménologiques qui identifient les caractéristiques communes aux personnes qui ont survécu à des situations à risque ou à des traumatismes. Comme processus, la résilience est un concept dynamique et modulable selon l'évolution des individus dans le temps et suivant les événements. Résilier dans cette perspective c'est : « surmonter les épreuves et les crises de l'existence, c'est-à-dire y résister, puis les dépasser pour continuer à vivre le mieux possible » (Michallet, 2009, p. 12). Par contre, la définition de la résilience comme un état met en avant les résultats d'une mise en œuvre des stratégies adaptatives reposant sur

des aptitudes et des attitudes telles que l'estime et la confiance en soi, la croyance en son efficacité personnelle et la disposition d'un répertoire de solutions.

Malgré cette hétérogénéité sémantique, il existe quelques points de convergence entre les auteurs relativement aux facteurs de la résilience. Fetelian (2020) explique par exemple que définir la résilience implique de distinguer les facteurs de risque et de protection qui sont tous d'ordre individuels et contextuels. Liebenberg et al. (s.d.) montrent également que la littérature permet d'identifier trois éléments consensuels définissant la résilience autour des atouts individuels, les ressources relationnelles et contextuelles. Pour ces chercheurs, il existe deux approches de théorisation de la résilience qui la considèrent soit comme un trait de personnalité, soit comme un processus développemental. Dans la première école de pensée, « la résilience s'articule autour d'une perspective assez statistique de la vie dans son ensemble voulant que les qualités, les atouts ou les traits personnels permettent à l'individu de « se remettre » des effets du stress et des traumatismes, d'en naviguer les méandres ou de s'en protéger » (Liebenberg et al., s.d., p. 17). Entendu comme un processus développemental, la résilience est un cycle de transformation interne alimenté par les trois éléments consensuels cités plus haut. Dans ce processus, les ressources relationnelles du milieu facilitent l'acquisition d'atouts individuels, dont l'augmentation élargit l'accès de l'individu à des ressources externes. Il faudrait cependant remarquer que, plusieurs dimensions ne sont pas suffisamment prises en compte dans ces approches définitionnelles. Notamment : les dimensions socio-économiques et professionnelles dans lesquelles les individus et les groupes humains sont exposés à des situations de vulnérabilité et sont par conséquent appelés à faire preuve de résilience.

Dans le cadre de la profession des enseignants, la question de la résilience est un champ d'études émergent, complexe et fortement lié au contexte dans lequel les enseignants évoluent ; elle peut dès lors se définir comme « un processus dynamique résultant des interactions entre personne et environnement, ce qui permet de la considérer à différents stades de la carrière » (Fetelian, 2020, p. 17). Du point de vue de Fetelian (2020), quatre dimensions permettent dès lors de comprendre la nature de la

résilience des enseignants en début, au milieu et en fin de carrière notamment aux plans professionnel, émotionnel, motivationnel et social. Si le sentiment d'efficacité personnelle évolue avec l'ancienneté, les facteurs contextuels influencent d'avantage les jeunes enseignants. Dans cette perspective, la résilience chez les enseignants implique une dimension d'apprentissage ayant un caractère interactionnel entre individu et environnement et une dimension reliée à l'expérience acquise durant la carrière qui façonne la résilience.

Le développement professionnel : entre andragogie évolutive et théorie du capital humain

Le développement professionnel, dans une perspective de professionnalisation s'entend comme un concept dynamique qui permet à un enseignant de se réaliser pleinement dans un milieu donné en prenant en compte les défis auxquels il est confronté (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Partant du cas spécifique du Cameroun, Maingari (1997) montre que cette notion renvoie tour à tour à la socialisation professionnelle des enseignants, au syndicalisme, à l'identité professionnelle des enseignants, à la professionnalisation d'expertise et d'exercice. Ces deux dernières acceptions du concept de professionnalisation sont des deux visages qu'il retient comme décrivant d'un côté le développement des qualifications nécessaires à l'exercice de la profession qui sont reconnues dans les textes, règles, règlements, codes de déontologie de la profession et, d'un autre côté la mise en relation entre la formation et l'emploi.

Guillemette (2006, p. 50) identifie également deux perspectives définitionnelles du développement professionnel qui vont d'une appréhension large réduisant l'opérationnalité de ce concept à l'idée d'un « processus nécessaire pour le professionnel qui doit continuellement être à l'affût de nouvelles connaissances et des solutions plus adéquates aux problèmes qu'il rencontre ». Il signale en outre d'autres approches définitionnelles qui associent à ce concept l'idée de développement de compétences pratiques en vue de l'adaptation de l'enseignant à l'évolution des exigences de son milieu professionnel dans le but d'améliorer son statut socio-professionnel et par

ricochet sa rémunération. L'analyse des publications institutionnelles et scientifiques sur le développement professionnel des enseignants laisse cependant apparaître des dynamiques différentes (cumulatives, hiérarchiques et intégratives) dans les mises en tension réalisées entre le travail et la profession enseignante (Amathieu et Chaliès, 2014). Ces travaux soulignent ainsi que, lorsque les enseignants sont satisfaits par les conditions de travail, ils s'y sentent mieux (Caprara et al. 2006), sont moins absents et, au final, sont plus efficaces en termes d'apprentissages chez leurs élèves (Fabra et Camison, 2009).

Le développement professionnel est dans ce sens un facteur important dans la lutte contre le décrochage des enseignants. En effet, Philippe (2021) définit le décrochage ou l'attrition des enseignants comme l'abandon de la profession enseignante au bout d'un épuisement émotionnel ou pour d'autres problèmes survenus avant la fin de la carrière normale d'un enseignant. Pour renverser la tendance de l'attrition et contribuer au maintien des enseignants jusqu'en fin de carrière, le développement des attitudes résilientes devient incontournable. Du point de vue de Galand et Gillet (2004), la gouvernance et la supervision jouent un rôle important dans le maintien des enseignants dans leur profession par ce que, la nature des relations établies avec les supérieurs et les pairs, et les opportunités d'avancement clairement définies impactent le travail dans son ensemble. À l'inverse, lorsque les enseignants considèrent les actions des superviseurs comme trop autoritaires et contrôlantes, ils se démotivent, se désengagent progressivement de leur travail et perdent de fait en satisfaction professionnelle. Selon Amathieu et Chaliès (2014) la résilience de la gouvernance naît de la gestion de l'équilibre entre les « entrées » de travail (nature du travail, relation établies) et les « sorties » de travail (déplaisir dû au salaire ou conditions par exemple). Ils proposent à la fois de « motiver les adultes à participer à l'éducation et à la formation pendant toute leur vie » et de veiller à une meilleure coordination des formations initiale et continue afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Le modèle de changement postulé dans l'étude est dans cette perspective celui de l'andragogie évolutive. Il s'agit d'un modèle systémique et holistique de développement

du capital humain qui prend en compte son environnement (travail, apprentissage, économie, écologie sociale, bien-être). Les salaires seuls ne semblent plus justifier le capital surtout lorsque ceux-ci sont dégressifs. Le capital humain serait en étroite relation avec la notion de compétence qui ne peut être dissociée des aspects liés au travail humain. Il convient ensuite de tenir compte d'aspects connexes, imputables à une mauvaise gestion du capital humain, avec notamment des erreurs commises dès la phase de recrutement, voire d'intégration de nouveaux personnels embauchés (Trébucq, 2015). Chaque individu peut ainsi améliorer ses compétences (Schultz, 1961) en sachant que les variables relatives à la productivité peuvent être l'âge, les origines sociales, l'éducation, la spécialisation, l'ancienneté, l'expérience. La formation initiale marque ainsi le point de départ du capital humain.

La théorie du capital humain avance dans ce sens que, l'investissement dans l'éducation et la formation des individus est plus avantageux et a plus d'impact sur l'économie à long terme que celui dans les machines et les usines, car le retour sur investissement est plus important (Lamzhirlo et al., 2023). En effet, le capital humain se définit selon Bessieux-Ollier (2006) comme une agrégation d'éléments immatériels aussi divers que l'expérience, le savoir-faire, les compétences ou encore la créativité. Pour Ammary et Balhadj (2020), le capital humain est constitué de compétences, de connaissances et d'aptitudes qui ne peuvent être distingués des individus à partir desquels une organisation peut développer l'engagement de ses employés dans une approche dynamique de la performance. C'est aussi ce que pense Mignenan (2020) qui affirme que le capital humain est dilué dans la personne qui l'a construit et l'a acquis dans la mesure où, il est le reflet de son histoire individuelle et le résultat de son cycle de vie professionnel (l'enseignement formel, la formation initiale et continue, l'expérience acquise pendant la vie professionnelle, les réseaux d'intérêts, les stages d'imprégnations, les familles ou communautés, et l'environnement agile).

Dans cette perspective, le capital humain est considéré au même titre que le capital financier parce qu'il participe à l'amélioration de la productivité et à l'innovation sans toutefois se référer aux dimensions émotionnelles et relationnelles des individus

(Mignenan, 2020). Appliquée au contexte du management des organisations, la théorie du capital humain permet d'identifier les variables déterminantes de la performance des travailleurs notamment la motivation et l'engagement de ceux-ci à atteindre les objectifs de performance (Karrakchou, 2020); mais aussi les facteurs indispensables au renforcement des capacités professionnelles notamment les politiques de formation, les pratiques d'encadrement et les opportunités d'expérience (Mignenan, 2020).

En étroite relation avec le capital humain, la théorie du développement humain complète la notion d'épanouissement dans l'exercice d'une activité, car, reconnaître les capacités réelles d'un individu revient à agréer ses aspirations et ses ambitions afin de placer la bonne personne au bon poste. Le recrutement du personnel enseignant dépend de ces paramètres (Bourion, 2006). Le développement humain s'entend comme l'expansion des libertés qui permettent de choisir une vie que l'on valorise et que l'on a des raisons de valoriser (Sen, 2005). Il se définit également comme la liberté qu'a une personne de choisir parmi une palette d'accomplissements possibles, c'est-à-dire, sa capacité (Sen, 2005). Pour que celles-ci soient réalisables, il faut résorber les grandes inégalités, notamment celles financières en plus de celles liées à l'inclusion (femme-homme, handicap-non handicap, etc).

Un enseignant qui dispense un cours dans lequel il s'épanouit avec des conditions idoines est productif et son bien-être semble assuré par un environnement agréable à savoir : les infrastructures et la communauté. Il est toutefois à noter que pour certains auteurs une forte insatisfaction en cours de carrière professionnelle peut conduire les enseignants à une réorientation professionnelle ou à un départ prématuré à la retraite (Weber, 2005). En l'absence d'un engagement dans un processus de formation pouvant à terme accroître leur sentiment d'efficacité personnelle (Duffy et al., 2009), la motivation des enseignants à bien faire leur travail diminue progressivement et les conduit davantage à l'absentéisme voire à un abandon professionnel (Fabra et al., 2009). L'analyse de l'attrition permet de prédire la mobilité dans ce cas entre les professionnels qui entrent et ceux qui sont susceptibles de quitter le métier. Il est observable à partir des comportements de consommation. Le taux d'attrition est établi à partir d'un modèle

prédictif. Il permet de probabiliser l'action future du consommateur. L'enseignant est ainsi considéré comme un consommateur du système éducatif et ce dernier attend de lui qu'il remplisse un certain nombre d'exigences relevant de son cahier de charges.

Portrait-robot d'un enseignant compétent

Une compétence est une disposition à accomplir une tâche en mobilisant des savoirs ou connaissances théoriques, des savoir-faire ou connaissances pratiques, des habilités ou des habitudes (Rey, 2012) acquises dans une formation préalable et ou par habitude d'exercer cette tâche. En d'autres termes, être compétent c'est mettre en œuvre un savoir-agir-en-situation face à des tâches et activités professionnelles. Pour le cas spécifique des enseignants, les compétences professionnelles sont généralement édictées dans un référentiel qui est un outil normatif qui énonce les aptitudes et les habiletés requises au sein d'un système éducatif pour l'exercice de la profession enseignante (Castongay et al., 2005).

A tout prendre, le référentiel de compétences professionnelles des enseignants visent trois blocs de compétences à savoir :

- construire et animer les situations d'apprentissage, ce qui passe par la conception des contenus pédagogiques, l'animer des enseignements, l'accompagnement des apprentissages et l'évaluation des acquis d'apprentissage ;
- collaborer avec l'ensemble des acteurs de son environnement professionnel en développant des aptitudes du travail en équipe pédagogique en vue de l'adaptation de son enseignement à la diversité du public
- s'engager dans une démarche de développement professionnel qui consiste à adopter un regard critique sur sa pratique pédagogique, identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre des actions visant à mettre en œuvre et à valoriser ses nouveaux acquis.

Essoume et Kutche Tamgue (2020) montrent également que les compétences attendues d'un enseignant sont multiformes mais peuvent se résumer en 05 dimensions faisant de l'enseignant :

- un praticien réflexif capable de se référer à des théories, des outils conceptuels pour justifier, analyser ses pratiques et les réajuster ;
- un savant qui maîtrise les savoirs disciplinaires à enseigner ; un technicien qui maîtrise et met en œuvres des gestes professionnels efficaces ;
- un artisan ayant une vision holistique de son activité tout étant capable de la planifier et l'exécuter en toute cohérence ;
- un acteur social dont la nature des rapports aux autres peut être déterminante dans le succès de sa mission ;
- une personnalité forte et résiliente capable de contrôler ses émotions, son stress pour faire face aux contraintes émotionnelles et psychologiques liées aux interactions avec les élèves, les parents et l'administration.

Il ressort de cette liste non-exhaustive des compétences professionnelles le métier d'enseignant ne se limite pas à la situation de classe et aux seules tâches d'animation des séances d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des acquis des élèves. L'analyse des conditions optimales de travail des enseignants, articulée au développement de ces habilités doivent par conséquent s'inscrire dans une perspective holistique qui prend en compte les aspects économiques, socioprofessionnels, psychologiques et émotionnelles de l'exercice de la profession d'enseignant.

Questions de recherches

Question principale

Quelles sont les effets de la vulnérabilité du métier d'enseignant au primaire sur les capacités de résilience et plus particulièrement la disposition de ces derniers à entrer, à se former et à se maintenir dans la profession ?

Questions secondaires

QS1 : Quel est le lien entre le niveau de la rémunération des enseignants du primaire et leur disposition à se maintenir dans l'exercice du métier ?

QS2 : Dans quelles mesures la gestion efficiente de la carrière des enseignants du primaire contribue-t-elle à l'entrée et au maintien dans la profession ?

QS3 : Quelles sont les conséquences de la qualité de la formation (initiale et continue) sur les compétences professionnelles des enseignants du primaire ainsi que leur intention d'entrer, de se former et de se maintenir dans le métier.

QS2 : Quels sont les incidences de l'environnement travail des enseignants sur leur entrée, leur formation et leur maintien dans la profession ?

QS5 : Quels sont les effets de l'accès services sociaux de base sur la rétention des enseignants du primaire dans l'exercice de leur métier ?

Objectifs de l'étude

Objectif général

Analyser l'effet de la vulnérabilité du travail des enseignants du primaire sur leur disposition à entrer, à se former et à se maintenir dans le métier.

Objectifs spécifiques

OS1 : Comprendre le lien entre le niveau de la rémunération et la rétention des enseignants du primaire au Cameroun.

OS2 : Comprendre le lien entre la gestion de la carrière des enseignants et leur motivation à entrer et à se maintenir dans la profession.

OS3 : Comprendre le lien entre la qualité de la formation (initiale et continue) et le développement des compétences professionnelles des enseignants qui leur permettent d'entrer de se former et de se maintenir dans le métier.

OS4 : Comprendre l'impact de l'environnement de la formation et du travail des enseignants a sur leur entré, leur formation et leur maintien dans le métier.

OS5 : Comprendre l'influence de l'accès aux services sociaux de base sur la vulnérabilité des enseignants du primaire et les conséquences sur leur rétention dans le métier.

Hypothèses de la recherche

Hypothèse principale

La vulnérabilité du métier d'enseignant impacte négativement leurs capacités de résilience et plus particulièrement la disposition de ces derniers à entrer, à se former et à se maintenir dans la profession.

Hypothèses secondaires

HS1 : Le niveau de la rémunération des enseignants du primaire influence leur rétention dans l'exercice du métier.

HS2 : La gestion de la carrière des enseignants influence leur motivation et par conséquent l'entrée et le maintien dans la formation.

HS3 : La qualité de la formation initiale et continue influence les compétences professionnelles des enseignants ainsi que leur intention d'entrer de se former et de se maintenir dans le métier.

HS4 : L'environnement du travail des enseignants a un impact sur leur entré, leur formation et leur maintien dans le métier.

HS5 : L'accès aux services sociaux de base influence la rétention des enseignants dans l'exercice de leur métier.

Méthodologie de la recherche

Le type de recherche est une recherche-action avec une approche participative intégrée utilisant un devis mixte (quantitatif et qualitatif). Les objectifs de cette recherche et sa nature imposent une approche entre les chercheurs et les praticiens. Cette section va présenter les principaux choix méthodologiques opérés ainsi que le déroulement de l'étude. Après un exposé de l'approche de recherche et des principes directeurs de l'étude, la méthodologie proposée par l'équipe du projet fondée sur la recherche-action avec approche participative intégrée, comprendra cinq (05) phases : une phase d'organisation du travail et d'élaboration des outils de l'enquête, suivie d'une phase de collecte d'informations, d'une phase d'analyse des données, d'une phase de diagnostic et d'élaboration de stratégie proposée et enfin, la rédaction et la validation du rapport final.

Approche participative et de transfert des compétences

Afin de réaliser une analyse complète du système de l'éducation de base au Cameroun, l'équipe chargée de l'étude utilisera une approche systémique couplée d'une approche participative intégrée. L'approche systémique utilise comme outils l'analyse FFOM (Forces - Faiblesses - Opportunités - Menaces), l'analyse causale des différents éléments ou sous-systèmes les uns sur les autres. L'approche participative intégrée se base sur des enquêtes primaires auprès de groupes institutionnels ciblés ou d'individus et donne lieu à une analyse causale en vue de rechercher les causes immédiates, sous-jacentes et fondamentales des problèmes qui seront soulevés et identifiés comme tels et à une analyse linéaire des conséquences des problèmes qui entravent le développement du secteur.

Figure 2 : Intégration d'une approche systémique et participative intégrée dans une recherche-action



Cette approche permet aussi de discuter des solutions/options possibles pour remédier à ces problèmes et réformer le secteur du recrutement, de la formation et la profession enseignante. Elle permet ainsi d'impliquer différents groupes d'acteurs et de bénéficiaires dans l'élaboration d'une proposition d'une stratégie de gouvernance par leur participation aux différentes actions conçues par et pour eux. La section suivante explique la méthodologie de l'étude qui intégrera la logique de ces deux approches.

Principes directeurs

L'approche privilégiée pour atteindre les objectifs de cette étude est fondée sur trois principes clés : 1) elle est participative ; 2) elle favorise la construction des savoir-faire (compétences) et, 3) elle mise sur une approche de gestion à responsabilités partagées.

Figure 3: Principes clés composant l'approche de la mission



La participation

L'équipe de recherche a planifié et mis en œuvre les activités de manière à favoriser la participation des responsables du MINEDUB, des différents départements impliqués notamment les autorités des ministères, les inspecteurs, les directeurs, les enseignants, les élèves-maîtres et professeurs et les parents. En marge des ateliers de formation, la responsabilisation et la participation des partenaires et des bénéficiaires dans la mise en œuvre du projet est essentielle à l'atteinte des objectifs de l'étude. De plus, leur implication favorisera le renforcement des capacités et la pérennisation des acquis du projet.

Le transfert

L'équipe a animé des ateliers de formation théorique et pratique concernant les trois volets principaux de l'étude à savoir l'élaboration d'une stratégie de gouvernance résiliente, inclusive pour attirer, former et retenir les enseignants dans le système éducatif camerounais et ses deux sous-systèmes anglophone et francophone et l'administration d'outils de collecte de données, la saisie et le traitement des données. Au fil de l'étude, les jeunes chercheurs impliqués ont développé des habilités à prendre le leadership des opérations techniques grâce à l'accompagnement du chef de projet sous forme de coaching.

Le partage des responsabilités

Des responsabilités ont été confiées aux membres de l'équipe et aux praticiens dans le cadre de l'étude. Le respect des procédures d'administration, du calendrier d'activités et la mobilisation du personnel dépendait ainsi de la proactivité des praticiens du MINEDUB. De son côté, l'équipe s'est engagé à encadrer chacune des activités proposées, notamment l'élaboration des outils de collecte adéquats et assurer un leadership pour la production de livrables contenant l'information souhaitée. La mise en

œuvre de l'étude selon ces trois principes favorise non seulement l'atteinte des objectifs par la réalisation d'une évaluation permettant de tirer des conclusions sur les stratégies de gouvernance à mettre en œuvre pour attirer, former et retenir dans le système des enseignantes et enseignants compétents, mais favorise de plus l'appropriation du processus d'évaluation par le MINEDUB.

Organisation du travail et élaboration des outils d'enquêtes

Organisation du travail

Les activités de la présente étude ont principalement été conduites par l'équipe du projet constituée par les experts de l'ENS de Yaoundé et de l'ENSET de Douala (Cameroun). Après, l'adjudication de l'étude, l'équipe du projet tenait des réunions en présentiel et à distance pour harmoniser la compréhension de la mission et lancer le processus d'élaboration des différents outils susvisés. Après leur validation interne et leur stabilisation suite à une pré-enquête sur le terrain, des missions de collecte des données ont été déployées sur le terrain.

Élaboration des outils

Elle a été organisée au début de l'étude à travers un atelier méthodologique qui visait l'appropriation du mandat et l'adoption de la stratégie d'intervention par les membres de l'équipe du projet. Ensuite nous avons réalisé une revue documentaire permettant d'explorer l'ensemble des documents de référence tout en examinant les aspects liés aux dispositifs, aux goulots d'étranglements qui font que malgré les réformes, les problèmes des enseignants perdurent malgré la volonté manifeste des autorités en charge de l'éducation d'avoir des politiques publiques arrimées à l'équité, à l'inclusion et à la résilience de la gouvernance du système de l'éducation de base. Les instruments d'enquête élaborés (questionnaire, fiche d'observation directe, guide d'entretien) ont été testés sur un échantillon réduit de 25 enseignants de l'école

publique de Melen puis corrigés et validés par les membres du projet en vue de leur utilisation par les enquêteurs.

Techniques d'échantillonnages

Notre population d'étude est multi-strate et très variée, ce qui a imposé un échantillonnage multiple et varié. Nous avons procédé par échantillonnage aléatoire stratifié, mais toutes les strates ciblées n'impliquaient pas l'utilisation des approches qualitatives et quantitatives à la fois.

L'échantillon quantitatif

Il concerne une seule strate du public-cible à savoir les instituteurs de l'enseignement primaire au Cameroun. Ladite strate se subdivise en quatre sous strates en occurrence : les fonctionnaires, les contractuels, les maîtres des parents et les enseignants qui exercent au privé. A partir de l'annuaire statistique du MINEDUB pour le compte de l'année scolaire 2020-2021, des quotas ont été établis pour les 06 régions concernées par le projet. Il convient conséquent de distinguer l'échantillon ciblé de celui qui a été finalement obtenu à la fin du processus de collecte des données.

L'échantillon ciblé ou souhaité était constitué de 1000 enseignants est proportionnellement réparti entre les 06 régions selon le poids de chacune dans l'effectif des enseignants de ces régions soit au total, 81 656 enseignants. La technique d'échantillonnage adoptée était non-probabiliste et consistait à établir des quotas selon les caractéristiques de la population ciblée. Avec cette méthode, nous avons cherché à reproduire le plus fidèlement possible la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière suivant le principe de la maquette ou du modèle réduit (Beaud, 2003). Les critères de parité entre les genres et d'équilibre entre public et privé ont également été adaptés au poids de chacune de ces modalités dans l'effectif total de chaque région ciblée par l'étude. Les maîtres des communes qui représentent un poids presque nul dans les effectifs régionaux des enseignants, ont été

quasiment exclus de l'échantillon ; exceptée dans la région de l'Extrême-Nord dans laquelle 06 enseignants relevant de ce statut ont été retenus.

La réparation de l'échantillon ciblé selon ces critères donne au total 430 enseignants, soit 43% de l'échantillon, et 570 enseignantes, soit 57% pour 533 enseignants (hommes et femmes) qui exercent le métier dans le public ce qui est l'équivalent de 53,3 % de l'échantillon et 467 dans le privé soit 46,7% du nombre d'enseignants ciblés. La représentation de chacun des sous-systèmes (anglophone et francophone) et les lieux d'affectation des enseignants (selon qu'ils travaillent en zones urbaines ou rurales) ont également été pris en considération et les équipes d'enquêteurs ont reçu des instructions pour ressortir ces catégories dans leurs descentes sur le terrain même si des quotas n'ont pas été préétablis. L'échantillon ciblé est décrit avec plus de détails dans l'annexe N°10. L'échantillon final de l'étude, obtenu après la collecte des données proprement dite est constitué de 1028 enseignants répartis selon les 06 régions de l'enquête, les genres et les zones de travail et comme indiqué dans les tableaux N°3, 4 et 5 ci-dessous.

Tableau 3 : Présentation de l'échantillon par région d'enquête

Région d'enquête	Effectifs	Fréquences (%)	Pourcentages cumulés
1. Centre	363	35,3	35,3
2. Est	70	6,8	42,1
3. Littoral	180	17,5	59,6
4. Nord-Ouest	82	8,0	67,6
5. Extrême-Nord	176	17,1	84,7
6. Ouest	157	15,3	100,0
Total	1028	100,0	

Tableau 4 : Présentation de l'échantillon par Région en fonction du sexe

Région d'enquête / sexe	1. masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Effectifs	Frequencies (%)	Effectifs	Frequencies (%)	Effectifs	Frequencies (%)
1. Centre	121	31,3	242	37,8	363	35,3
2. Est	30	7,8	40	6,2	70	6,8
3. Littoral	64	16,5	116	18,1	180	17,5
4. Nord-Ouest	50	12,9	32	5,0	82	8,0
5. Extrême-Nord	71	18,3	105	16,4	176	17,1
6. Ouest	51	13,2	106	16,5	157	15,3
Total	387	100,0	641	100,0	1028	100,0

Tableau 5 : Présentation de l'échantillon par zone de travail en fonction du sexe

Zones de travail / sexes	1. masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Effectifs	Fréquences	Effectifs	Frequencies	Effectifs	Frequencies
1. Rurale	88	23%	86	13%	174	17%
2. Urbaine	210	54%	382	60%	592	58%
3. Semi urbaine	89	23%	173	27%	262	25%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

L'analyse de ces tableaux montre qu'à l'exception de la région du Littoral qui n'a pas atteint le quota de 241 enseignants attendus, les autres régions sont largement au-dessus des quotas préétablis ce qui a permis globalement d'atteindre et de dépasser l'échantillon total de 1000 enseignants. Dans les régions du Centre, de l'Ouest et du Littoral, les femmes représentent quasiment le double des hommes tandis que le Nord-Ouest et l'Extrême-Nord, les effectifs masculins sont supérieurs à ceux des femmes. En zone rurale, nous enregistrons une quasi-parité hommes/femmes tandis qu'en zone urbaine et semi-urbaine, les femmes sont plus nombreuses que les hommes.

L'échantillon qualitatif

L'échantillon qualitatif est constitué de trois strates de la population cible regroupée suivant leurs niveaux de responsabilités dans la gestion de la carrière des enseignants du primaire. Il s'agit précisément : des responsables des politiques publiques, des chefs d'institutions chargés de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que des acteurs la société civile. Il faut cependant préciser que la strate des enseignants est aussi concernée par l'échantillon qualitatif à travers les maîtres de niveaux et les observations des pratiques de classe des enseignants. La strate des responsables des politiques publiques est constituée de 04 sous-strates réparties entre les parlementaires, les inspecteurs d'arrondissements, les décideurs au niveau national et régional et les directeurs d'écoles primaires. Au niveau des responsables de la formation initiale et continue nous avons les directeurs d'établissements (ENS, ENIEG), les enseignants exerçant dans ces institutions et les maîtres de niveaux. La troisième strate constituée des membres de la société civile comprend 04 sous strates parmi lesquelles : les syndicalistes, les responsables des APEE, les élèves ainsi que les partenaires techniques et financiers.

Pour la collecte des données qualitatives, nous avons utilisé la technique des choix raisonnés et recrutant les acteurs les plus accessibles qui répondent aux critères préalablement définis. Les différents niveaux de responsabilités de ces acteurs sont entre autres : les politiques publiques, la société civile, les chefs d'établissements chargés de la formation continue et les praticiens. Plus précisément, l'écosystème d'acteurs est réparti à deux niveaux à savoir : l'administration centrale et les unités administratives déconcentrées. Le premier niveau regroupe les syndicalistes, les partenaires techniques et financiers et les parlementaires. Pour ces groupes d'acteurs nous n'avons pas déterminé un nombre d'enquêtés ; mais avons administrés les entretiens en fonction du niveau d'accessibilité de ces organismes et suivant le principe de saturation dans le sens de Schwab (2021). Toujours au niveau de l'administration centrale, nous avons ciblé 10 cadres du MINEDUB et 10 inspecteurs nationaux. Dans le

deuxième niveau nos cibles étaient : 05 inspecteurs régionaux, 60 inspecteurs d'arrondissement, 60 responsables d'APEE, 60 chefs d'établissements (ENS, ENIEG, écoles primaires), 30 élèves et 60 observations de classes.

Par souci de réalisme, d'équité et d'objectivité, en l'absence d'une base de sondage, l'échantillon final a été arrêté en considérant : la couverture géographique qui respectait les orientations des termes de référence ; les besoins en formations des cibles identifiées ; l'analyse des contraintes possibles de terrain découlant de la pré-enquête ; les données sociodémographiques (genre, tranches d'âges, etc.) et des aires culturelles et linguistiques ; la prise en compte les différents types d'intervenants et d'opérateurs dans le secteur de l'éducation et de la formation ; et enfin la prise en considération du milieu de résidence (milieux urbain, périurbain et rural). S'il est vrai que toutes les cibles n'ont pas été atteintes dans les proportions souhaitées, nous nous sommes tout de même assurés d'une bonne représentation des genres et des régions (région fortement ou faiblement scolarisée, rurale, urbaine et semi-urbaine) du pays. Ainsi l'échantillon qualitatif obtenu à la fin du processus de collecte des données est composé de 195 personnes interviewées et 22 observations de classes. L'effectif des personnes interviewées est réparti entre strates et sous strates dans le tableau N°4 ci-après.

Tableau 6 : Répartition de l'échantillon qualitatif en strates et sous strates

Strates	Sous strates	Effectifs
Politiques publiques	Responsables MINEDUB niveau national	12
	Responsables MINEDUB niveau régional	09
	Directeurs d'écoles primaires	24
Formation initiale et continue	Directeurs ENS	04
	Directeurs ENIEG	22
	Inspecteurs d'arrondissements	27
	Enseignants ENS	04
	Enseignants ENIEG	26
	Maitres de niveaux	05
Société civile, praticiens et élèves	Syndicaliste	03
	Elèves	24
	Responsables d'APEE	33
Total		195

La strate qui représente les responsables de la formation initiale et continue a enregistré le plus grand nombre d'interviewés, soit 45,2% de l'échantillon qualitatif ; ceci en raison de l'accessibilité des acteurs impliqués dans les différentes sous strates et du rapprochement entre la problématique leur niveau de responsabilité à l'entrée et pendant la carrière des enseignants du primaire. Par contre, la très faible accessibilité des sous strates telles que les parlementaires et les partenaires techniques et financiers n'a pas permis à l'équipe d'enquêteurs de recueillir leurs points de vue sur la thématique de l'étude. Il en est pratiquement de même pour les syndicalistes, et les maîtres de niveaux dont le nombre d'interviews menés n'a pas permis de satisfaire le principe de saturation pour chacune des strates. Cependant, le principe de triangulation est globalement respecté dans cette collecte de données qualitative dans la mesure où la plupart des acteurs identifiés comme jouant un rôle important avant pendant et après la carrière des enseignants ont été interviewés et 10 sous strates sur 14 ont respectés le principe de saturation des données.

Collecte d'informations

La collecte d'informations à la fois quantitatives et qualitatives, concerne tous les aspects du recrutement, formation, insertion et profession enseignante à l'éducation de base devant être pris en considération et analysés. Il est question des aspects politiques, pédagogiques, socio-économiques, financiers et organisationnels de la gestion de la carrière des enseignants. Les données de ce projet ont été fournies par les principaux acteurs que sont les enseignants dans les trois étapes de leur vie professionnelle. A ces acteurs principaux, l'étude a ajouté également d'autres acteurs majeurs de la chaîne pédagogique, notamment, les chefs d'établissements publics ou privés, les partenaires techniques et financiers, les responsables des écoles normales, que les responsables des APEE ainsi que les élèves. Toutes ces données ont été complétées par la recherche documentaire auprès des institutions de l'éducation ou partenaires à celle-ci (Ministères de tutelle, INS, UNESCO, BIT, Banque mondiale, MINFI, etc.). Elle comprend deux (2) étapes : la collecte des données sur le terrain et la synthèse de ces dernières.

La collecte des données de terrain

Elle a été précédée de l'élaboration des outils de collecte. Les outils utilisés sont les questionnaires écrits et les guides d'entretien individuel et/ou collectif (en focus group) élaborés en fonction des différents échantillons du public-cible. Les outils méthodologiques de collecte des informations auprès de la population cible de l'étude sont : le questionnaire d'enquête, le guide d'entretien et la grille de collecte d'informations et de données de base, l'analyse FFOM et l'analyse causale, le focus group. Nous pouvons ainsi distinguer l'outil quantitatif des outils qualitatifs.

L'outil quantitatif

Les données quantitatives de cette recherche proviennent de la passation des questionnaires aux enseignants. Mialaret (2004, p. 80) définit le questionnaire comme un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Toujours pour assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, il est absolument indispensable que chaque question soit posée à chaque sujet de la même façon, sans adaptation, ni explications complémentaires, laissées à l'initiative de l'enquêteur. Pour ce faire, sa formulation et son instrumentation doivent être précédées de la précision du problème de l'étude, d'une pré-enquête qui identifie de manière exhaustive les variables, les modalités et indicateurs de l'étude ; et un pré-test visant à recueillir des commentaires critiques sur la forme et fond du questionnaire lui-même.

Pour cette étude, le questionnaire adressé aux enseignants a été construit autour de 47 questions fermées. Ces questions sont regroupées autour de 05 items notamment : l'identification et la cartographie des acteurs, les pratiques et le profilage du métier d'enseignant du primaire, le statut particulier des enseignants, l'appréciation des modalités de la formation initiale et continue des enseignants en termes de finalités, d'objectifs, de contenus, d'organisation et d'évaluation et enfin les facteurs jugés comme favorables au maintien ou à l'abandon de la profession enseignante dans le primaire au Cameroun. Les modalités et les indicateurs des trois premiers items ont été formulés à

la lumière des statistiques collectées dans la phase d'analyse documentaire du projet. Les deux derniers items par contre ont été élaborés selon de la revue de littérature avec l'adoption de l'échelle de Likert en cinq niveaux. Ce questionnaire a fait l'objet d'un pré-test effectué par le concours des experts de l'ENS de Yaoundé, de l'ENSET de Douala, d'un statisticien de l'INS et des jeunes chercheurs enrôlés dans le projet comme enquêteurs.

Les outils qualitatifs

Au total, 02 instruments qualitatifs ont été élaboré dans le but de trianguler l'ensemble des acteurs de l'écosystème camerounais chargés de la gestion de la carrière des enseignants et pour espérer atteindre la saturation des données relevant de leurs opinions sur les pratiques existantes dans l'entrée, la formation et la rétention des enseignants compétents dans le primaire. Ces outils sont le guide d'entretien et la grille d'observation. Le guide d'entretien a été adapté aux différents niveaux de responsabilité des interviewés et aux différents acteurs de l'écosystème d'acteurs qui interviennent à l'entrée, pendant et la fin de la carrière des enseignants. Leur catégorisation est davantage décrite dans la partie réservée aux techniques d'échantillonnages. La structure de chaque grille d'entretiens visait à recueillir l'opinion des interviewés sur les causes de l'abandon du métier d'enseignants telle qu'observés dans l'enseignement primaire au Cameroun, le lien qui pourrait exister entre cet abandon et la formation initiale et continue ainsi que les conditions de travail proprement dites des enseignants. Chaque interviewé était ensuite invité à proposer des solutions relatives à son niveau de responsabilité et à d'autres facteurs jugés indispensables au maintien des enseignants performants dans l'enseignement primaire camerounais.

Le guide d'entretien a aussi été utilisé dans les focus-group lorsque plusieurs acteurs ayant le même niveau de responsabilité étaient réunis au même endroit et n'avaient pas la patience ou la disponibilité de passer l'entretien chacun à son tour. Dans ce cas la parole était donnée à chacun sur toutes les questions posées et les entretiens étaient enregistrés individuellement. La grille d'observation a été construite autour de 14

éléments relatifs : à la catégorisation pédagogique de la classe observée (le niveau, l'effectif de la classe, le sous-système de l'école et le genre de l'enseignant) ; aux documents pédagogiques notamment les fiches de préparation et de déroulement de la leçon et le cahier de conseil, aux pratiques de classe à travers l'analyse de la tenue vestimentaire de l'enseignant, la durée de la leçon ; aux stratégies et techniques d'enseignement et d'évaluation ; aux indicateurs de développement professionnels (autoévaluation et réflexion sur sa pratique) observables pendant le déroulement de la leçon ; enfin l'appréciation de l'observateur et la discussion issue de l'observation.

La synthèse des données recueillies

Pour épurer et traiter les données en vue de leur analyse, l'outil utilisé est la grille de synthèse et de traitement des informations. Nous comptons préparer des questionnaires spécifiques pour les entretiens individuels. L'un des objectifs de cette étude est de parvenir à cerner les motivations qui sous-tendent l'entrée dans la profession enseignante relevant de l'enseignement de base, ainsi que les facteurs qui favorisent le maintien ou ceux qui provoquent l'abandon. De telles données requièrent des enquêtes profondes auprès des sujets avec qui, grâce à des entretiens, on parviendra à établir une cartographie des motivations et des facteurs.

Ensuite, pour évaluer l'étendue du phénomène de maintien et d'abandon, on devra collecter des données quantitatives sur des échantillons représentatifs de chaque strate de notre population. Ceci va donc imposer une collecte de données quantitatives. Ces données permettront de comparer les trajectoires d'entrée dans le métier et de maintien en menant une analyse comparative entre les enseignants recrutés au public et ceux recrutés par le privé. Les données d'enquêtes menées auprès des enseignants vacataires (notamment les maîtresses des parents et des enseignants du privé) permettront, par ailleurs de documenter la précarité enseignante. Évidemment, une bonne partie des données sera fournie par la littérature existante sur les politiques, la réglementation et la cartographie scolaires les plus actuelles du Cameroun, disponibles

dans les ministères de tutelle de l'éducation de base et du travail ainsi que les organismes partenaires à l'éducation tels que l'UNESCO, la Banque mondiale, le BIT, le PNUD, l'INS, le MINFI, etc. Cette analyse documentaire facilitera celle du dispositif existant d'encadrement et d'accompagnement professionnel des enseignants et permettra de mener une analyse longitudinale et faire un bilan de la précarité des enseignants, notamment la situation des maîtres des parents et des enseignants du privé, à travers l'examen de l'évolution des politiques publiques en relation avec la réduction de la précarité des enseignants.

Analyses des données

L'analyse des données est le processus permettant le traitement des informations recueillies. En vue du diagnostic et de l'élaboration de la stratégie, à chaque type de données (observations, fiche d'enquête ou données d'une interview, ...) correspondra une technique. Les données qualitatives ont été analysées avec le logiciel NVivo 2.0 et les données quantitatives grâce au logiciel SPSS grâce au tableur Excel qui a permis la formalisation et la mise à jour de la base de données. Dans cette sous-partie nous mettons en exergue les différentes étapes du processus d'analyse des données tel qu'il a été mis en œuvre dans l'étude, les enjeux relatifs au diagnostic de la situation et de l'élaboration des stratégies efficaces par rapport à l'objet de l'étude.

Les étapes du processus d'analyse des données

Il est possible de segmenter l'analyse des données en trois phases tant pour les données de nature qualitative que pour celles de nature quantitative. La première phase, la réduction, permet d'éliminer les éléments accessoires ou inopportuns parmi les informations recueillies. L'emphase est mise sur la pertinence et sur la signification des données. La deuxième phase, la présentation, permet l'organisation des données. L'emphase est mise sur la cohérence et sur l'intelligibilité. La troisième phase, l'interprétation, permet de rendre utiles les informations. L'emphase est mise sur l'analyse et sur le transfert. Le tableau suivant illustre les trois phases.

Tableau 7 : Illustration des phases de l'analyse des données

Données qualitatives	Données quantitatives
1. Réduction	
<ul style="list-style-type: none"> • Classification • Catégorisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Classement • Représentation numérique • Tableaux de données
2. Présentation	
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des données • Synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramme • Synthèse
3. Interprétation	
<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier les données • Permettre les discussions • Dégager les orientations • Structurer l'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Valider la réduction • Permettre les discussions • Dégager des orientations • Structurer l'action

Cette analyse consiste à :

- Faire l'état des lieux pour dresser le profil du système actuel au regard de ses performances en ce qui concerne les enseignants ;
- Mesurer les écarts entre les objectifs préalablement fixés et les réalisations sous forme d'évaluation des activités des ministères/écoles dans le secteur public/privé pour faire constater l'écart entre les missions et objectifs assignés au secteur et les réalisations des politiques passées aux fins de dégager clairement ce qui n'a pas pu être réalisé (ou qui reste à réaliser) pour satisfaire à l'évolution sociale, économique, politique, culturelle et de ses populations ;

- Analyser des différentes causes identifiées et leur sériation en causes fondamentales, superficielles et sous-jacentes, les conséquences majeures des problèmes sectoriels analysés en termes de manifestations ou d'impacts.
- Analyser les défis, les opportunités et risques associés à la précarité du travail des enseignants.

Il faut rappeler ici que l'analyse de la situation actuelle doit traiter : des contextes géographique, politique, socioculturel et économique ; des cadres institutionnel et organisationnel ; des opportunités et des risques liés au développement du secteur concerné par le recrutement, la formation et la profession des enseignants ; des stratégies antérieures ; du financement public du secteur : son évolution et sa répartition. L'évaluation de l'ensemble des activités du système en ce qui concerne le recrutement, la formation, l'insertion et la profession permet ainsi de procéder à une remise en cause de la pertinence des curricula, de l'organisation, de l'administration et de toutes les activités qui y sont initiées/menées afin d'identifier ce qui mériterait d'être amélioré. Les outils à utiliser sont prioritairement les indicateurs et la grille d'analyse causale (cadre des problèmes).

L'équipe a aussi procédé à une analyse comparative (benchmark) entre trois cohortes d'enseignants à partir de leur ancienneté dans le métier pour tenter de comprendre les facteurs explicatifs de l'attrition et du maintien en début, au milieu et en fin de carrière. Les résultats des analyses menées dans le cadre de cette étude permettront de renforcer l'accès des décideurs et d'autres acteurs de l'éducation de base à une information de qualité permettant de stimuler leur implication aux changements souhaités. Les cadres de dialogue qui en découleraient entre les acteurs favoriseront aussi les échanges entre les bénéficiaires des services d'éducation et les décideurs. Les données recueillies serviront au diagnostic du système de l'éducation de base en vue de la stratégie d'une gouvernance résiliente et inclusive.

Le Diagnostic

Le diagnostic comprend 2 étapes l'une globale et l'autre spécifique. Le diagnostic global : à partir des enjeux mondiaux et des défis nationaux majeurs. La première étape fait ressortir les grandes problématiques du secteur sur le plan national et met en exergue leur transversalité et leur complémentarité. Le diagnostic spécifique consiste à identifier tous les problèmes tels qu'ils se manifestent dans chacun des domaines ciblés, par exemple : l'état de l'organisation de l'administration, l'organisation générale des scolarités, les profils de scolarité, les curricula, les politiques enseignantes, la gestion des flux, les aspects budgétaires, entre autres. C'est donc la phase d'identification des problèmes, chacun avec ses différentes causes et conséquences.

L'étape de diagnostic qui est celle de l'énoncé des maux dont le secteur de l'enseignement souffre et doit permettre d'identifier, à l'aide des indicateurs collectés, les problèmes dont les indicateurs sont les plus faibles, comparer, créer le consensus sur les priorités à prendre en compte, définir les objectifs prioritaires, formuler les actions stratégiques à mener pour réaliser les objectifs qui devront être désormais celles du ou des ministère(s) chargés du secteur et de ses/leurs services opérationnels. Ce faisant, l'étape de diagnostic doit faire ressortir les forces et faiblesses, les atouts et contraintes, les succès et échecs du secteur de même que les menaces et obstacles (ils sont exogènes au ministère/secteur) et les opportunités et potentialités (également exogènes au ministère/secteur et pouvant provenir d'autres secteurs, d'autres ministères ou toute autre organisation/institution œuvrant dans le domaine). Les diagnostics organisationnels menés avec la participation des acteurs de la société civile contribueront à définir les domaines prioritaires d'intervention et d'appuis-conseils en vue de l'amélioration du système éducatif concerné par l'étude.

L'élaboration de la stratégie

À cet égard, l'étape de diagnostic est cruciale dans le processus d'élaboration de la stratégie dans la mesure où elle doit produire une photographie complète et fidèle des problèmes du secteur et laisser entrevoir non seulement ses faiblesses, ses échecs, ses menaces et autres obstacles qui entravent son développement, mais aussi ses forces/atouts, succès, sur lesquels il faudra s'appuyer pour résoudre les faiblesses, surmonter les échecs et contourner les menaces et les obstacles en mettant en œuvre plusieurs stratégies efficaces de développement et des actions de résolution des problèmes résultant de plus d'une combinaison possible des forces, des opportunités et des potentialités.

Résultats de l'étude

La présentation des résultats de cette étude se fait en trois phases qui sont précédées de la caractérisation socio-professionnelle de l'échantillon. La première phase est une analyse descriptive articulée autour des variables indépendantes de la recherche. Les données quantitatives et qualitatives sont tour à tour convoquées pour illustrer les tendances dominantes, les écarts et les opinions des différents acteurs interrogés. Dans la deuxième phase qui consiste à une analyse corrélationnelle entre les variables indépendantes et la variable dépendante afin de déterminer la validité des hypothèses secondaires et de l'hypothèse principale. La troisième phase est une analyse longitudinale des facteurs d'attrition et de rétention des enseignants qui s'appuie sur les données de trois cohortes d'enseignants considérés comme étant en début, au milieu et en fin de carrière.

Caractéristiques socioprofessionnelles de l'échantillon

Dans cette section nous caractérisons l'échantillon quantitatif de l'étude et ressortant les effectifs et les fréquences selon les régions concernées par l'étude, les tranches d'âges, les statuts matrimoniaux, l'ancienneté dans le métier, les diplômes, les statuts professionnels et les postes de responsabilités occupés au sein des établissements. La plupart de ces indicateurs sont croisés avec le genre, les zones de travail et les ordres d'enseignements mais certains tableaux sont renvoyés en annexe.

Tableau 8 : Présentation de l'échantillon par région en fonction du sexe

Région d'enquête/sexe	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Centre	121	31,3	242	37,8	363	35,3
2. Est	30	7,8	40	6,2	70	6,8
3. Littoral	64	16,5	116	18,1	180	17,5
4. Nord-Ouest	50	12,9	32	5,0	82	8,0
5. Extrême-Nord	71	18,3	105	16,4	176	17,1
6. Ouest	51	13,2	106	16,5	157	15,3
Total	387	100,0	641	100,0	1028	100,0

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des participants de la présente enquête par région en fonction du sexe. Dans les régions du Centre, du Littoral et de l'Ouest, les effectifs féminins sont quasiment le double des effectifs masculins. A l'Extrême Nord et à l'Est, les effectifs des femmes sont aussi supérieurs aux hommes mais différence entre comprise entre 10 et 34 enseignantes. La région du Nord-Ouest est la seule qui présente un effectif d'enseignant de sexe masculin supérieur à celui des femmes. La situation de crise qui sévit dans cette région depuis des années peut être considérée comme un facteur qui augmente la vulnérabilité des femmes et les prédispose à quitter leurs postes de travail.

Tableau 9 : Présentation de l'échantillon par tranches d'âges et par sexe

Tranche d'âge/ Sexe	1. Masculine		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. 18-25	20	5%	25	4%	45	4%
2. 26-35	116	30%	205	32%	321	31%
3. 36-45	145	37%	260	41%	405	39%
4. 46-55	92	24%	137	21%	229	22%
5. 56 et plus	14	4%	14	2%	28	3%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

Le tableau ci-dessus présente la distribution de l'échantillon par tranche d'âge et par sexe. Nous observons que l'échantillon est continué en grande partie de jeunes

enseignants soit 39 % dont l'âge oscille entre 36 et 45 ans et 31% dont l'âge varie entre 26 et 35 ans. Cependant, les enseignants en début de l'âge adulte (18 à 25 ans) et début de vieillesse représentent une très faible proportion soit respectivement 4% et 3%.

Tableau 10 : Présentation de l'échantillon suivant le statut matrimonial et le sexe

Statut matrimonial/Sexe	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Célibataire	116	30%	208	32%	324	32%
2. Marié(e)	233	60%	366	57%	599	58%
3. Veuf(ve)	10	3%	24	4%	34	3%
4. Union libre	26	7%	33	5%	59	6%
5. Divorcé (e)	2	1%	10	2%	12	1%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

Le tableau ci-dessus nous présente la repartitions des enquêtés selon leur statut matrimonial et le sexe. Sa lecture nous renseigne que le statut des participants mariés représente une forte proportionnalité. Pour le sexe masculin, nous avons 233 (60%) contre 366 femmes (57%). Le statut des enseignants divorcés représente ici un faible taux, soit 1% pour les hommes et 2% chez les femmes.

Tableau 11 : Présentation de l'échantillon suivant le nombre d'années dans la profession

Nombre d'années dans la profession	Effectifs	Fréquence (%)
0 à 4 ans	150	14,6%
5 à 09 ans	278	27,0%
10 à 14 ans	300	29,2%
15 à 20 ans	209	20,3%
21 ans et plus	91	8,9%
Total	1028	100,0%

En ce qui concerne l'ancienneté dans la profession, le tableau ci-dessus nous renseigne que pour un effectif de 1028 participants, les participants en milieu de carrière (10 à 14 ans) affichent la plus forte proportion, 300 participants soit 29,2% tandis que ceux ayant plus de vingt ans dans la profession représentent la plus faible proportion dont 91 répondants, soit 8,9%. Ainsi l'échantillon est constitué en grande partie d'enseignants dont l'ancienneté ne dépasse pas 14 ans, soit au total 728 enseignants, l'équivalent de 70,8% de l'échantillon.

Tableau 12 : Présentation de l'échantillon suivant les postes de responsabilité et le genre

Sexe/ Postes de responsabilité	1. Enseignant		2. Chef d'établissement		3. Maître(esse) de niveau		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Masculin	275	35%	49	54%	63	39%	387	38%
2. Féminin	502	65%	42	46%	97	61%	641	62%
Total	777	100%	91	100%	160	100%	1028	100%

Le tableau ci-dessus présente la répartition des enquêtés suivant le poste de responsabilité et le genre. Nous observons que pour le statut d'enseignant, le sexe féminin représente l'effectif le plus élevé soit 502 enseignantes soit 65% ; contrairement aux hommes qui affichent un effectif de 275 soit 35%. En ce qui concerne le statut des chefs d'établissement, nous constatons qu'il n'y a qu'une différence de 07 directeurs entre les hommes et les femmes, ce qui est proche de l'égalité des genres. Quant au statut de maîtres de niveau, les femmes affichent un taux de représentativité de 97 participants soit 61% contre une proportion de 63 participants de sexe masculin dont 39%. Cette différence pourrait trouver une explication par le fait que les enseignantes sont déjà plus nombreuses que les enseignants aussi bien dans l'échantillon que dans la population de l'étude.

Tableau 13 : Présentation de l'échantillon suivant le diplôme le plus élevé et l'ordre d'enseignement

Ordres d'enseignement /Diplômes	1. Public		2. Privé laïc		3. Privé confessionnel		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. CEP/FLSC	7	1,1%	0	0,0%	3	2,8%	10	1,0%
2. BEPC / GCE OL	166	25,5%	40	14,9%	28	26,2%	234	22,8%
3. Probatoire	72	11,0%	25	9,3%	11	10,3%	108	10,5%
4. Baccalauréat / GCE A Level	223	34,2%	112	41,6%	42	39,3%	377	36,7%
5. BTS / HND	22	3,4%	29	10,8%	4	3,7%	55	5,4%
6. Licence / Bachelor degree	112	17,2%	47	17,5%	12	11,2%	171	16,6%
7. Maitrise	10	1,5%	5	1,9%	1	0,9%	16	1,6%
8. Master	36	5,5%	11	4,1%	4	3,7%	51	5,0%
9. Doctorat	4	0,6%	0	0,0%	2	1,9%	6	0,6%
Total	652	100,0%	269	100,0%	107	100,0%	1028	100,0%

Ce tableau présente la distribution des participants en fonction de leur diplôme le plus élevé et l'ordre d'enseignement. Nous pouvons observer que le Baccalauréat/GCE A Level, le BEPC/ GCE O Level et la Licence/Bachelor Degree sont les diplômes ayant les fréquences les plus considérables soit respectivement 36,7%, 22,3% et 16,6%. Le CEP/FSLC et Doctorat représentent 1,6% de l'échantillon. Et toutes ces tendances ne présentent pas de variations selon les différents ordres d'enseignement.

Tableau 14 : Présentation de l'échantillon par zone de travail en fonction du sexe

Zone de travail / Sexe	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Rurale	88	23%	86	13%	174	17%
2. Urbaine	210	54%	382	60%	592	58%
3. Semi urbaine	89	23%	173	27%	262	25%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

Ce tableau nous présente la distribution des participants dans leur zone de travail en fonction du sexe. En zone rurale nous observons qu'il y'a la parité entre les genres avec une différence négligeable de 2 enseignantes. En zone semi urbaine et urbaine, les effectifs féminins sont supérieurs aux masculines avec une différence de 6% en zone urbaine et 4% en milieu semi urbain. Il y'a par conséquent une tension vers l'équilibre entre les genres en ce qui concerne les lieux d'affectation des enseignants et la différence tiens davantage de la forte proportion de la gent féminine dans la population de l'étude.

Tableau 15 : Présentation de l'échantillon suivant les statuts professionnels du public et la zone de travail

Statuts professionnels / Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi Urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Fonctionnaire	61	45%	215	63%	95	56%	371	58%
2. Contractuel	52	38%	84	25%	36	21%	172	27%
3. Contractualisé	9	7%	21	6%	8	5%	38	6%
4. Maître des parents ou commune	14	10%	19	6%	31	18%	64	10%
Total	136	100%	339	100%	170	100%	645	100%

La répartition des enseignants du public selon leur statut professionnel et la zone de travail nous renseigne que les fonctionnaires affichent la plus forte proportion c'est-à-dire 58,2% contre 27% de contractuels, 10% de maitres de parents et 6% de contractualisés. Dans les différentes zones de travail, les fonctionnaires représentent 63% d'enseignants du public dans la zone urbaine, 56% en zone semi-urbaine et 45% en milieu rural.

Tableau 16 : Présentation de l'échantillon suivant les statuts professionnels du privé et la zone de travail

Statuts professionnels /Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Formé	27	77%	192	80%	54	77%	273	79%
2. Non formé	8	23%	47	20%	16	23%	71	21%
Total	35	100%	239	100%	70	100%	344	100%

La répartition des enseignants du privé selon leur statut professionnel et la zone de travail nous renseigne que les enseignants formés affichent une forte proportion soit 79% de l'effectif des enseignants du privé répartis entre 80% de la zone urbaine, 77% en milieu urbain et 23% en rural.

Analyse thématique des données qualitatives

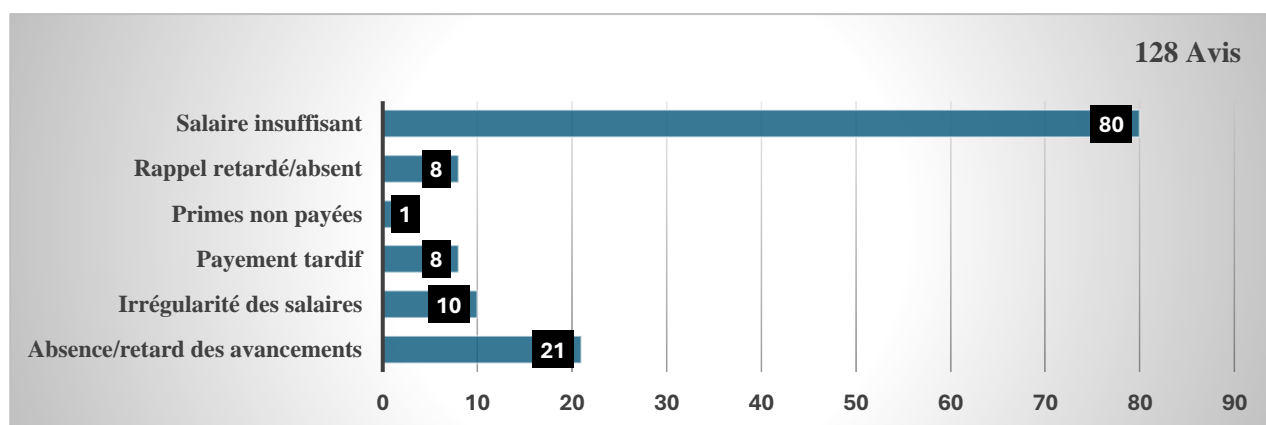
Nous montrons ici l'analyse thématique est restreinte aux facteurs d'attrition tels qu'exprimés par les 195 interviewés relativement à l'enseignement primaire au Cameroun sur les trois axes de l'étude : l'attrait, la formation et le maintien ; dans l'idée que la correction des causes d'abandon contribuerait à la rétention des professionnels compétents.

Opinions des interviewés sur l'attrait

Les thématiques qui émergent de l'analyse des réponses des interviewés relativement à l'attractivité de la profession enseignante se résument à deux angles d'analyse. Il y'a d'une part, les considérations d'ordres sociales liées à l'image de l'enseignant du point de vue de l'importance accordée à sa fonction, du traitement salarial qui lui est réservé et des contraintes administratives auxquelles il est confronté en début de carrière. D'un autre côté, l'analyse des profils des élèves-maitres qui entrent dans les écoles de formation permet de relever que les prérequis intrinsèques

indispensables à ceux qui s'engagent dans ce métier sont insuffisantes ou absentes. Les figures ci-dessous relèvent tour à tour les opinions recueillies sur le traitement salarial, l'image de l'enseignant dans la société, les conditions de recrutement et les profils des instituteurs en début de carrière.

Figure 4 : Opinions des interviewés sur le traitement salarial



Cette figure représente les points de vue exprimés sur le traitement salarial des enseignants du primaire au Cameroun. L'appréciation négative de la rémunération, les retards ou absences d'avancement et l'irrégularité des salaires sont les principaux facteurs d'attrition identifiés par les répondants. Les enseignants communautaires et ceux qui exercent dans les établissements privés sont les plus exposés à la vulnérabilité financière dans la mesure où, leurs salaires sont jugés très bas et irréguliers. Un directeur d'école primaire explique par exemple que la rémunération est le principal facteur d'abandon du métier chez cette catégorie d'enseignant.

Je parle des enseignants volontaires, des maitres de parents. Leur rémunération est un peu... le salaire est un peu bas. Ça peut les amener à abandonner l'école. Il y a des écoles qui payent 10 mille francs par mois, 12 mille, 15 mille. C'est avec les frais d'APEE que les parents se débrouillent à payer les salaires des enseignants et ce n'est pas tous les enseignants qu'on paye. Ils laissent pour changer de métier et se chercher ailleurs. Ils partent dans le commerce ou dans une autre profession parce que ça paye plus que l'enseignement. J'ai une collègue qui a laissé l'école elle est partie trouver un emploi dans une pharmacie. Là le salaire est plus alléchant. (Directeur d'école primaire 4).

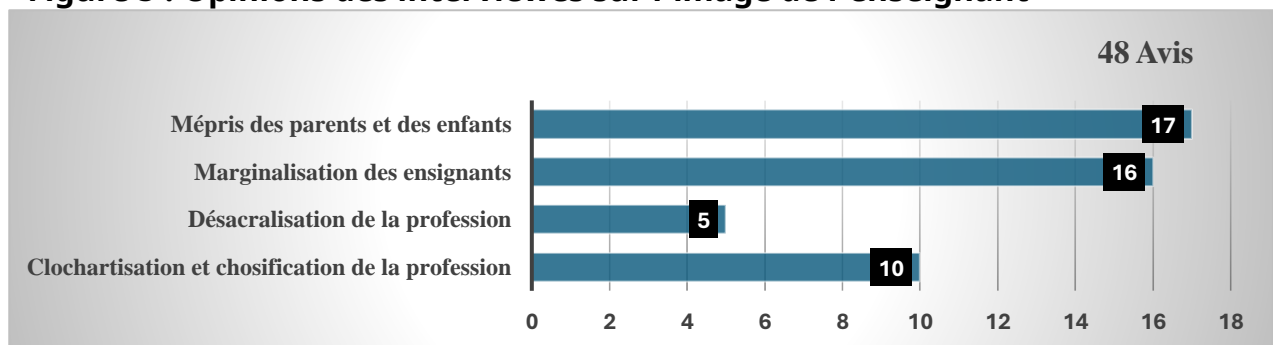
Et bien qu'il mérite pourtant un grand investissement général de soit même sur tous les plans : physique, mental, intellectuel, matériel. S'il est vrai qu'à

travail égal, le travail doit être égal, cet investissement devrait donc avoir un grand rendement du point de vue financier. Or cela s'observe au quotidien, la grille indiciaire de l'enseignant est loin d'être louable. Il y'a donc trop de travail, un travail contraignant mais un salaire indécent. (Directrice d'école primaire 2).

Le traitement salarial des enseignants contraste cependant avec le contexte social qui tend, selon les personnes interrogées, à positionner indirectement et inconsciemment les adeptes du gain facile et de l'enrichissement illicite (corruption, détournement des fonds publics, pratiques occultes) comme des références d'une vie réussie auprès des jeunes. Ce contraste renforce chez les enseignants un sentiment d'injustice sociale et contribue à forger une image péjorative du métier d'enseignants dans les mentalités des jeunes générations qui pourraient avoir tendance à associer à l'enseignement l'idée d'un échec socio-professionnel et surtout à considérer ce métier comme un pis-aller.

Avec le phénomène de "feymaniat", la société a commencé à voir que c'est celui qui a le plus d'argent, de voitures qui doit être respecté. Quand les enfants doivent faire des concours, des corps de métiers sont privilégiés : douanier, police, armée. Ces choses qui ne sont pas sur la base de l'intellect, mais du cash. Ce changement de considération vis-à-vis de la profession, enlève la situation. Et l'État n'a pas vu cela venir. L'État n'a pas combattu le problème de la corruption par les racines ; mais par le haut. (...) Les autres corps de métier ont des primes, le carburant pour aller en mission. L'enseignant a seulement quelques petits avantages comme ses avancements qui ne sont pas réguliers. Bien que l'enseignant soit à la catégorie A2, mais quelqu'un de la catégorie B a plus d'avantages sur le terrain, dépasser même l'enseignant, alors que c'est lui qui fait tout le monde. D'où il préfère changer de métier, et surtout quand il voit ses collègues enseignants d'à côté, des pays voisins, qui gagnent plus. (Responsable MINEDUB 3).

Figure 5 : Opinions des interviewés sur l'image de l'enseignant

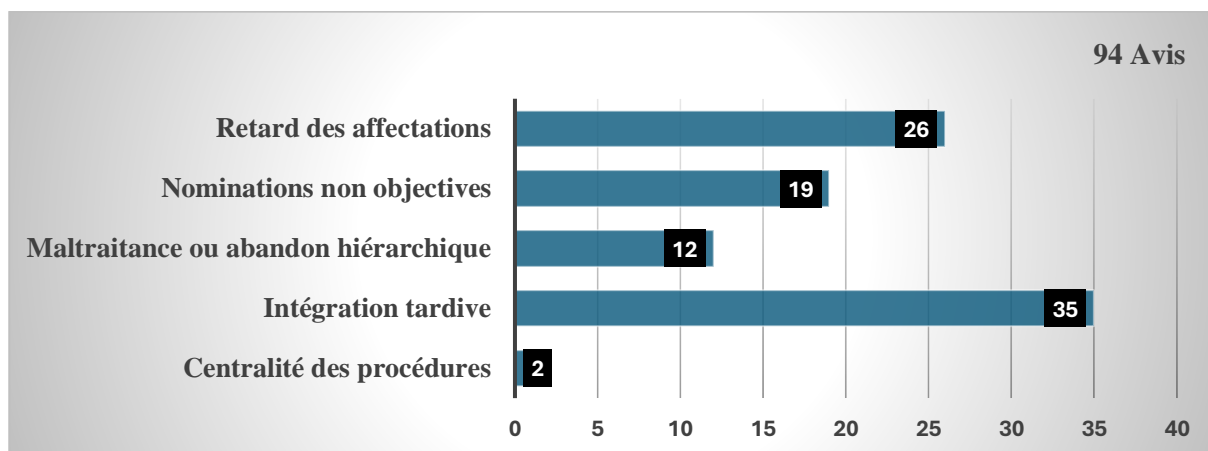


La figure ci-dessus montre les opinions exprimées sur l'image de la corporation enseignante sein de la société camerounaise. Nous relevons une tendance qui consiste à comparer l'image valorisante et le respect dû aux enseignants d'antan avec la perte de notoriété dû aux conditions économiques précaires actuelles. Les représentations sociales négatives autour du métier d'enseignant sont dans cette perspective une conséquence directe de la baisse des salaires jugés insuffisants et insignifiants ; c'est-à-dire incapables de combler les besoins essentiels des salariés et surtout non représentatifs de leurs tâches professionnelles. Les termes choisis par les acteurs interrogés pour décrire cette vulnérabilité des enseignants (chosification, clochardisation, dévalorisation) dénotent une dégradation progressive de la fonction et des personnes qui s'engagent dans ce métier. Les points de vue de des interviewés permettent ainsi d'établir un lien entre la détérioration de la considération sociale, le manque de vocation, la perte de la motivation et l'attrition des enseignants du primaire.

La profession d'enseignant était jadis ce qu'on admirait. De nos jours déjà l'enseignant n'est pas valorisé dans la société. Quand on dit que je suis enseignant c'est comme si vous aviez dit que je suis le larron de la société, le rébus. Ce qui fait que plusieurs même quand ils sont là juste par ce que on va faire comment ? Il n'y a plus la motivation. Il n'y a plus la vocation. On n'est plus dans le métier par vocation mais par intérêt parce qu'on n'a pas trouvé mieux, le plus souvent c'est ça. Ce qui fait que quand on trouve mieux ailleurs, on se désintéresse très rapidement et on passe à autre chose. (Responsable niveau régional 2).

aaaaaahhhh les causes sont multiples par exemple le politique a relégué l'éducation au second pan par rapport aux autres corps de métier. L'enseignant et son métier sont tout simplement clochardisés par les pouvoirs publics. Voilà ce qui justifie la fuite des cerveaux dans le secteur de l'enseignement au profit des pays plus promoteur comme la France, le Canada... et je vais même vous surprendre que la nouvelle destination très prisée des enseignants est désormais tout à côté le Gabon.

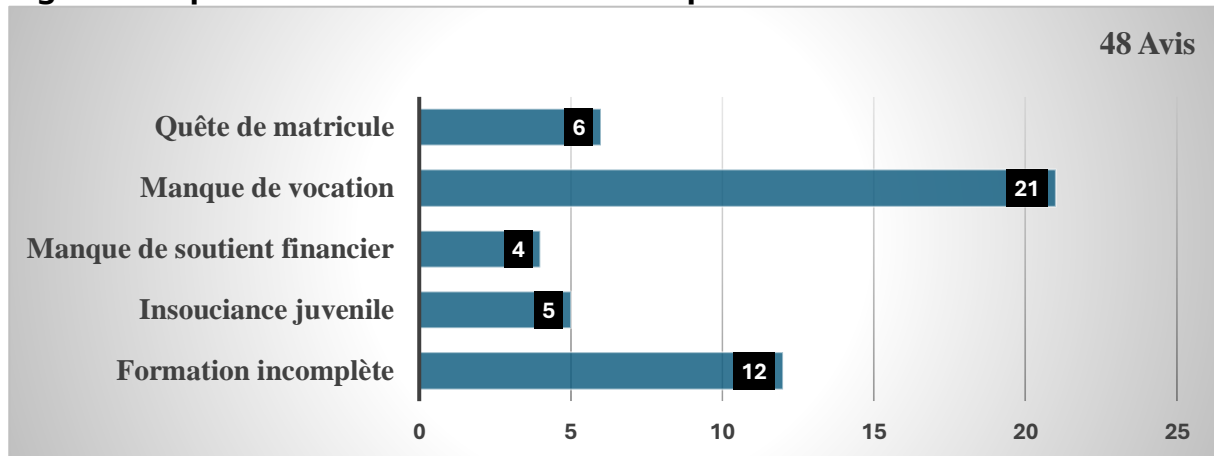
Figure 6 : Opinions des interviewés sur les conditions de recrutement



Cette figure montre la répartition des avis donnés sur les conditions de recrutement en début de carrière et leur impact sur le maintien des enseignants du primaire au Cameroun. Les lenteurs des processus d'intégration et d'affectation sont les faiblesses qui ont plus d'ampleur. La gouvernance pose aussi un problème à travers l'absence d'objectivité des nominations et les abus d'autorité exercés sur les nouvelles recrues. Ces avis sont plus explicités dans cette interview avec un directeur d'école primaire.

Lorsqu'un enseignant sortait de la formation, il était directement enrôlé à la fonction publique. Et vous voyez de nos jours, quand l'enseignant sort, il maintenant qu'il passe soit des concours, soit attend des intégrations qui vont passer après des années. Vous voyez ça ne favorise pas, ça n'encourage pas un certain nombre de personnes, s'ils n'ont pas de vocation à aller vers ce métier-là. Parce que d'aucuns se retrouvent là, ils attendent 10 ans pour pouvoir intégrer la fonction publique. C'est vrai qu'il y'a les écoles privées, mais dans le privé il ne peut pas y avoir le même traitement qu'au public... (Directeur d'école primaire 1).

Figure 7 : Opinions des interviewés sur les profils des instituteurs à l'entrée



La figure ci-dessus présente l'appréciation des profils des instituteurs en début de carrière et leurs prédispositions intrinsèques qui peuvent expliquer l'attrition dès le début de la carrière. Le manque de vocation, la formation incomplète et la recherche du matricule de la fonction publique sont les facteurs les plus récurrents à ce niveau.

One of the reasons that pushes primary teachers to abandon the teaching profession is because of the difficulties they face during recruitment. They go for training after training, you have to struggle in private schools, which are not well paid. From there now, when you notice that you cannot live up to the task. Maybe with your salary of 40,000 francs, especially for men, with your family, with rentage, with all those things, it causes them to abandon the teaching profession to look for better jobs, that will enable them to take care of their families. (Directeur d'école primaire 17).

Le manque de vocation. Les gens par souci de trouver un emploi se versent dans l'enseignement. Ils viennent donc comme ça sans vocation et c'est juste un passage. Par la suite, il se rend compte qu'il y a d'autres secteurs plus lucratifs que l'enseignement. Ils abandonnent parce qu'ils ont trouvé mieux ailleurs, parce qu'ils veulent aller à l'étranger et parce que le métier se dégrade de plus en plus par rapport aux autres métiers qui sont un peu plus étoffés ou plus nantis. (Directeur d'école primaire 8)

Il ressort de cette analyse que le métier d'enseignant au primaire est victime d'une attractivité négative qui est susceptible à long terme de se muer en facteur d'épuisement professionnel et d'abandon du métier. Ainsi, du point de vue des personnes interrogées, favoriser l'intérêt des jeunes en quête d'emplois à embrasser le métier d'enseignant revient à trouver des mesures correctives sur quatre dimensions interconnectées. Il s'agit entre autres de la rémunération, des conditions de recrutement qui devraient favoriser les personnes montrant des prédispositions à exercer le métier, ce qui en

dernier ressort aurait une incidence sur le regard social autour du métier d'enseignants au primaire. Cependant, la question des prérequis est discutable du point de la littérature scientifique développée plus haut ; ceci dans la mesure où, l'amour ou la passion pour le métier d'enseignant sont aussi relatives aux politiques et pratiques de formation initiale et continue mises en place pour favoriser l'acquisition des compétences indispensables à l'exercice du métier. C'est d'ailleurs pour cela que la formation a été identifiée dans cette recherche comme un facteur susceptible d'influencer la rétention des enseignants du primaire au Cameroun et que les personnes interrogées ont aussi été invitées à exprimer leurs opinions sur l'importance de la formation dans la rétention des enseignants.

Opinions des interviewés sur la formation

Les opinions des interviewés sont assez critiques vis-à-vis des politiques publiques et des pratiques existantes relatives à la formation initiale et continue des enseignants du primaire. En effet, la satisfaction des acteurs de la communauté éducative est construite autour de l'expertise et des qualifications des formateurs, la pertinence des politiques et des contenus de formation qui sont en alignement avec les innovations pédagogiques, la digitalisation des pratiques de formation, l'alphabétisation numérique des enseignants et l'inclusion scolaire. L'appréciation de la formation continue se situe dans le prolongement de la formation initiale avec les particularités de renforcement des compétences et des capacités dans le but de combler les lacunes des enseignants sur le terrain.

Figure 8 : Opinions des interviewés sur la formation initiale

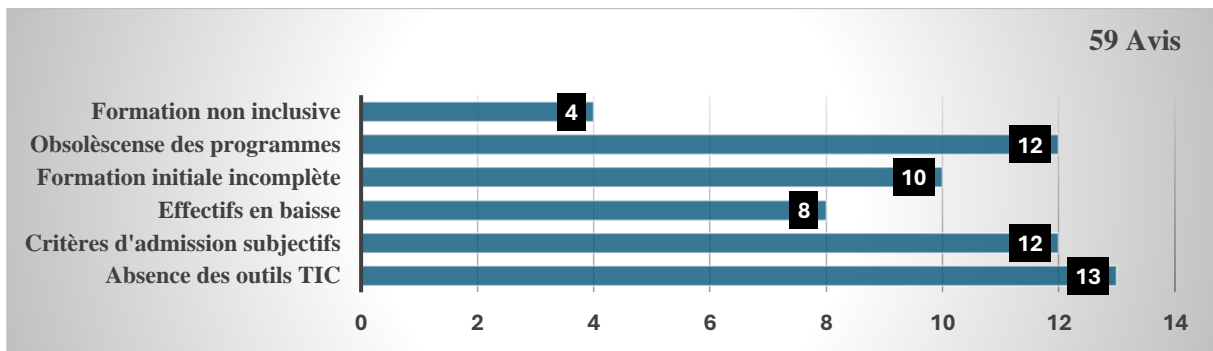
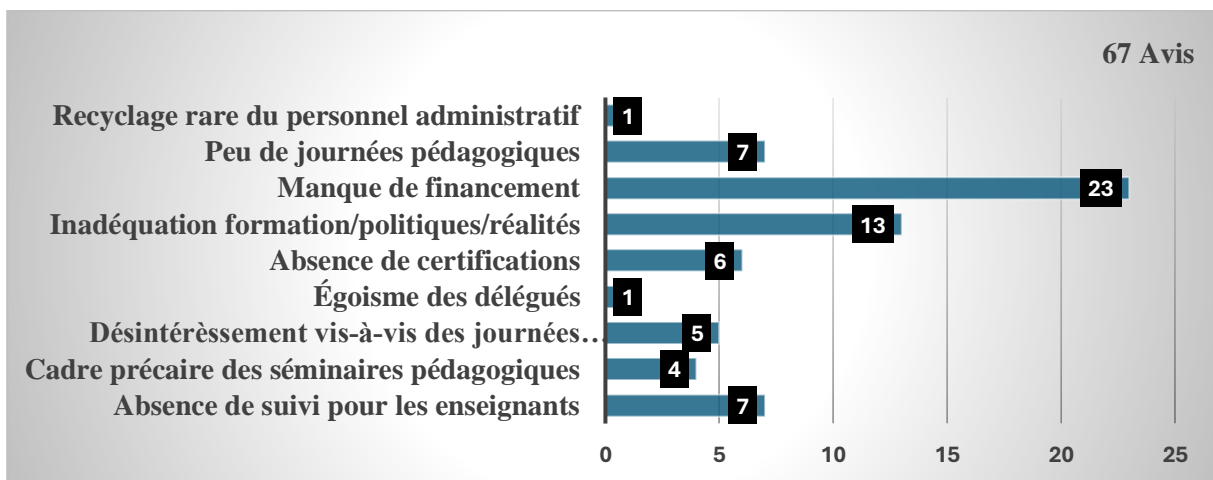


Figure 9 : Opinions des interviewés sur la formation continue



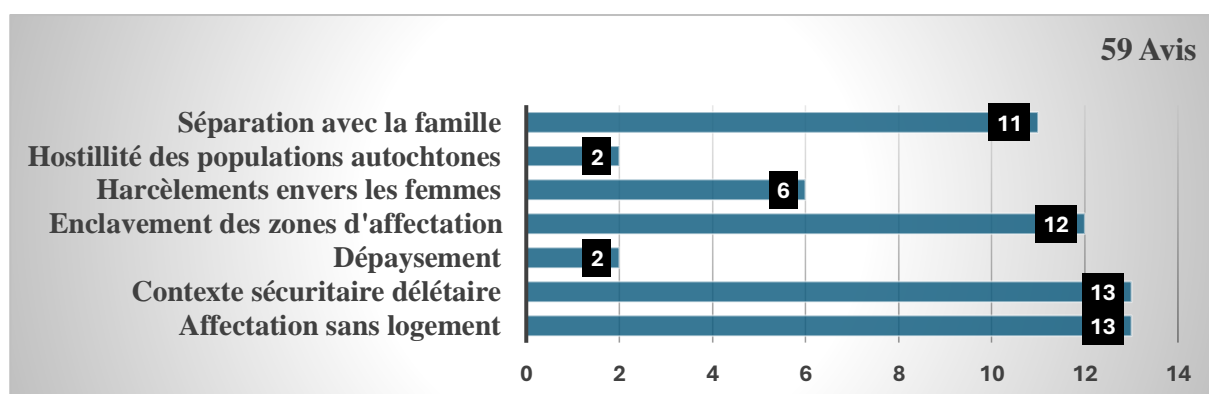
Cette figure montre que les personnes interrogées pointent du doigt l'absence de financement permettant de mettre en place une politique plus robuste de formation des enseignants du primaire qui impliquerait de façon systématique tous les enseignants qui exercent ce métier et de façon régulière. Les programmes de formation continue mis en place visent en effet des cohortes d'enseignants choisis au fil des années par paliers. Il faut également noter que les enseignants du privé sont les plus lésés dans cette programmation alors que les écoles privées sont celles qui recrutent le plus souvent les enseignants non-formés. L'insuffisance des ressources financières se fait aussi ressentir dans les commodités du déroulement du cadre de la formation. Les enseignants interrogés dénoncent par conséquent le fait que leurs séances de formation continue se déroulent dans les salles de classes avec des tables bancs fabriqués pour les élèves. Ce cadre est par conséquent qualifié d'indécent et décourage plusieurs enseignants à prendre part aux journées pédagogiques organisées à leur profit. Nous pouvons donc

retenir que l'appréciation que les interviewés font des politiques et pratiques de formation initiale et continue est ambivalente. Mais les points forts indiqués montrent que la rétention des enseignants est mise en lien avec le développement des compétences professionnelles permettant aux enseignants d'affronter non seulement les réalités inhérentes au métier d'enseignant, mais aussi aux différents contextes dans lesquels ils sont appelés à travailler.

Opinion des interviewés sur le maintien

L'analyse des opinions des personnes interviewées sur les facteurs de maintien et d'attrition dans le métier d'enseignant au primaire permet d'identifier cinq thématiques majeures à savoir : les politiques publiques chargées de la gouvernance du métier d'enseignant, la recherche de l'équilibre entre le travail et la vie de famille, le matériel disponible dans les établissements scolaires, les violences auxquelles les enseignants sont confrontés et la situation de vulnérabilité à laquelle certaines catégories d'enseignants sont particulièrement exposés.

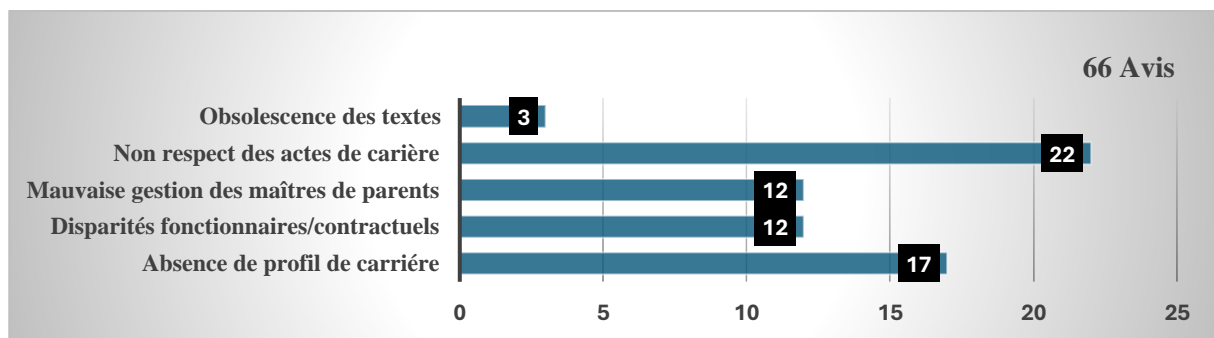
Figure 10 : Opinions des interviewés sur l'environnement social



La gouvernance de la carrière des enseignants bute face au non-respect du statut particulier des enseignants dont l'application lente mais progressive fini par désespérer les enseignants au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur carrière. Un autre niveau de récrimination concerne le traitement des dossiers des actes de carrière (affectation, avancement en grade, primes, stages, effets financiers...) qui est ralenti voir obstrué par

le phénomène de la corruption au niveau de l'administration publique. Si les enseignants se plaignent déjà d'un statut particulier existant mais non appliqué, les désagréments qu'ils subissent pendant le processus de développement administratif de leurs carrières contribuent à exacerber leur vulnérabilité et les prédisposent à abandonner temporairement ou définitivement leurs postes de travail. Plusieurs personnes interrogées mettent également l'accent sur le sentiment d'injustice ressenti par les enseignants du primaire qui se comparent à leurs collègues des niveaux secondaires et supérieurs d'une part et aux autres fonctionnaires d'autre part. Toutefois, des nuances se révèlent dans les opinions d'autres interviewés qui pensent que c'est plutôt le phénomène de l'enrichissement illicite qui pousse les enseignants du primaire à envier d'autres agents de la fonction publique.

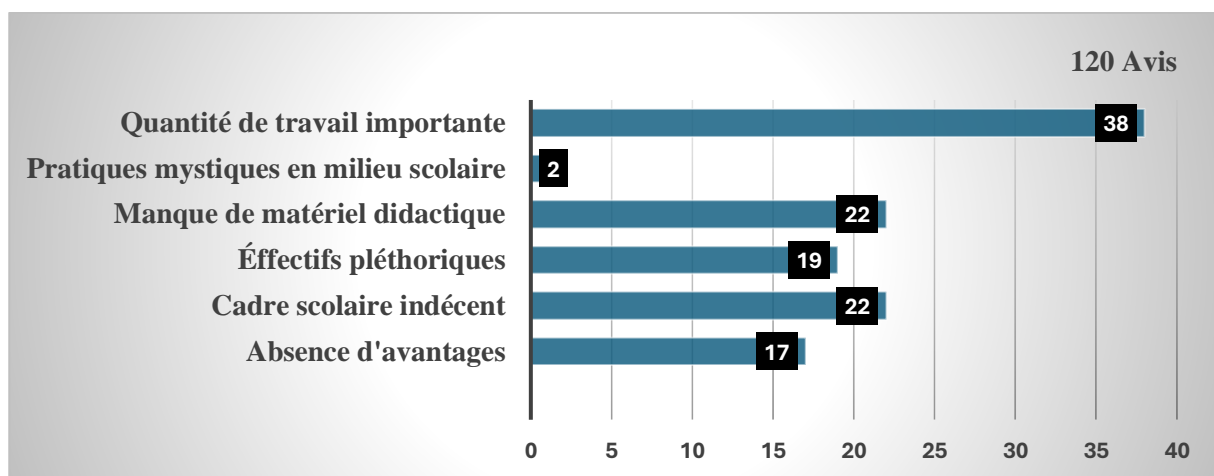
Figure 11 : Opinions des interviewés sur la gestion de la carrière



En rapport avec la gestion des actes de carrière, les frustrations des enseignants sont aussi signalées de façon très particulière dans le traitement des dossiers d'affectation. Ce qui entretient le déséquilibre entre le travail et la vie de famille. Du point de vue des personnes interrogées, plusieurs enseignants se trouvent dépaysés lorsqu'ils sont affectés dans les régions qui sont en déphasage avec les conditions climatiques, les références socio-culturelles de leurs lieux de naissance. L'éloignement avec la famille (conjoint.e.s, enfants, parents, amis et connaissance) contribue dans ce sens à installer durablement les enseignants dans une situation de vulnérabilité émotionnelle, psychologique et socio-culturelle qui à terme peut les pousser à aller rejoindre leurs

familles sans tenir compte des termes du contrat de recrutement qui prévoit que les enseignants contractuels doivent faire 10 ans à leur premier poste d'affectation.

Figure 12 : Opinions des interviewés sur les conditions de travail



Les opinions exprimées identifient en outre le cadre du travail comme un facteur important dans le maintien des enseignants en poste. Le cadre du travail est alors susceptible de retenir les enseignants lorsque les ressources matérielles et technologiques indispensables au bon déroulement des enseignements sont disponibles en qualité et quantité suffisante. Ces ressources sont entre autres : le matériel didactique (livres pour élèves et enseignants), les outils informatiques (ordinateurs, vidéoprojecteurs, électricité, connexion internet). Pourtant les enseignants interrogés dénoncent l'absence de ces outils dans leurs établissements et expliquent qu'ils se trouvent souvent obligés de recourir aux ressources personnelles pour atteindre les objectifs pédagogiques de leurs classes. Le cadre du travail implique également le climat psychosocial qui permet de caractériser la nature des relations

interpersonnelles au sein des établissements scolaires et dans le milieu de vie immédiat des enseignants.

Le phénomène des violences en milieu scolaire prend des proportions inquiétantes au point où les élèves ne sont plus les seules cibles mais aussi et de plus en plus les enseignants. Les témoignages récoltés dans cette enquête montrent que les enseignants des écoles primaires sont exposés aux violences verbales, physiques, morales et sexuelles venants des collègues, des parents d'élèves, des élèves et des responsables hiérarchiques. Les femmes nouvellement affectées dans les établissements situés en zones rurales sont particulièrement exposées au phénomène du harcèlement sexuel dans la mesure où, la vulnérabilité salariale, le dépaysement et l'éloignement familial cités plus haut constituent des facteurs de fragilité lorsqu'elles arrivent dans ces zones de service. La violence est aussi économique et ce type de violence est subi par les enseignants du privé qui se plaignent de l'irrégularité des salaires, de l'insuffisance de leur rémunération et de la précarité de leurs contrats de travail. D'autres types d'agressions ont également été signalées par les enseignants notamment le phénomène de sorcellerie qui installe un climat de méfiance réciproque au sein des équipes pédagogiques dans lesquelles certains acteurs s'estiment être des victimes.

En résumé, les opinions des personnes interrogées montrent que la rétention des enseignants du primaire est possible si les nombreuses causes d'attrition sont traitées à court, à moyen et à long termes. A l'entrée, c'est le processus de recrutement des enseignants qui devrait identifier, susciter, encourager et maintenir durablement les prédispositions à enseigner. En effet, le plaisir d'enseigner est identifié comme un facteur de résilience face aux difficultés liées à l'exercice du métier d'enseignant et aux particularités de l'enseignement primaire. Les procédures d'affectation et le traitement salarial des enseignants nouvellement recrutés et affectés est aussi un impératif qui permettrait de réduire la vulnérabilité des enseignants en début de carrière. Pour les enseignants du privé en particulier, l'absence d'un cadre juridique contraignant qui encadre leurs conditions de recrutement et de rémunération installe cette catégorie

d'enseignants dans une situation de vulnérabilité multiforme. Pour retenir les enseignants et rendre compétitif l'employabilité au primaire, les personnes interviewés pensent qu'il est urgent de réglementer le secteur privé compte tenu des difficultés financières liées au recrutement massif des enseignants au public.

La formation des enseignants du primaire a été appréciée du point de vue de ses points forts et faibles. Il ressort que le maintien des enseignants en poste est influencé par une préparation suffisante aux difficultés du terrain. Cette préparation passe par un équilibre entre la confrontation des élèves-maîtres aux contraintes socio-professionnelles auxquelles ils seront exposés dans leurs carrières et les cours magistraux sur la pédagogie, la didactique des disciplines et les contenus à enseigner. La formation continue serait plus propice au maintien des enseignants si le cadre dans lequel les séminaires de recyclage se déroulent est plus confortable avec des programmes de formation réguliers et bien répartis dans le temps. Enfin une réorientation est indispensable au niveau des politiques publiques chargées de la gouvernance du métier d'enseignant en de la recherche de l'équilibre entre le travail et la vie de famille, la disponibilité des ressources didactiques et technologiques dans les établissements scolaires, la lutte contre les violences auxquelles les enseignants sont confrontés et l'élimination des facteurs de vulnérabilité auxquels certaines catégories d'enseignants sont exposées.

Suggestions des interviewés sur l'entrée, la formation et le maintien des enseignants

Pour maintenir les enseignants compétents au primaire, les personnes interrogées dans l'échantillon qualitatif ont fait des suggestions que nous avons regroupées autour de 05 thématiques en occurrence : l'image de l'enseignant, la rémunération, les conditions de recrutement, la formation, la couverture sociale, la gestion de la carrière et la prise en compte du contexte rural. La présentation détaillée de ces propositions sera faite dans le modèle résilient de gestion de la carrière des enseignants que nous

formulons à la fin de l'analyse des données de toute l'étude. Nous présentons sommairement ces suggestions à travers les figures 13, 14, 15, 16, 17 et 18.

Figure 13 : Suggestions sur l'image de l'enseignant

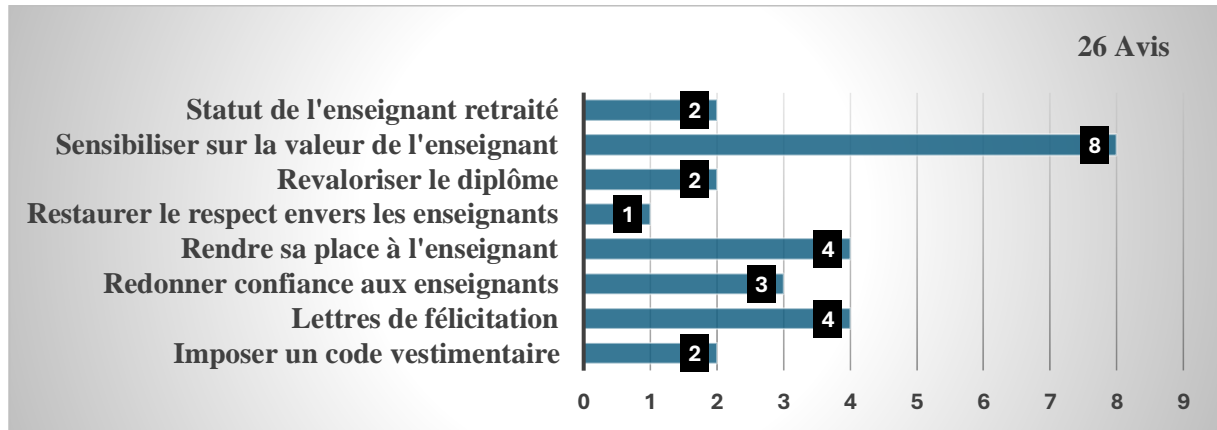


Figure 14 : Suggestions sur le recrutement

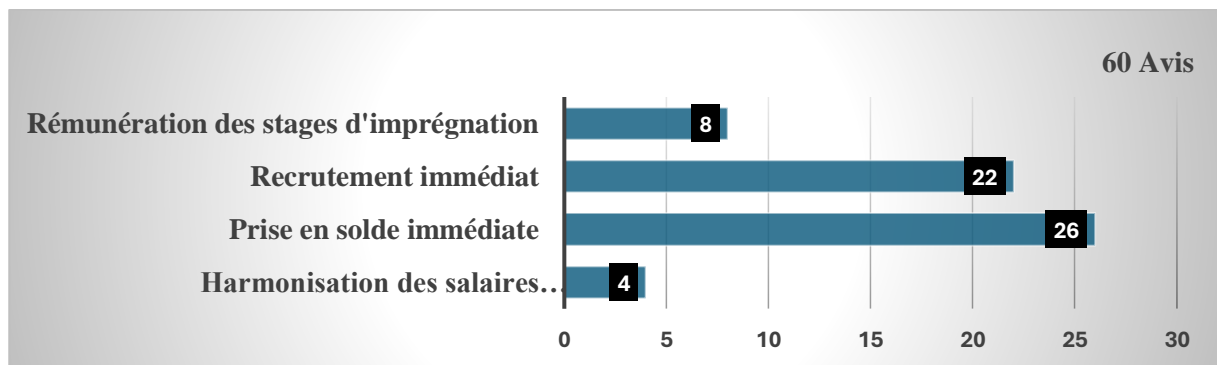


Figure 15 : Suggestions sur la rémunération et le cadre du travail

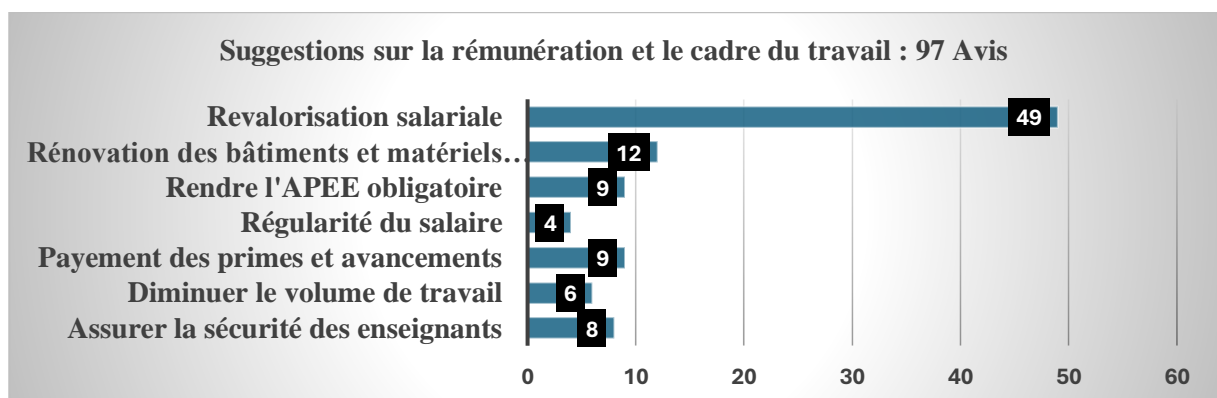


Figure 16 : Suggestions sur la formation

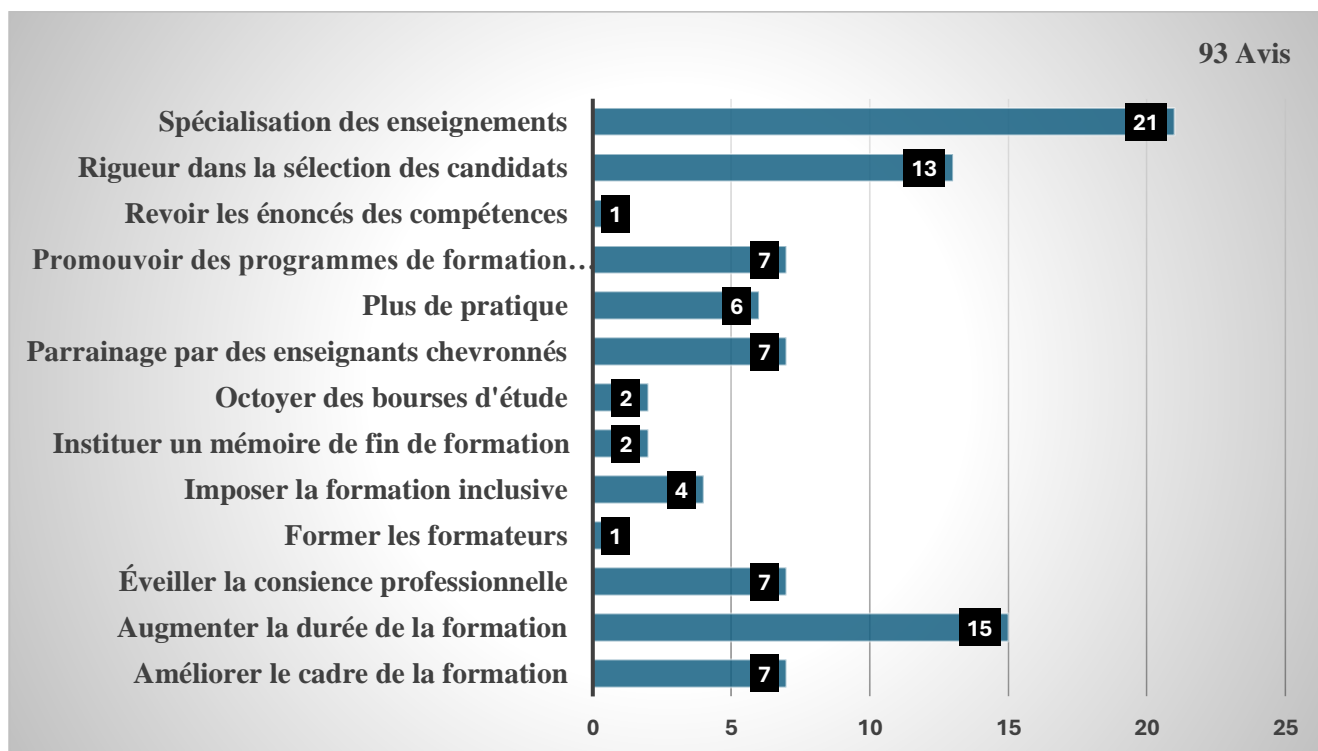


Figure 17 : Suggestions sur la couverture sociale

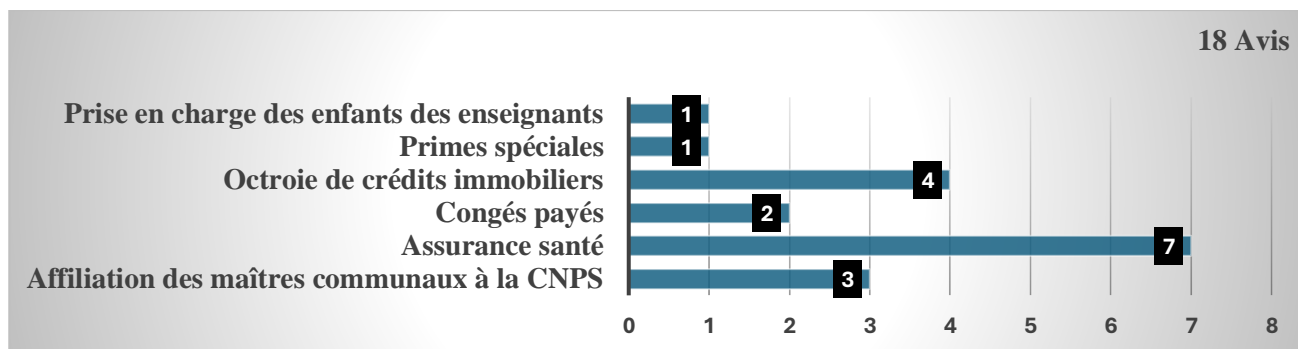
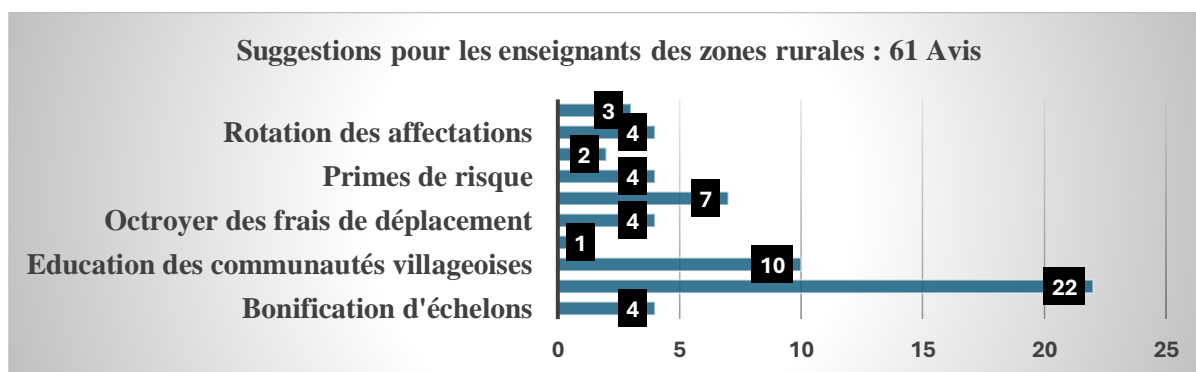


Figure 18 : Suggestions pour les enseignants des zones rurales



Analyse descriptive des données quantitatives

La phase descriptive de l'analyse quantitative s'articule autour des cinq variables retenues dans la problématique. Les dites variables sont regroupées selon les trois axes d'analyse retenus dans le cadre de ce projet notamment : l'attrait (rémunération et gestion de la carrière), la formation (initiale et continue) et le maintien (environnement du travail et accès aux commodités de base) dans la profession.

L'attrait

Deux variables nous permettent ici de décrire les facteurs relatifs à l'attractivité de la profession enseignante à partir des réponses données par les 1028 répondants sur la rémunération et la manière dont leur carrière est gérée. Précisons toutefois que ces deux variables peuvent également être considérés comme des facteurs de rétention et d'attrition dans la mesure où, comme nous le verrons plus loin, ils sont susceptibles d'influencer l'intention de quitter ou de rester dans le métier.

VI1 : La rémunération des enseignants

Les résultats montrent que la rémunération est le facteur que les enseignants ont le plus identifié comme facteur de maintien ou d'attrition selon qu'il est jugé satisfaisant ou pas. A cet effet, les tableaux suivants décrivent l'échantillon selon le revenu mensuel lié à la tâche d'enseignant, l'appréciation de cette rémunération, la place accordée à la rémunération par les enseignants relativement à leur disposition à quitter et à rester dans la profession, et les activités génératrices de revenus effectués en parallèle par les enseignants. Ce dernier indicateur montre que le revenu lié à la tâche d'enseignement ne couvre pas les besoins vitaux des enseignants. L'estimation des revenus des activités parallèles à l'enseignement est ici un aspect important dans l'analyse des stratégies de résilience mis en place par les enseignants eux-mêmes pour survivre à la précarité salariale de leur métier. A chacune de ces étapes de l'analyse, nous portons une attention aux appréciations selon le genre et la zone de travail pour faire ressortir les catégories d'enseignants les plus vulnérables sur le plan financier.

Le revenu mensuel lié à l'activité d'enseignant est analysé selon l'échantillon global et ordre d'enseignement. Le tableau ci-dessous présente la répartition des enquêtés selon leur revenu mensuel lié à leur activité

Tableau 17 : **Présentation de l'échantillon suivant le revenu mensuel lié à l'activité d'enseignant**

Revenus mensuel lié à votre activité d'enseignant	Effectifs	Fréquences (%)	Fréquences cumulées
1. 10.000 - 25.000	44	4,3	4,3
2. 26.000 - 40.000	89	8,7	12,9
3. 41.000 - 60.000	206	20	33
4. 61.000 - 90.000	108	10,5	43,5
5. 91.000 - 120.000	106	10,3	53,8
6. 121.000 - 150.000	94	9,1	62,9
7. 151.000 - 180.000	188	18,3	81,2
8. 181.000 - 200.000	144	14	95,2
9. 200 000 et plus	49	4,8	100
Total	1028	100	

Source : données de terrain, 2023

Selon ce tableau, le revenu mensuel des enseignants du primaire au Cameroun est très bas. Par exemple, 133 enseignants soit 16,3% sont payés avec des montants dérisoires qui sont en dessous du salaire minimum, c'est-à-dire entre 10.000 et 40.000. On observe que 206 enseignants soit 20% ont un salaire variant entre 41000 - 60000 FCFA contrairement à la faible proportion d'enseignants dont le salaire se trouve entre 200.000 et plus ; c'est-à-dire 49 enseignants qui équivaut à 4,8%.

En ce qui concerne l'ordre d'enseignement, les données concernant le revenu mensuel sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18 : **Présentation de l'échantillon suivant le revenu mensuel et l'ordre d'enseignement**

Revenu mensuel lié à l'enseignement/ordre d'enseignement	1. Public		2. Privé laïc		3. Privé confessionnel		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. 10.000 - 25.000	33	5%	9	3%	2	2%	44	4%
2. 26.000 - 40.000	40	6%	31	12%	18	17%	89	9%
3. 41.000 - 60.000	23	4%	135	50%	48	45%	206	20%
4. 61.000 - 90.000	19	3%	67	25%	22	21%	108	11%

5. 91.000 - 120.000	74	11%	21	8%	11	10%	106	10%
6. 121.000 - 150000	88	13%	2	1%	4	4%	94	9%
7. 151000 - 180000	185	28%	2	1%	1	1%	188	18%
8. 181.000 - 200.000	142	22%	2	1%	0	0%	144	14%
9. 200 000 et plus?	48	7%	0	0%	1	1%	49	5%
Total	652	100%	269	100%	107	100%	1028	100%

Source : données de terrain, 2023

La distribution des niveaux de revenu montre que les moins payés se retrouvent en majorité dans l'enseignement privé. Par exemple, 20% de l'échantillon bénéficie d'une rémunération comprise entre 41 000 et 60 000 FCFA. Ce qui représente 50% de l'enseignement privé laïc, 45% de l'enseignement confessionnel, 4% de l'enseignement public. Ceux des enseignants dont le salaire oscille entre 61 000 et 90.000 FCFA représentent 11% de l'échantillon répartie entre 25% de l'enseignement privé laïc, 21% de l'enseignement privé confessionnel et 3% de l'enseignement public. Par contre les grilles salariales qui plafonnent l'échelle sont presque sans effectifs dans l'enseignement privé laïc et confessionnel. En effet, les enseignants dont le salaire est compris entre 151 000 et 200 000 FCFA représentent 32% de l'échantillon soit 50% des enseignants du public et seulement 3% des enseignants du privé. Cependant, la vulnérabilité salariale n'est pas l'apanage des enseignants du privé au regard de ces statistiques. En effet, 11% des enseignants du public sont rémunérés entre 15 000 et 60 000 FCFA ce qui nous rapproche de la fréquence cumulée des enseignants contractualisés et des maitres des parents ou des communes de l'enseignement public qui équivaut à 16%. Ces observations permettent de constater que dans l'enseignement primaire camerounais, le revenu des enseignants est fortement lié à l'ordre d'enseignement.

D'ailleurs, l'appréciation de cette rémunération en fonction de l'ordre d'enseignement en fonction de l'ordre d'enseignement est exprimée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation de la rémunération en fonction de l'ordre d'enseignement

L'appréciation de votre rémunération /	1. Public	2. Privé laïc	3. Privé confessionnel	Ensemble
--	-----------	---------------	------------------------	----------

l'ordre d'enseignement	Eff		Freq (%)		Eff		Freq (%)		Eff		Freq (%)	
1. Très insatisfait	167	26%	69	26%	27	25%	263	25%				
2. Plutôt insatisfait	159	24%	56	21%	28	26%	243	24%				
3. Juste acceptable	191	29%	90	33%	29	27%	310	30%				
4. Plutôt satisfait	100	15%	42	16%	19	18%	161	16%				
5. Très satisfait	35	5%	12	4%	4	4%	51	5%				
Total	652	100%	269	100%	107	100%	1028	100%				

Source : données de terrain, 2023

Le tableau ci-dessus montre dans que l'effectif majoritaire est celui des enseignants qui estiment que leur rémunération est très insatisfaisante ou plutôt insatisfaisante, soit au total 506 enseignants ce qui équivaut à 49% de l'échantillon. A l'opposé, 21% des répondants jugent leur salaire plutôt satisfaisant ou très satisfaisant. Cependant 30% de l'échantillon trouvent que le salaire est juste acceptable. Les tableaux en annexe sur la distribution de l'échantillon selon l'appréciation du salaire et en fonction du genre et des zones de travail montre qu'il n'existe pas d'écarts considérables entre les ordres d'enseignements, les genres et le lieu d'affectation concernant l'appréciation de la rémunération. Ce qui laisse penser que la rémunération est appréciée dans les proportions similaires selon que les enseignants sont hommes ou femmes, selon qu'ils exercent dans le public ou le privé, en zones urbaines, rurales ou semi-urbaines.

Activité génératrice de revenu parallèle

La présentation de l'échantillon suivant l'existence d'une activité rémunératrice parallèle en fonction de la zone de travail et en fonction du genre est représentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : Présentation de l'échantillon suivant l'existence d'une activité rémunératrice parallèle en fonction de la zone de travail et genre

	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Masculin		Feminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)

1. Oui	85	49%	238	40%	113	43%	206	53,2%	230	35,9%	436	42,4%
2. Non	89	51%	354	60%	149	57%	181	46,8%	411	64,1%	592	57,6%
Total	174	100%	592	100%	262	100%	387	100,0%	641	100,0%	1028	100,0%

(Source : données de terrain, 2023)

En zone rurale, nous avons une différence de 4 enseignants parmi ceux qui exercent une activité parallèle et ceux qui n'en n'ont pas soit respectivement 85 et 89 enseignants. En milieu urbain cependant, il existe une différence de 20% entre la première et la deuxième catégorie d'enseignants ci-dessus cités. Dans la zone semi urbaine, 113 enseignants soit 43% ont une activité secondaire au métier d'enseignant contrairement à 53% de ces derniers qui ne vivent que de l'enseignement.

Selon ce tableau, le nombre d'enseignants ayant une activité génératrice de revenus en parallèle est inférieur à ceux qui déclarent vivre uniquement de l'enseignement ; soit respectivement 42,4% et 56,6%. Les enseignantes de sexe masculin sont plus disposées à exercer des activités parallèles soit 53,2% contre 64,1% de femmes qui n'ont pas d'autres sources de revenus en dehors de l'enseignement.

Les activités génératrices de revenus parallèles exercées par les sujets de l'échantillon sont variées. Le tableau ci-dessous présente la répartition des sujets de l'échantillon suivant le profil de l'activité rémunératrice parallèle en fonction de la zone de travail et genre.

Tableau 21 : Présentation de l'échantillon suivant le profil de l'activité rémunératrice parallèle en fonction de la zone de travail et genre

Activité parallèle / zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Masculin		Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Je donne des cours de soutien (répétitions)	23	27%	109	48%	31	28%	75	37,1%	88	39,5%	163	38,4%
2. J'exerce un petit commerce	12	14%	37	16%	27	24%	20	9,9%	56	25,1%	76	17,9%

3. J'enseigne les cours du soir	3	4%	21	9%	6	5%	16	7,9%	14	6,3%	30	7,1%
4. Je fais des activités agricoles	44	52%	59	26%	47	42%	86	42,6%	64	22,2%	150	35,3%
5. Autres activités	2	2%	3	1%	1	1%	5	2,5%	1	0,4%	6	1,4%
Total	84	100%	229	100%	112	100%	202	100,0%	223	100,0%	425	100,0%

Source : données de terrain, 2023

En zone urbaine les cours de répétition sont l'activité phare et représentent 48% des répondants ayant une activité parallèle en ville. En milieu rurale c'est l'agriculture qui occupe 52% des répondants qui ont une occupation parallèle dans ces zones, tandis c'est le petit commerce qui est l'activité parallèle de 24% de l'échantillon de cette zone.

Les activités parallèles proprement dites varient selon les zones de travail et le sexe du répondant. S'il n'y a pas un écart important entre les hommes (37,1%) et les femmes (39,5%) qui offrent les cours de répétition, à cause notamment de la plus grande proportion de l'effectif des femmes dans l'échantillon de l'étude, les activités commerciales sont cependant effectuées par plus de femmes que d'hommes, soit respectivement 25, 1% et 9,9%. Les activités agricoles par contre occupent en majorité les hommes que les femmes. En effet, 42,6% d'hommes contre 28,7% de femmes sont occupés par les activités agricoles comme activité parallèle génératrice de revenus.

Ces activités génératrices de revenu parallèles génèrent des revenus mensuels en fonction de l'ordre d'enseignement tel que le révèle le tableau ci-dessous.

Tableau 22 : Présentation de l'échantillon suivant le revenu mensuel lié à l'activité rémunératrice parallèle en fonction de l'ordre d'enseignement

Revenu mensuel lié à l'activité parallèle/ordre d'enseignement	1. Public		2. Privé laïc		3. Privé confessionnel		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. 10000 - 25000	101	45%	62	43%	22	47%	185	44%
2. 26000 - 40000	31	14%	26	18%	10	21%	67	16%
3. 41000 - 60000	27	12%	27	19%	7	15%	61	15%
4. 61000 - 90000	18	8%	17	12%	3	6%	38	9%

5. 91000 - 100000	24	11%	9	6%	1	2%	34	8%
6. 101000 et plus	25	11%	3	2%	4	9%	32	8%
Total	226	100%	144	100%	47	100%	417	100%

(Source : données de terrain, 2023)

Ce tableau montre que 75% de l'échantillon des enseignants exerçant une activité rémunératrice parallèle à l'enseignement gagne mensuellement un montant compris entre 10 000 et 60 000 FCFA tandis que 25% parmi ces derniers obtiennent entre 91 000 et plus. Dans cette dernière catégorie, la proportion d'enseignants du public (22%) est plus élevée que celle du privé laïc (8%) et confessionnel (11%).

La répartition du revenu mensuel issu de l'activité génératrice de revenu parallèle varie également en fonction de la zone de travail comme le présente le tableau ci-dessous.

Tableau 23 : Présentation de l'échantillon suivant le revenu mensuel lié à l'activité rémunératrice parallèle de la zone de travail

Revenu mensuel lié à l'activité parallèle/Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. 10000 - 25000	39	49%	95	42%	185	44%	319	44%
2. 26000 - 40000	15	19%	32	14%	67	16%	114	16%
3. 41000 - 60000	7	9%	38	17%	61	15%	106	15%
4. 61000 - 90000	6	8%	21	9%	38	9%	65	9%
5. 91000 - 100000	4	5%	22	10%	34	8%	60	8%
6. 101000 et plus	9	11%	16	7%	32	8%	57	8%
Total	80	100%	224	100%	417	100%	721	100%

(Source : données de terrain, 2023)

Ce tableau montre que les activités rémunératrices parallèles à faible revenu (10 000 à 40 000 FCFA) sont les modalités qui ont les fréquences les plus élevées autant en milieu

rural (68%), urbain (56%) que semi urbain (60%). Par contre pour les activités rémunératrices parallèles dont le revenu varie entre 101 000 et plus, la zone semi urbaine enregistre un effectif de 32 enseignants contre 16 en milieu urbain et 9 en milieu rural.

Nous retenons de ces résultats que le revenu est capital pour l'accès, le maintien et le départ de la profession. A l'heure où le coût de la vie est de plus en plus élevé, 12,9% des enseignants possèdent un revenu inférieur au SMIG (Salaire minimum interprofessionnel garanti) au Cameroun. Par ailleurs, seulement 4,8% d'enseignants ont un revenu supérieur à 200 mil francs. Ce qui montre que les enseignants vivent dans une certaine précarité, ce qui n'est pas encourageant pour l'entrée et le maintien dans le métier. Cette précarité est encore plus marquée dans les établissements du privé laïc et du privé confessionnel. Cette précarité financière est également perceptible dans l'appréciation du revenu où 21% d'enseignants seulement montrent une certaine satisfaction par rapport à leur revenu mensuel. Pour y faire face, près de 42% d'enseignants ont développé une activité de revenu parallèle, à l'instar des cours de répétition et des activités agricoles.

VI2 : La gestion de la carrière des enseignants

Nous situons la gestion de la carrière des enseignants dans la dimension de l'attrait dans l'idée qu'un traitement favorable aux enseignants qui exercent déjà cette profession est susceptible d'encourager les élèves-maitres à poursuivre leur carrière alors que la perception d'une absence de prestige de ce métier est peut décourager les débutants. En outre, au même titre que la rémunération, les indicateurs de la gestion de la carrière sont aussi associés à la rétention des enseignants comme toutes les cinq variables retenues dans la problématique. Ces indicateurs sont entre autres : le niveau d'utilisation des textes officiels dans l'avancement dans la carrière, l'effectivité de l'avancement automatique, le respect du statut en matière de gestion de leur carrière, la couverture sociale, l'appréciation des possibilités de promotion et de mutation et enfin le paiement des indemnités.

Dans le cadre de la gestion de la carrière enseignante, l'étude s'est appuyée sur deux modalités principales : la gestion des actes d'avancement et la gestion de carrière proprement dite.

Modalité 1 : Gestion des actes d'avancement

Cette variable a permis d'apprécier les éléments de gestion des actes d'avancement en fonction du genre et en fonction de la zone de travail à partir des indicateurs suivants :

- la connaissance de l'effectivité de l'avancement automatique (Tableaux 3.4 et 3.5) ;
- le fait pour les enseignants d'être à jour ou pas dans les avancements (Tableaux 3.8 et 3.9) ;
- le fait pour les enseignants de bénéficier ou non des effets financiers de leurs avancements (Tableaux 3.10 et 3.11) ;
- le fait pour les enseignants de solliciter ou non, une tierce personne pour toucher leurs indemnités (Tableaux 3.12 et 3.13) ;
- l'utilisation des services de soutien pour la gestion de la carrière (Tableau 3.27)
- la gratuité ou non des services de la tierce personne sollicitée pour toucher les indemnités (Tableaux 3.14 et 3.15).

Les données rendant compte de la satisfaction par rapport à la gestion des actes d'avancement ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau : Tableau synthétique de la satisfaction par rapport à la gestion des actes d'avancement

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		Zone rurale		Zone urbaine		Zone sémi urbaine	
		OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
1	Connaissance de l'effectivité de l'avancement automatique	54,4%	45,6%	56,6%	43,4%	53%	47%	70%	30%	50%	50%	54%	46%
2	Fait pour les enseignants d'être à jour ou pas dans les avancements	19,9%	80,1%	23,8%	76,2%	17,4%	82,6%	22%	78%	19%	81%	20%	80%
3	Bénéfice ou non des effets financiers de leurs avancements	32,2%	67,8%	37,2%	62,8%	28,9%	71,1%	26%	74%	33%	67%	34%	66%
4	Sollicitation ou non, une tierce personne pour toucher leurs indemnités	28,4%	71,6%	30,1%	69,9%	27,3%	72,7%	40%	60%	26%	74%	27%	73%
5	Gratuité ou non des services de la tierce personne sollicitée pour toucher les indemnités	36,2%	63,8%	39,9%	60,1%	33,5%	66,5%	28%	72%	38%	63%	40%	
6	Utilisation des services de soutien pour la gestion de la carrière												
	- Dans le cadre de la matérialisation d'un avancement ou d'une promotion	56,8%	/	59,4%	/	55,0%	/	/	/	/	/	/	/
	- Dans le cadre du paiement d'un rappel lié à un avancement	42,8%	/	40,2%	/	44,6%	/	/	/	/	/	/	/

Les différentes observations révèlent que la gestion des actes d'avancement est problématique pour la majorité des sujets de l'échantillon. En effet :

- 54,4% des sujets de l'échantillon ont connaissance de l'effectivité de l'avancement automatique ;
- 80,1% des sujets de l'échantillon ne sont pas à jour dans les avancements ;
- 67,8% des sujets de l'échantillon ne bénéficient pas des effets financiers de leurs avancements ;
- 28,4% des sujets de l'échantillon sollicitent une tierce personne pour toucher leurs indemnités ;
- 56,8% des enseignants sollicitent les services de soutien dans le cadre de la matérialisation d'un avancement ou d'une promotion, tandis que 42,8% sollicitent ces services dans le cadre du paiement d'un rappel lié à un avancement ;
- 63,8% des sujets de l'échantillon utilisent les services de la tierce personne avec contrepartie.

Une appréciation selon le genre montre que les enseignants de sexe féminin sont en mauvaise posture en ce qui concerne la gestion des actes d'avancement, par rapport aux enseignants de sexe masculin. En effet,

- les enseignants de sexe masculin (56,6%) sont les plus nombreux à avoir cette connaissance de l'effectivité des avancements automatiques par rapport aux enseignants de sexe féminin représentés à 53% ;
- il y a plus d'enseignants de sexe féminin que d'enseignants de sexe masculin qui ne sont pas à jour dans leurs avancement (82,6% vs 76,2%) ;
- il y a plus d'enseignants de sexe féminin que d'enseignants de sexe masculin qui ne bénéficient pas des effets financiers de leurs avancements (71,1% vs 62,8%) ;
- il y a plus d'enseignants de sexe masculin (30,1%) que d'enseignant de sexe féminin (27,3%) qui ont recours à une tierce personne pour toucher leurs indemnités ;

- il y a plus d'enseignants de sexe masculin que d'enseignants de sexe féminin qui sollicitent les services de soutien dans le cadre de la matérialisation d'un avancement ou d'une promotion, tandis qu'il y a plus d'enseignants de sexe féminin (44,6%) que d'enseignants de sexe masculin (40,2%) qui sollicitent ces services dans le cadre du paiement d'un rappel lié à un avancement ;
- Il y a plus d'enseignants de sexe masculin (39,9%) que d'enseignants de sexe féminin (33,5%) qui bénéficient des services de la tierce personne sollicitée pour toucher les indemnités gratuitement

Une appréciation selon la zone de travail montre que toutes les zones de travail sont affectées par des difficultés liées à la gestion des actes d'avancement :

- 70% des enseignants ont connaissance de l'effectivité de l'avancement automatique zone rurale, contre 54% en zone semi urbaine et 50% en zone urbaine ;
- avec des pourcentages de 81% et 80% respectivement, les zones urbaines et semi urbaines comprennent plus d'enseignants qui ne sont pas à jour dans leurs avancements que les zones rurales qui n'en contiennent que 78% ;
- avec un pourcentage de 74%, les zones rurales sont celles qui comprennent le plus d'enseignants dont les effets financiers des avancements ne sont pas effectifs, par rapport aux zones urbaines et semi urbaines qui n'en contiennent que 67% et 66% respectivement ;
- avec un pourcentage de 40%, les zones rurales comprennent le plus d'enseignants qui font recours au médiateurs, contre 27% en zone semi urbaine et 26% en zone urbaine ;
- avec un pourcentage de 72%, les zones rurales comprennent plus d'enseignants qui bénéficient des services de la tierce personne avec contrepartie contre 60% en zone sémi urbaine et 63% en zone urbaine (63%).

Modalité 2 : Gestion des actes de carrière

Cette variable a permis d'apprécier les éléments de gestion des actes de carrière proprement dit en fonction du genre, en fonction de l'ordre d'enseignement et en fonction de la zone de travail à partir des indicateurs suivants :

- le niveau d'utilisation des textes officiels pour se rassurer de l'avancement de la carrière (Tableaux 3.1, 3.2 et 3.3) ;
- le respect du statut en matière de gestion de carrière (Tableaux 3.6 et 3.7) ;
- le fait pour les enseignants de bénéficier d'une couverture sociale (Tableaux 2.8, 2.9 et 2.10) ;
- l'appréciation des possibilités de promotion (Tableaux 5.5.1, x et y) ;
- les possibilités de mutation (Tableaux 5.9.1, 5.9.2 et 5.9.3).
- la proposition des services aux collègues dans le cadre du développement des compétences professionnelles (Tableaux 3.24, 3.25 et 3.26)

Les différentes observations montrent que la gestion de la carrière est problématique pour la majorité des sujets de l'échantillon. En effet, si l'on s'intéresse au pourcentage cumulé des répondants qui ont manifesté une certaine satisfaction vis-à-vis de la gestion de leur carrière, les statistiques sont les suivantes :

- 48,4% des sujets de l'échantillon utilisent régulièrement les textes officiels pour se rassurer de l'avancement de la carrière ;
- 10,4% seulement des sujets de l'échantillon estiment que leur statut est respecté en matière de gestion de carrière ;
- 55,4% des sujets de l'échantillon attestent de ne pas bénéficier d'une couverture sociale ;
- 27% seulement sont satisfaits des possibilités de promotion ;
- 23% seulement sont satisfaits des possibilités de mutation ;

- 79% proposent des services aux collègues dans le cadre du développement des compétences professionnelles (Tableaux 3.24, 3.25 et 3.26).

Une analyse de la gestion de carrière selon le genre montre que, autant les enseignants de sexe masculin que les enseignants de sexe féminin sont affectés par la qualité de la gestion de carrière. En effet :

- avec un pourcentage d'utilisation cumulé de 49,3%, les enseignants de sexe féminin sont celles qui utilisent le plus les textes officiels pour se rassurer de l'avancement de la carrière (49,3% vs 46,8%) ;
- avec un pourcentage de satisfaction cumulé de 10,7%, les enseignants de sexe féminin sont les plus nombreuses à estimer que leur statut est respecté en matière de gestion de carrière par rapport aux enseignants de sexe masculin (10,7% vs 9,9%) (Tableaux 3.6 et 3.7) ;
- les enseignants de sexe féminin sont les plus nombreuses à ne pas bénéficier d'une couverture sociale que les enseignants de sexe masculin (57,7% vs 51,4%) ;
- avec un pourcentage de satisfaction cumulé de 28%, les enseignants de sexe masculin sont plus satisfaits des possibilités de promotion, que les enseignants de sexe féminin (27%) ;
- avec un pourcentage de satisfaction cumulé de 25%, Les enseignants de sexe masculin sont plus satisfaits des possibilités de mutation que les enseignants de sexe féminin (21%) ;
- les hommes sont les plus nombreux à proposer des services aux collègues dans le cadre du développement des compétences professionnelles (79,3% vs 78,9%).

Une analyse selon l'ordre d'enseignement montre que tous les ordres d'enseignements (public, privé laïc, privé confessionnel) rencontrent les difficultés au niveau de la gestion de carrière. En effet :

- avec un pourcentage d'utilisation cumulé de 56%, Les enseignants du privé confessionnel sont ceux qui utilisent le plus les textes officiels pour se rassurer de l'avancement de la carrière, suivi des enseignants du public (48%) et du privé laïc (47%) ;
- les enseignants du privé confessionnel sont ceux qui bénéficient le plus d'une couverture sociale (66%), suivi par les enseignants du public (43%) et par ceux du privé laïc (39%) ;
- avec un pourcentage de satisfaction cumulé de 31%, les enseignants du privé confessionnel sont plus satisfaits des possibilités de promotion, suivi par les enseignants du public (28%) et les enseignants du privé laïc (26%).
- avec un pourcentage de satisfaction cumulé de 24%, les enseignants du public sont plus satisfaits des possibilités de mutation, suivis des enseignants du privé confessionnel (22%). Avec un pourcentage de 21%, les enseignants du privé laïc sont les moins satisfaits.
- les enseignants du privé confessionnel sont les plus nombreux à proposer des services aux collègues dans le cadre du développement professionnel (87%), suivi des enseignants du privé laïc (82%) et des enseignants du public (77%).

Une appréciation en fonction de la zone de travail montre qu'aucune zone n'est épargnée par des problèmes de gestion de carrière. En effet :

- avec un pourcentage de sous-utilisation cumulé de 38%, les enseignants des zones rurales sont ceux qui n'utilisent presque pas les textes officiels, suivis des enseignants des zones urbaines (30%) et des enseignants des zones semi urbaines (23%) ;

- avec un pourcentage de sous-utilisation cumulé de 64%, les enseignants des zones rurales sont les plus nombreux à estimer que leur statut n'est pas respecté en matière de gestion de carrière, suivi des enseignants des zones semi urbaine (60%) et des enseignants des zones urbaines (59%) ;
- les enseignants des zones semi urbaines sont les plus nombreux à ne pas bénéficier d'une couverture sociale (58%), suivis des enseignants des zones urbaines (56%) et des enseignants des zones rurales (49%) ;
- avec un pourcentage d'insatisfaction cumulé de 45%, les enseignants des zones semi urbaines sont les plus nombreux à ne pas être satisfaits des possibilités de promotion, suivi par les enseignants des zones urbaines (44%) et les enseignants des zones rurales (42%) ;
- avec un pourcentage d'insatisfaction cumulé de 48%, les enseignants des zones rurales sont les moins satisfaits des possibilités de mutation, suivis par les enseignants des zones urbaines (44%) et les enseignants des zones semi urbaines (43%) ;
- les enseignants des zones semi urbaines sont les plus nombreux à proposer des services aux collègues dans le cadre du développement des compétences professionnelles (85%), suivis par les enseignants des zones urbaines (80%). Les enseignants des zones rurales sont les moins nombreux à proposer des services aux collègues (67%).

On observe donc que la gestion des actes de carrière reste problématique pour l'ensemble du personnel enseignant relevant de l'éducation de base, que ce soit au niveau de la gestion des avancements ou de la gestion des actes de carrière proprement dit. En ce qui concerne les avancements par exemple, la majorité des enseignants ne sont pas à jour dans leurs avancements et parmi ceux qui sont à jour, la grande partie ne bénéficie pas de l'effet financier des avancements. C'est pourquoi certains sujets de

l'échantillon font recours à une tierce personne pour toucher leurs indemnités et dans la plupart des cas, c'est avec contrepartie. Une appréciation selon le genre et selon la zone de travail montre que les enseignants des deux sexes sont affectés par le problème des avancements, indépendamment de la zone de travail.

Les mêmes difficultés s'observent lorsque l'on s'intéresse à la gestion des actes de carrière proprement dit. Car, pour la majorité des enseignants, leur statut en matière de gestion de carrière n'est pas respecté. Ils ne sont pas nombreux qui bénéficient d'une couverture sociale et très peu sont satisfaits des possibilités de promotion et de mutation. Même si la majorité de ces enseignants ne maîtrisent pas suffisamment l'utilisation des textes officiels pour se rassurer le l'avancement de leur carrière, ils proposent néanmoins des services aux collègues dans le cadre du développement des compétences professionnelles. Une appréciation selon le genre et selon la zone de travail montre que les enseignants des deux sexes sont affectés par le problème de gestion de carrière, indépendamment de la zone de travail.

Dans son aspect développemental, le développement professionnel s'intéresse au parcours, au cheminement réalisé par un enseignant tout au long de sa carrière. Une gestion problématique des actes de carrière influence nécessairement le parcours de carrière de l'enseignant et par ricochet son développement professionnel. Pour ce qui est de l'entrée et du maintien et du départ de la profession, la gestion chaotique des actes de carrière pourrait être un facteur de démotivation, un frein à l'entrée et au maintien dans la profession d'une part et d'autre part une raison suffisante pour amener les enseignants à abandonner le corps du métier. A contrario, une gestion judicieuse des actes de carrière participe au bien être psychologique et à l'épanouissement du travailleur dans sa profession.

La formation

VI3 Qualité de la formation initiale et continue

Cette variable explore la qualité de la formation initiale et continue en lien avec le développement des compétences professionnelles des enseignants ainsi que leur intention d'entrer de se former et de se maintenir dans le métier. Elle s'appuie sur les six modalités suivantes : Formation initiale, stage pratique, compétences à la fin de la formation, compétences actuelles, le degré d'utilisation d'Internet pour l'accomplissement des tâches, l'impact de la formation reçue.

Modalité 1 : Formation initiale

Cette modalité a été estimée en fonction du diplôme d'entrée à l'obtention du CAPIEMP et en fonction du genre, à partir des indicateurs suivants : durée de la formation reçue (Tableaux 4.2.1 et 4.2.2) ; cadre de la formation reçue (Tableaux 4.2.3 et 4.2.4) ; l'appréciation des compétences des formateurs durant la formation reçue (Tableaux 4.2.5 et 4.2.6) ; l'appréciation du système d'évaluation (Tableaux 4.2.7 et 4.2.8) ; l'appréciation du contenu de la formation reçue (Tableaux 4.2.9 et 4.2.10) ; l'appréciation de l'ambiance générale à l'école de formation (Tableaux 4.2.11 et 4.2.12) ; l'appréciation de l'encadrement par le personnel administratif (Tableaux 4.2.13 et 4.2.14). Les données rendant compte de la satisfaction par rapport à la formation initiale ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 24 : Tableau synthétique de la satisfaction par rapport à la formation initiale

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		BEPC		Probatoire		Baccalauréat	
		Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait
1	Durée de la formation reçue	43%	37%	41%	35%	45%	37%	44%	44%	49%	42%	40%	32%
2	Cadre de la formation reçue	46%	33%	42%	32%	48%	33%	44%	42%	61%	25%	43%	30%
3	l'appréciation des compétences des formateurs durant la formation reçue	41%	43%	37%	44%	43%	43%	42%	46%	47%	48%	39%	41%
4	l'appréciation du système d'évaluation	44%	36%	41%	36%	46%	36%	44%	41%	54%	32%	41%	34%
5	l'appréciation du contenu de la formation reçue	42%	40%	40%	39%	43%	41%	45%	42%	51%	38%	37%	40%
6	l'appréciation de l'ambiance générale à l'école de formation	41%	42%	38%	40%	42%	43%	40%	49%	46%	46%	40%	37%
7	l'appréciation de l'encadrement par le personnel administratif	43%	38%	41%	36%	45%	39%	40%	46%	52%	38%	42%	35%

Il ressort de ce tableau que les sujets de l'échantillon ont marqué une grande satisfaction en ce qui concerne la formation reçue. En effet, les pourcentages cumulés de ceux qui sont satisfaits de cette formation initiale sont largement au-dessus de la moyenne. Ces pourcentages de satisfaction cumulés sont de :

- 80% pour l'appréciation de la durée de la formation reçue ;
- 79% pour l'appréciation du cadre de la formation reçue ;
- 84% pour l'appréciation des compétences des formateurs durant la formation reçue ;
- 80% pour l'appréciation du système d'évaluation durant la formation reçue ;
- 82% pour l'appréciation du contenu de la formation reçue ;
- 83% pour l'appréciation de l'ambiance générale dans l'école de formation ;
- 81% pour l'appréciation de l'encadrement par le personnel administratif à l'école de formation.

Quelques sujets ont eu à exprimer leur insatisfaction, mais ils sont insignifiants dans l'ensemble. L'appréciation de la durée de formation reçue selon le genre obéit à la tendance globale et confirme une satisfaction générale des enseignants des deux sexes quant à la formation initiale reçue. Toutefois, les enseignantes sont plus satisfaites de la formation reçue que les enseignants. En effet, les pourcentages de satisfaction cumulés montrent que :

- 82% d'enseignantes contre 76% d'enseignants apprécient la durée de la formation reçue ;
- 81% d'enseignantes contre 74% d'enseignants apprécient le cadre de la formation reçue ;
- 86% d'enseignantes contre 81% d'enseignants apprécient les compétences des formateurs durant la formation reçue ;
- 82% d'enseignantes contre 77% d'enseignants apprécient le système d'évaluation durant la formation reçue ;
- 84% d'enseignantes contre 79% d'enseignants apprécient le contenu de la formation reçue ;

- 85% d'enseignantes contre 78% d'enseignants apprécient l'ambiance générale dans l'école de formation ;
- 84% d'enseignantes contre 77% d'enseignants apprécient l'encadrement par le personnel administratif à l'école de formation.

L'appréciation de la formation initiale selon le diplôme d'entrée montre également une satisfaction générale des enseignants, quel que soit le diplôme d'entrée. Cependant, le cumul des pourcentages des enseignants satisfaits et très satisfaits révèle que, les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire sont plus satisfaits de la formation reçue à l'école de formation que les enseignants titulaires du baccalauréat. En effet :

- 88% d'enseignants titulaires du BEPC et 91% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient la durée de la formation reçue, contre 72% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 86% d'enseignants titulaires du BEPC et 86% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient le cadre de la formation reçue contre 73% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 88% d'enseignants titulaires du BEPC et 95% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient les compétences des formateurs durant la formation reçue contre 80% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 85% d'enseignants titulaires du BEPC et 86% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient le système d'évaluation durant la formation reçue, contre 75% d'enseignants titulaires du Baccalauréat ;
- 87% d'enseignants titulaires du BEPC et 89% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient le contenu de la formation reçue contre 77% d'enseignants titulaires du Baccalauréat ;
- 89% d'enseignants titulaires du BEPC et 92% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient l'ambiance générale dans l'école de formation contre 77% d'enseignants titulaires du Baccalauréat ;

- 86% d'enseignants titulaires du BEPC et 90% d'enseignants titulaires du probatoire apprécient l'encadrement par le personnel administratif à l'école de formation contre 77% d'enseignants titulaires du Baccalauréat.

Ces observations montrent l'importance de la formation initiale sur le développement Professionnel des enseignants. De l'appréciation générale marquée par les différents sujets de l'échantillon, il ressort que cette formation initiale est nécessaire, voire indispensable pour outiller les enseignants en compétences nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Les résultats révèlent qu'en dehors des compétences des formateurs et du contenu de la formation, d'autres variables comme la durée et le cadre de formation, le système d'évaluation, l'ambiance générale à l'école de formation, ainsi que l'encadrement par le personnel administratif sont nécessaires pour assurer un développement professionnel optimal des élèves maîtres. Ces démontrent que la qualité de la formation reçue ne dépend pas uniquement des facteurs d'ordre cognitifs, mais aussi des facteurs d'ordre affectif et relationnels.

Lors qu'ils sont intégrés de manière holistique dans le parcours de formations, ces facteurs représentent des éléments d'attrait et de rétention dans la profession enseignante. Ils entretiennent le prestige d'être dans un environnement où les interactions entre élèves-maitres et formateurs se déroulent dans un climat favorable à l'épanouissement, ouvrant les portes à un métier noble dans la société. Cependant, lorsque ces facteurs d'attrait ne sont pas réunis, l'effet contraire pourrait se produire et entraîner une certaine répulsion, voire un abandon de la profession enseignante. Un accent particulier doit être mis sur les enseignants de sexe masculin qui semblent moins satisfaits que les enseignants de sexe féminin. Par ailleurs le fait que les titulaires du baccalauréat soient moins satisfaits que sujets titulaires du BEPC et du probatoire amène également à s'interroger sur les paramètres de leur formation, en ce qui concerne la durée, les curricula utilisés et l'encadrement reçu. Il s'avère donc nécessaire de mettre une emphase sur la qualité de la formation initiale pour qu'elle reste un élément sur

lequel il serait possible de s'appuyer pour attirer, maintenir et former des enseignants compétents au Cameroun.

Modalité 2 : Stage Pratique

Cette modalité a été estimée en fonction du diplôme d'entrée à l'obtention du CAPIEMP et en fonction du genre, à partir des indicateurs suivants :

- Lieu du stage pratique (Tableaux 4.3.1 et 4.3.2) ;
- Durée du stage pratique (Tableaux 4.3.3 et 4.3.4) ;
- Accueil au stage pratique (Tableaux 4.3.5 et 4.3.6) ;
- l'appréciation des compétences de votre encadreur (Tableaux 4.3.7 et 4.3.8) ;
- l'appréciation de la disponibilité de votre encadreur du stage pratique (Tableaux 4.3.9 et 4.3.10) ;
- l'appréciation de la disponibilité du matériel didactique (Tableaux 4.3.11 et 4.3.12) ;
- l'appréciation du suivi par l'encadreur (Tableaux 4.3.13 et 4.3.14) ;
- l'appréciation de la méthode d'évaluation (Tableaux 4.3.15 et 4.3.16) ;
- l'appréciation de la collaboration avec les autres stagiaires (Tableaux 4.3.17 et 4.3.18) ;
- l'appréciation de la collaboration avec les autres Maitres (Tableaux 4.3.19 et 4.3.20).

Les données rendant compte de la satisfaction par rapport au stage pratique ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 25 : Tableau synthétique de la satisfaction par rapport au stage pratique

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		BEPC		Probatoire		Baccalauréat	
		Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait
1	Lieu du stage pratique	34%	26%	32%	22%	34%	28%	38%	28%	35%	25%	31%	24%
2	Durée du stage pratique	32%	24%	32%	22%	32%	25%	35%	27%	31%	26%	31%	22%
3	Accueil au stage pratique	33%	31%	32%	29%	34%	32%	36%	33%	36%	32%	30%	30%
4	Appréciation des compétences de l'encadreur	35%	34%	34%	31%	35%	36%	38%	36%	34%	40%	33%	31%
5	Appréciation de la disponibilité l'encadreur du stage pratique	38%	28%	40%	24%	36%	31%	40%	32%	38%	34%	36%	24%
6	Appréciation de la disponibilité du matériel didactique	30%	19%	32%	19%	29%	18%	31%	19%	23%	20%	31%	18%
7	Appréciation du suivi par l'encadreur	36%	27%	39%	22%	35%	29%	42%	31%	33%	29%	33%	24%
8	Appréciation de la méthode d'évaluation	37%	27%	36%	24%	37%	29%	40%	31%	41%	28%	33%	26%
9	Appréciation de la collaboration avec les autres stagiaires	36%	33%	35%	30%	37%	35%	37%	39%	38%	39%	36%	28%
10	Appréciation de la collaboration avec les autres Maitres	34%	32%	32%	30%	35%	33%	34%	39%	41%	33%	31%	28%

Il en ressort que les sujets de l'échantillon ont marqué une satisfaction moyenne en ce qui concerne l'encadrement du stage pratique. En effet, les pourcentages cumulés des sujets qui sont satisfaits et de ceux qui sont très satisfaits de cet encadrement sont juste moyens. Ces pourcentages de satisfaction cumulés sont de :

- 60% pour l'appréciation du lieu du stage pratique ;
- 56% pour l'appréciation de la durée du stage pratique ;
- 64% pour l'appréciation de l'accueil au stage pratique ;
- 69% pour l'appréciation des compétences de l'encadreur du stage pratique ;
- 66% pour l'appréciation de la disponibilité de l'encadreur du stage pratique ;
- 49% pour l'appréciation de la disponibilité du matériel didactique ;
- 63% pour l'appréciation du suivi par l'encadreur de stage pratique ;
- 64% pour l'appréciation de la méthode d'évaluation du stage pratique ;
- 69% pour l'appréciation de la collaboration avec les autres stagiaires lors du stage pratique ;
- 66% pour l'appréciation de la collaboration avec les autres maitres lors du stage pratique.

Certains sujets ont marqué leur insatisfaction quant à l'encadrement lors du stage pratique, mais ils sont minimes dans l'ensemble. Toutefois, le niveau de satisfaction moyen ne doit pas occulter le fait qu'une portion non négligeable des sujets de l'échantillon a trouvé cet encadrement de stage pratique juste acceptable. En effet :

- Le lieu du stage pratique était juste acceptable pour 31% des sujets ;
- La durée du stage pratique était juste acceptable pour 32% des sujets ;
- L'accueil au stage pratique était juste acceptable pour 27% des sujets ;
- Les compétences de l'encadreur du stage pratique étaient juste acceptables pour 24% des sujets ;
- La disponibilité de l'encadreur du stage pratique était juste acceptable pour 25% des sujets ;
- La disponibilité du matériel didactique était juste acceptable pour 32% des sujets ;

- Le suivi par l'encadreur de stage pratique était juste acceptable pour 27% des sujets ;
- La méthode d'évaluation du stage pratique était juste acceptable pour 27% des sujets ;
- La collaboration avec les autres stagiaires lors du stage pratique était juste acceptable pour 22% des sujets ;
- La collaboration avec les autres maitres était juste acceptable pour 24% des sujets.

L'appréciation du stage pratique selon le genre obéit à la tendance globale et confirme une satisfaction moyenne des enseignants des deux sexes. Toutefois, l'exploitation des données selon le genre montre qu'en dehors de l'appréciation de la disponibilité du matériel didactique où les hommes sont majoritaires, les enseignantes sont plus satisfaites de du stage pratique que les enseignants. En effet, les pourcentages de satisfaction cumulés montrent que :

- 62% d'enseignantes contre 54% d'enseignants apprécient le lieu du stage pratique ;
- 57% d'enseignantes contre 54% d'enseignants apprécient la durée du stage pratique ;
- 66% d'enseignantes contre 61% d'enseignants apprécient l'accueil au stage pratique ;
- 71% d'enseignantes contre 65% d'enseignants apprécient les compétences de l'encadreur du stage pratique ;
- 67% d'enseignantes contre 64% d'enseignants apprécient la disponibilité de l'encadreur du stage pratique ;
- 47% d'enseignantes contre 51% d'enseignants apprécient la disponibilité du matériel didactique ;
- 64% d'enseignantes contre 61% d'enseignants apprécient le suivi par l'encadreur de stage pratique ;

- 66% d'enseignantes contre 60% d'enseignants apprécient la méthode d'évaluation du stage pratique ;
- 72% d'enseignantes contre 65% d'enseignants apprécient la collaboration avec les autres stagiaires lors du stage pratique ;
- 68% d'enseignantes contre 62% d'enseignants apprécient la collaboration avec les autres maitres lors du stage pratique.

L'appréciation du stage pratique selon le diplôme d'entrée montre également une satisfaction moyenne des enseignants, quel que soit le diplôme d'entrée. Cependant, le cumul des pourcentages des enseignants satisfaits et très satisfaits révèle qu'en dehors de la disponibilité du matériel didactique où les enseignants titulaires du probatoire sont les moins satisfaits, les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire sont plus satisfaits de la formation reçue durant le stage pratique que les enseignants titulaires du baccalauréat. En effet :

- 66% d'enseignants titulaires du BEPC et 60% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du lieu du stage pratique, contre 55% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 62% d'enseignants titulaires du BEPC et 57% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du stage pratique, contre 53% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 69% d'enseignants titulaires du BEPC et 68% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits de l'accueil au stage pratique, contre 60% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 74% d'enseignants titulaires du BEPC et 74% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits des compétences de l'encadreur du stage pratique, contre 64% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 72% d'enseignants titulaires du BEPC et 72% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits de la disponibilité de l'encadreur du stage pratique, contre 60% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;

- 50% d'enseignants titulaires du BEPC et 49% d'enseignants titulaires du baccalauréat sont satisfaits de la disponibilité du matériel didactique, contre 43% d'enseignants titulaires du probatoire ;
- 73% d'enseignants titulaires du BEPC et 62% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du suivi par l'encadreur de stage pratique, contre 57% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 71% d'enseignants titulaires du BEPC et 69% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits de la méthode d'évaluation du stage pratique, contre 59% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 76% d'enseignants titulaires du BEPC et 77% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits de la collaboration avec les autres stagiaires lors du stage pratique, contre 64% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 73% d'enseignants titulaires du BEPC et 74% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits de la collaboration avec les autres maitres lors du stage pratique, contre 59% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;

En guise de conclusion, on observe que de manière générale, les sujets de l'échantillon ont marqué leur satisfaction avec un pourcentage de satisfaction cumulé légèrement au-dessus de la moyenne en ce qui concerne le stage pratique de pédagogie. Le stage pratique est l'occasion pour les apprenants d'acquérir véritablement les compétences pratiques liées au métier. Cependant l'effet de ce stage sur le développement professionnel des impétrants pourrait être questionnable dans la mesure le niveau de satisfaction des enseignants en ce qui concerne le stage pratique est élevé ; certes, mais pas autant que le niveau de satisfaction à l'école de formation. La portion des répondants qui ont trouvé ce stage juste acceptable n'est pas à négliger et prouve que des améliorations doivent être faites dans ce sens.

Le stage pratique représente également le premier point d'ancrage dans la profession. Il permet aux élèves maitres de se familiariser avec le quotidien de la profession enseignante. Ce qui veut dire que de la qualité du stage pratique dépendent les intentions d'entrée de maintien et de départ de la profession enseignante. Dans le

cadre de cette étude, bien que le niveau de satisfaction soit élevé ; il ne l'est pas autant que le niveau de satisfaction concernant l'école de formation. Ce qui veut dire en quelque sorte que le niveau de motivation des apprenants baisse lors qu'ils se retrouvent en situation de stage pratique. La qualité du stage pratique pourrait donc être un facteur de démotivation quant à l'entrée et au maintien dans la profession enseignante. C'est pourquoi des actions doivent être entreprises pour améliorer la qualité du stage pratique. Un accent particulier doit être mis sur la gent masculine, ainsi que sur les titulaires du baccalauréat puisqu'ils sont les moins satisfaits des conditions de stage pratique.

Modalité 3 : Compétences à la fin de la formation

Cette modalité a permis aux répondants d'apprécier des compétences que les enseignants pouvaient démontrer à la fin de la formation. Elle a été estimée en fonction du diplôme d'entrée à l'obtention du CAPIEMP et en fonction du genre, à partir des indicateurs suivants :

- le degré de compétences à préparer les cours à la fin de la formation (Tableau 4.4.1 et 4.4.2) ;
- le degré de compétences à gérer la classe à la fin de la formation (Tableau 4.4.3 et 4.4.4) ;
- le degré de compétences à gérer le tableau à la fin de la formation (Tableau 4.4.5 et 4.4.6) ;
- le degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de la formation (Tableau 4.4.7 et 4.4.8) ;
- le degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps à la fin de la formation (Tableau 4.4.9 et 4.4.10) ;
- degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de la formation (Tableau 4.4.11 et 4.4.12) ;
- le degré de compétences à motiver les élèves en classe à la fin de la formation (Tableau 4.4.13 et 4.4.14) ;
- le degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe à la fin de la formation (Tableau 4.4.15 et 4.4.16) ;

- le degré de compétences à utiliser l'approche par compétence à la fin de la formation la formation (Tableau 4.4.17 et 4.4.18) ;
- le degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle à la fin de la formation (Tableau 4.4.19 et 4.4.20) ;

Les données rendant compte de la satisfaction par rapport aux compétences à la fin de la formation ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 26 : Tableau synthétique de la satisfaction par rapport aux compétences à la fin de la formation

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		BEPC		Probatoire		Baccalauréat	
		Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait
1	Degré de compétences à préparer les cours à la fin de la formation	42%	31%	40%	28%	43%	33%	41%	35%	50%	28%	42%	30%
2	Degré de compétences à gérer la classe à la fin de la formation	38%	35%	37%	33%	38%	37%	35%	37%	42%	39%	39%	34%
3	Degré de compétences à gérer le tableau à la fin de la formation	40%	34%	37%	35%	42%	33%	41%	34%	45%	34%	39%	34%
4	Degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de la formation	38%	30%	34%	33%	40%	28%	39%	32%	45%	26%	35%	31%
5	Degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps à la fin de la formation	34%	37%	34%	33%	34%	39%	35%	36%	39%	35%	32%	37%
6	Degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de la formation	36%	40%	37%	38%	36%	42%	35%	41%	42%	45%	34%	40%
7	Degré de compétences à motiver les élèves en	34%	43%	32%	42%	35%	43%	34%	44%	39%	46%	32%	42%

	classe à la fin de la formation												
8	Degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe à la fin de la formation	36%	34%	34%	34%	37%	33%	41%	32%	35%	37%	34%	34%
9	Degré de compétences à utiliser l'approche par compétence à la fin de la formation la formation	34%	38%	31%	37%	35%	39%	38%	36%	36%	43%	31%	38%
10	Degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle à la fin de la formation	30%	21%	31%	22%	30%	21%	31%	18%	24%	23%	31%	23%

Les différentes observations révèlent qu'en dehors de la compétence à enseigner la deuxième langue dont le pourcentage de satisfaction est moyen (51%), les sujets de l'échantillon ont marqué une satisfaction élevée en ce qui concerne leur degré de maîtrise de certaines compétences à la fin de la formation. En effet, les pourcentages cumulés des sujets qui sont satisfaits et de ceux qui sont très satisfaits de ce degré de maîtrise sont de :

- 73% pour le degré de compétences à préparer les cours à la fin de la formation ;
- 73% pour le degré de compétences à gérer la classe à la fin de la formation ;
- 74% pour le degré de compétences à gérer le tableau à la fin de la formation ;
- 68% pour le degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de la formation ;
- 71% pour le degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps à la fin de la formation ;
- 76% pour degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de la formation ;
- 77% pour le degré de compétences à motiver les élèves en classe à la fin de la formation ;
- 70% pour le degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe à la fin de la formation ;
- 72% pour le degré de compétences à utiliser l'approche par compétence à la fin de la formation la formation ;
- 51% pour le degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle à la fin de la formation.

Ce degré de maîtrise élevé des différentes compétences à la fin de la formation ne doit pas occulter le fait qu'il faut se pencher sur le cas des enseignants qui ne font pas partie de cette catégorie, afin qu'ils puissent aussi assurer une maîtrise optimale de ces différentes compétences à la fin de la formation. Une appréciation selon le genre montre qu'en dehors de la compétence à enseigner la deuxième langue dont le pourcentage de satisfaction des enseignants de sexe masculin est supérieur (53% vs 51%), les

enseignants de sexe féminin sont plus satisfaites du degré de maîtrise des différentes compétences à la fin de la formation que les enseignants de sexe masculin. En effet :

- 76% d'enseignantes contre 68% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à préparer les cours à la fin de la formation ;
- 75% d'enseignantes contre 70% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à gérer la classe à la fin de la formation ;
- 75% d'enseignantes contre 72% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à gérer le tableau à la fin de la formation ;
- 68% d'enseignantes contre 67% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de la formation ;
- 73% d'enseignantes contre 67% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps à la fin de la formation ;
- 78% d'enseignantes contre 75% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de la formation ;
- 78% d'enseignantes contre 74% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à motiver les élèves en classe à la fin de la formation ;
- 70 % d'enseignantes contre 68 % d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe à la fin de la formation ;
- 74% d'enseignantes contre 68% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à utiliser l'approche par compétence à la fin de la formation la formation ;
- 51% d'enseignantes contre 53% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle à la fin de la formation.

L'appréciation du degré de maîtrise des différentes compétences à la fin de la formation selon le diplôme, montre également une satisfaction élevée des enseignants, quel que soit le diplôme d'entrée. Cependant, le cumul des pourcentages des enseignants satisfaits et très satisfaits révèle qu'en dehors des compétences relatives à l'enseignement de la deuxième langue et à la gestion de la classe à la fin de la formation, les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire sont plus satisfaits de leur degré de

compétences à effectuer les tâches à la fin de la formation que les enseignants titulaires du baccalauréat. Les enseignants titulaires du baccalauréat sont les plus satisfaits de la compétence relative à l'enseignement de la deuxième langue, tandis que les enseignants titulaires du BEPC sont les moins satisfaits de leur degré de compétence relative à la gestion de la classe à la fin de la formation. La comparaison du degré de maîtrise des différentes compétences à la fin de la formation, selon le diplôme d'entrée au CAPIEMP montre que :

- 76% d'enseignants titulaires du BEPC et 78% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à préparer les cours à la fin de la formation, contre 72% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 81% d'enseignants titulaires du probatoire et 73% d'enseignants titulaires du baccalauréat sont satisfaits du degré de compétences à gérer la classe à la fin de la formation, contre 72% d'enseignants titulaires du BEPC ;
- 75% d'enseignants titulaires du BEPC et 79% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à gérer le tableau à la fin de la formation, contre 73% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 71% d'enseignants titulaires du BEPC et 71% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de la formation, contre 66% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 71% d'enseignants titulaires du BEPC et 74% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps à la fin de la formation, contre 69% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 76% d'enseignants titulaires du BEPC et 87% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de la formation, contre 74% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;

- 78% d'enseignants titulaires du BEPC et 85% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à motiver les élèves en classe à la fin de la formation, contre 74% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 73% d'enseignants titulaires du BEPC et 72% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe à la fin de la formation, contre 68% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 74% d'enseignants titulaires du BEPC et 79% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à utiliser l'approche par compétence à la fin de la formation la formation, contre 69% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;
- 49% d'enseignants titulaires du BEPC et 47% d'enseignants titulaires du probatoire sont satisfaits du degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle à la fin de la formation, contre 54% d'enseignants titulaires du baccalauréat ;

On observe que de manière générale, les sujets de l'échantillon ont marqué une certaine satisfaction de leur degré de compétences à effectuer les tâches pédagogiques à la fin de la formation. Ce sentiment de compétence atteste qu'un certain développement professionnel a eu lieu, malgré certaines défaillances observées au niveau du stage pratique. Le niveau de satisfaction de la majorité d'enseignants ne doit pas occulter le fait qu'une portion non négligeable des sujets de l'échantillon estime que le degré de maîtrise de ces différentes compétences à la fin de la formation était juste acceptable. D'où la nécessité d'améliorer les conditions de formation des enseignants et de mettre sur pied une stratégie efficace de formation continue pour assurer le relais.

Un accent particulier doit être mis sur les enseignants de sexe masculin et sur les enseignants titulaires du baccalauréat dont le niveau de satisfaction quant au degré de maîtrise de la majorité des compétences est faible. Le niveau de satisfaction des enseignants concernant leur degré de maîtrise de l'enseignement de la deuxième langue

est juste moyen. Ce qui montre que des actions doivent être entreprises pour capaciter davantage les enseignants. Dans le cas où la difficulté demeure, une solution pourrait être de professionnaliser l'éducation de base de telle sorte qu'un enseignant compétent puisse dispenser la seconde langue officielle.

Le sentiment de compétence élevé est susceptible d'influencer l'entrée et le maintien dans le métier dans la mesure où il affecte l'engagement professionnel des nouveaux enseignants (Barroso da Costa et Loye, 2016). En effet, ces auteurs estiment que les enseignants les plus engagées et les plus persévérants sont ceux qui sentent capable de réaliser certaines tâches de manière efficace. A contrario, les enseignants qui ne sont pas satisfaits de leur degré de maîtrise de certaines compétences sont susceptibles d'abandonner la profession, d'où la nécessité de les outiller davantage. Cependant, il n'est pas rare dans la profession enseignante de réaliser que le sentiment de compétence élevé puisse générer des effets pervers. D'ailleurs plusieurs travaux sur l'attrition affirment que ce sont les plus compétents qui partent ; comme quoi, ces enseignants partent faire valoir leurs compétences ailleurs. Ce qui implique de ne pas se satisfaire juste du niveau de compétence des enseignants, mais d'engager des actions en faveur de leur maintien dans le métier.

Modalité 4 : Compétences actuelles

Cette modalité a permis aux répondants d'apprécier des compétences actuelles des répondants. Elle a été estimée en fonction du diplôme d'entrée à l'obtention du CAPIEMP et en fonction du genre, à partir des indicateurs suivants :

- le degré de compétences à préparer les cours actuellement (Tableau 4.5.1 et 4.5.2) ;
- le degré de compétences à gérer la classe actuellement (Tableau 4.5.3 et 4.5.4) ;
- le degré de compétences à gérer le tableau actuellement (Tableau 4.5.5 et 4.5.6) ;
- le degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes actuellement (Tableau 4.5.7 et 4.5.8) ;

- le degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps actuellement (Tableau 4.5.9 et 4.5.10) ;
- le degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement (Tableau 4.5.11 et 4.5.12) ;
- le degré de compétences à motiver les élèves en classe actuellement (Tableau 4.5.13 et 4.5.14) ;
- le degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe actuellement (Tableau 4.5.15 et 4.5.16) ;
- le degré de compétences à utiliser l'approche par compétence actuellement (Tableau 4.5.17 et 4.5.18) ;
- le degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle actuellement (Tableau 4.5.19 et 4.5.20).

Les données rendant compte de la satisfaction par rapport aux compétences actuelles ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 27 : Tableau synthétique de la satisfaction par rapport aux compétences actuelles

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		BEPC		Probatoire		Baccalauréat	
		Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait	Satisfait	Très satisfait
1	Degré de compétences à préparer les cours actuellement	40%	36%	40%	35%	40%	37%	44%	33%	41%	33%	37%	41%
2	Degré de compétences à gérer la classe actuellement	37%	45%	39%	43%	37%	46%	40%	42%	42%	42%	35%	48%
3	Degré de compétences à gérer le tableau actuellement	34%	48%	33%	49%	35%	48%	38%	46%	36%	47%	32%	51%
4	Degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes actuellement	37%	44%	37%	43%	37%	44%	41%	42%	43%	38%	33%	48%
5	Degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps actuellement	34%	44%	36%	42%	33%	45%	34%	44%	42%	37%	32%	47%
6	Degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement	35%	48%	36%	47%	34%	49%	38%	45%	35%	49%	32%	51%
7	Degré de compétences à motiver les élèves en classe actuellement	34%	48%	35%	48%	34%	48%	35%	49%	33%	49%	34%	48%
8	Degré de compétences à maîtriser les élèves	39%	41%	38%	43%	39%	40%	40%	41%	41%	42%	36%	42%

	turbulents en classe actuellement												
9	Degré de compétences à utiliser l'approche par compétence actuellement	35%	46%	35%	47%	36%	46%	40%	45%	34%	49%	32%	48%
10	Degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle actuellement	36%	29%	35%	33%	36%	27%	39%	26%	40%	23%	32%	34%

Il en ressort que les sujets de l'échantillon ont marqué une satisfaction élevée en ce qui concerne leur degré de maîtrise de certaines compétences actuelles. En effet, les pourcentages cumulés des sujets qui sont satisfaits et de ceux qui sont très satisfaits de ce degré de maîtrise sont de :

- 76% pour le degré de compétences à préparer les cours actuellement ;
- 82% pour le degré de compétences à gérer la classe actuellement ;
- 82% pour le degré de compétences à gérer le tableau actuellement ;
- 81% pour le degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes actuellement ;
- 78% pour le degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps actuellement ;
- 83% pour le degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement ;
- 82% pour le degré de compétences à motiver les élèves en classe actuellement ;
- 80% pour degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe actuellement ;
- 81% pour le degré de compétences à utiliser l'approche par compétence actuellement ;
- 65% pour le degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle actuellement.

Ce degré de maîtrise élevé des différentes compétences actuellement ne doit pas occulter le fait qu'il faut se pencher sur le cas des enseignants qui ne font pas partie de cette catégorie, afin d'assurer une maîtrise optimale de ces différentes compétences dans l'exercice de leur profession. Une appréciation selon le genre montre de manière générale, un certain équilibre dans la satisfaction des enseignants de sexe masculin et féminin pour leurs compétences actuelles. En effet, quand les degrés de satisfaction ne sont pas identiques, les enseignants de sexe féminin ou masculin se démarquent légèrement selon les cas. Toutefois, pour la compétence relative à l'enseignement de la

deuxième langue nationale, les enseignants de sexe masculin sont plus satisfaits de leur compétence actuelle que les enseignants de sexe féminin, avec une différence notable (68% vs 63%). Une comparaison des compétences actuelles selon le genre montre que :

- 77% d'enseignantes contre 75% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à préparer les cours actuellement ;
- 83% d'enseignantes contre 82% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à gérer la classe actuellement ;
- 83% d'enseignantes contre 82% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à gérer le tableau actuellement ;
- 81% d'enseignantes contre 80% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes actuellement ;
- 78% d'enseignantes et 78% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps actuellement ;
- 83% d'enseignantes et 83% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement ;
- 82% d'enseignantes contre 83% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à motiver les élèves en classe actuellement ;
- 79% d'enseignantes contre 81% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe actuellement ;
- 82% d'enseignantes contre 82% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à utiliser l'approche par compétence actuellement ;
- 63% d'enseignantes contre 68% d'enseignants sont satisfaits de leur degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle actuellement.

L'appréciation du degré de maîtrise des différentes compétences actuellement montre également une satisfaction élevée des enseignants, quel que soit le diplôme

d'entrée. Cependant, le cumul des pourcentages de satisfaction révèle un équilibre sensible entre le niveau de satisfaction des titulaires des différents diplômes pour les différentes compétences. En effet, la comparaison du degré de maîtrise des différentes compétences actuellement, selon le diplôme d'entrée au CAPIEMP montre que :

- 78% d'enseignants titulaires du Baccalauréat sont plus satisfaits du degré de compétences à préparer les cours actuellement, que les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire qui représentent 77% et 74% respectivement ;
- 83% d'enseignants titulaires du Baccalauréat sont plus satisfaits du degré de compétences à gérer la classe actuellement, que les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire qui représentent 82% chacun ;
- 84% d'enseignants titulaires du BEPC sont plus satisfaits du degré de compétences à gérer le tableau actuellement, que les enseignants titulaires du probatoire et du baccalauréat qui représentent 83% chacun ;
- 83% d'enseignants titulaires du BEPC sont plus satisfaits du degré de compétences à préparer les épreuves suivant les normes actuellement, que les enseignants titulaires du probatoire et du baccalauréat qui représentent 81% chacun ;
- 79% d'enseignants titulaires du Baccalauréat et 79% d'enseignants titulaires du probatoire sont plus satisfaits du degré de compétences à corriger et remplir les notes à temps actuellement que les enseignants titulaires du BEPC qui représentent 78% ;
- 84% d'enseignants titulaires du probatoire sont plus satisfaits du degré de compétences à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement que les enseignants titulaires du BEPC et du baccalauréat qui représentent 83% chacun ;
- 84% d'enseignants titulaires du BEPC et sont plus satisfaits du degré de compétences à motiver les élèves en classe actuellement, que les enseignants titulaires du probatoire et du baccalauréat qui représentent 82% chacun ;

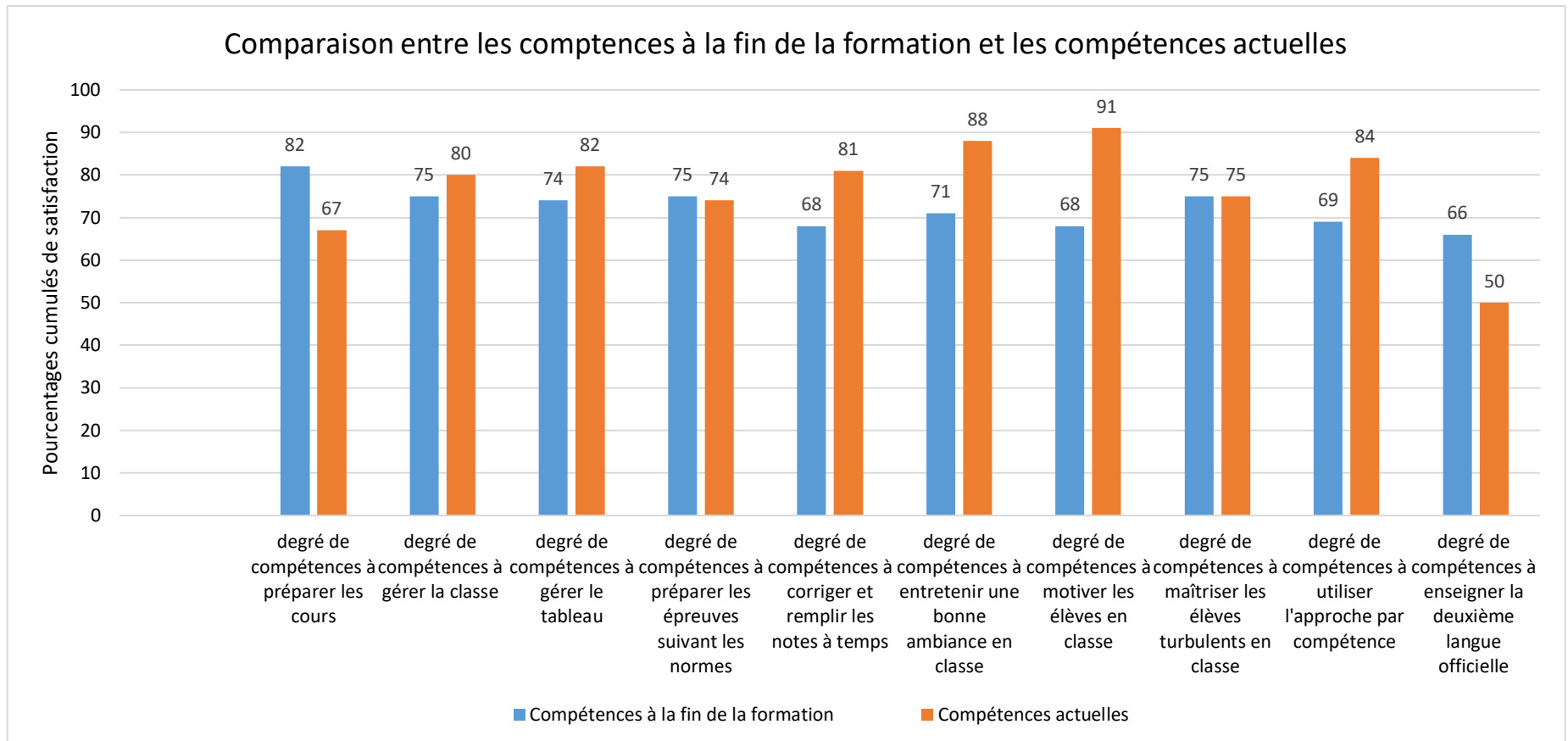
- 83% d'enseignants titulaires du probatoire sont plus satisfaits du degré de compétences à maîtriser les élèves turbulents en classe actuellement que les enseignants titulaires du BEPC et baccalauréat qui représentent 81% et 78% respectivement.
- 85% d'enseignants titulaires BEPC sont plus satisfaits du degré de compétences à utiliser l'approche par compétence actuellement que les enseignants titulaires du baccalauréat et du probatoire qui représentent 80% et 83% respectivement.
- 66% d'enseignants titulaires du Baccalauréat 66% sont plus satisfaits du degré de compétences à enseigner la deuxième langue officielle actuellement que les enseignants titulaires du BEPC et du probatoire qui représentent 65% et 63% respectivement.

Les sujets de l'échantillon ont marqué une certaine satisfaction de leur degré de compétences à effectuer les tâches actuellement. Lorsque l'on fait une comparaison entre les compétences actuelles et les compétences à la fin de la formation, on note de manière générale que pour les compétences identiques, le niveau de satisfaction actuel est supérieur au niveau de satisfaction mentionné à la fin de la formation comme le montre la figure ci-dessous. Ce qui montre qu'au fil du temps, l'expérience et les différentes formations reçues ont contribué à améliorer les compétences professionnelles des enseignants. Cependant, ce niveau de satisfaction élevé ne doit pas occulter le fait que certains sujets de l'échantillon estiment que le degré de maîtrise de ces différentes compétences actuellement soit juste acceptable ou insuffisant. D'où la nécessité de rendre la stratégie de formation continue plus efficace au MINEDUB. Les variables genre et diplômes d'entrées n'influencent pas de manière déterminante le niveau de satisfaction des enseignants quant à leurs compétences actuelles.

Puisque le sentiment de compétence élevé affecte l'engagement professionnel des nouveaux enseignants (Barroso da Costa et Loye, 2016) et influence de ce fait l'entrée et le maintien dans le métier, Pourrait-on en dire autant pour les enseignants qui ont

déjà passé plusieurs années sur le terrain ? Il est vrai qu'un sentiment de compétence élevé contribue à valoriser la dimension cognitive et affective de la profession, même après plusieurs années. Cependant le temps pourrait également être un facteur limitant du maintien dans la profession. La figure montre par exemple que le degré de compétence à préparer les cours ou à enseigner la deuxième langue diminue au fil du temps. Ainsi, avec le temps, la routine, l'épuisement professionnel et le *burn out* sont susceptibles de démotiver les enseignants et les amener à ne plus donner le meilleur de leur capacité, et voire changer de métier, malgré leur sentiment de compétence actuel élevé.

Figure :



Modalité 5 : Degré d'utilisation d'Internet et des outils TIC pour l'accomplissement des tâches

Cette modalité a permis aux répondants d'apprécier le degré d'utilisation d'Internet pour l'accomplissement des tâches. Elle a été estimée en fonction du genre et en fonction de la zone de travail, à partir des indicateurs suivants :

- degré d'utilisation d'Internet pour préparer les cours (Tableau 4.6.1 et 4.6.2) ;
- degré d'utilisation d'Internet pour voir comment enseigner certains cours ou aspects des cours (Tableau 4.6.3 et 4.6.4) ;
- degré d'utilisation d'Internet pour préparer les évaluations (Tableau 4.6.5 et 4.6.6) ;
- degré d'utilisation d'Internet pour échanger avec des collègues (Tableau 4.6.7 et 4.6.8) ;
- degré d'utilisation d'Internet pour collaborer avec les parents (Tableau 4.6.9 et 4.6.10).
- fréquence d'utilisation de l'ordinateur dans l'accomplissement des tâches (Tableau 4.7.1 et 4.7.2)
- fréquence d'utilisation du smartphone dans l'accomplissement des tâches (Tableau 4.7.3 et 4.7.4)
- fréquence d'utilisation de la tablette dans l'accomplissement des tâches (Tableau 4.7.5 et 4.7.6)
- fréquence d'utilisation du vidéo projecteur dans l'accomplissement des tâches (Tableau 4.7.7 et 4.7.8)

Les données rendant compte du degré d'utilisation d'Internet et des outils TIC pour l'accomplissement des tâches ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 28 : Tableau synthétique du degré d'utilisation d'Internet pour l'accomplissement des tâches

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		Zone rurale		Zone urbaine		Zone semi urbaine	
		Très souvent	Toujours	Très souvent	Toujours	Très souvent	Toujours	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement
1	Degré d'utilisation d'Internet pour préparer les cours	30%	16%	30%	18%	31%	15%	13%	21%	7%	12%	6%	13%
2	Degré d'utilisation d'Internet pour voir comment enseigner certains cours ou aspects des cours	31%	15%	30%	17%	32%	13%	12%	20%	7%	13%	5%	14%
3	Degré d'utilisation d'Internet pour préparer les évaluations	25%	16%	26%	19%	24%	14%	17%	23%	12%	18%	13%	22%
4	Degré d'utilisation d'Internet pour échanger avec des collègues	36%	23%	37%	23%	35%	22%	11%	16%	4%	12%	6%	9%
5	Degré d'utilisation d'Internet pour collaborer avec les parents	29%	16%	32%	14%	28%	17%	26%	11%	11%	17%	9%	17%

Tableau 29 : Tableau synthétique de la fréquence d'utilisation des outils TIC pour l'accomplissement des tâches

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		Zone rurale		Zone urbaine		Zone semi urbaine	
		Très souvent	Toujours	Très souvent	Toujours	Très souvent	Toujours	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement	Jamais	Rarement
6	Fréquence d'utilisation de l'ordinateur dans l'accomplissement des tâches	16%	8%	19%	8%	14%	7%	33%	22%	27%	24%	35%	21%
7	Fréquence d'utilisation du Smartphone dans l'accomplissement des tâches	28%	19%	28%	19%	27%	20%	28%	14%	17%	14%	31%	8%
8	Fréquence d'utilisation de la Tablette dans l'accomplissement des tâches	9%	5%	9%	5%	9%	5%	56%	19%	54%	19%	63%	16%
9	Fréquence d'utilisation du Vidéo projecteur dans l'accomplissement des tâches	5%	2%	5%	2%	5%	2%	81%	7%	69%	14%	79%	11%

D'après ce tableau, l'utilisation de internet est moyenne une utilisation moyenne de Internet par les sujets de l'échantillon pour les aspects pédagogiques. Néanmoins, cette utilisation est plus régulière lorsqu'il s'agit de collaborer avec les collègues. Si l'on considère le pourcentage cumulé des sujets qui ont choisi les modalités « très souvent » et « toujours », les observations montrent que la régularité d'utilisation d'Internet est de :

- 46% pour préparer les cours ;
- 46% pour voir comment enseigner certains cours ou aspects des cours ;
- 41% pour préparer les évaluations ;
- 59 % pour échanger avec des collègues ;
- 45 % pour collaborer avec les parents.

Par ailleurs, pour ce qui concerne l'utilisation des outils TIC pour l'accomplissement des tâches, l'on observe qu'en dehors du smartphone, la fréquence d'utilisation des autres outils TIC est très faible, contrairement à l'utilisation d'Internet qui est moyenne. Si l'on considère le pourcentage cumulé des sujets qui ont choisi les modalités « très souvent » et « toujours », cette fréquence d'utilisation des outils TIC est de :

- 24% pour l'utilisation de l'ordinateur dans l'accomplissement des tâches
- 47% pour l'utilisation du smartphone dans l'accomplissement des tâches
- 14% pour l'utilisation de la Tablette dans l'accomplissement des tâches
- 7% pour l'utilisation du vidéo projecteur dans l'accomplissement des tâches

Les statistiques rendant compte de l'utilisation d'Internet et des outils TIC à des fins pédagogiques montre que des initiatives doivent être prises pour davantage capaciter les enseignants à l'utilisation des TICE, à l'heure où la digitalisation des enseignements est la cheville ouvrière des différents ministères en charge de l'éducation au Cameroun. Une appréciation du degré d'utilisation d'internet selon le genre montre que cette utilisation est plus régulière chez les enseignants de sexe masculin que chez les enseignants de sexe féminin. En effet :

- 46% d'enseignantes contre 48% d'enseignants utilisent régulièrement Internet pour préparer les cours ;
- 45% d'enseignantes contre 47% d'enseignants utilisent régulièrement Internet pour voir comment enseigner certains cours ou aspects des cours ;

- 38% d'enseignantes contre 45% d'enseignants utilisent régulièrement Internet pour préparer les évaluations ;
- 57% d'enseignantes contre 60% d'enseignants utilisent régulièrement Internet pour échanger avec des collègues ;
- 45% d'enseignantes contre 46% d'enseignants utilisent régulièrement Internet pour collaborer avec les parents.

Par contre, une appréciation de la fréquence d'utilisation des outils TIC selon le genre montre qu'en dehors de l'utilisation de l'ordinateur où les sujets de sexe masculin sont plus nombreux que les sujets de sexe féminin, il existe un certain équilibre entre l'utilisation des outils TIC chez les sujets de sexe masculin et chez les sujets de sexe féminin. En effet :

- 21% d'enseignantes contre 27% d'enseignants utilisent régulièrement l'ordinateur dans l'accomplissement des tâches
- 47% d'enseignantes contre 47% d'enseignants utilisent régulièrement le smartphone dans l'accomplissement des tâches
- 14% d'enseignantes contre 14% d'enseignants utilisent régulièrement la tablette dans l'accomplissement des tâches
- 7% d'enseignantes contre 7% d'enseignants utilisent régulièrement le vidéo projecteur dans l'accomplissement des tâches.

Une analyse du degré d'utilisation d'internet montre une certaine disparité selon la zone de travail. Si l'on s'intéresse au pourcentage cumulé des enseignants qui ont choisi les modalités « jamais » et « rarement » quant à l'utilisation de Internet, l'on peut dire les zones rurales comprennent le plus d'enseignants qui n'ont jamais utilisé ou ont rarement utilisé internet et les à des fins pédagogiques par rapport aux zones urbaines et semi urbaine. En effet :

- 34% d'enseignants des zones rurales contre 19% d'enseignants des zones semi urbaines et 19% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement internet pour préparer les cours ;

- 32% d'enseignants des zones rurales contre 19% d'enseignants des zones semi urbaines et 20% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement internet pour voir comment enseigner certains cours ou aspects des cours ;
- 40% d'enseignants des zones rurales contre 35% d'enseignants des zones semi urbaines et 30% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement internet pour préparer les évaluations ;
- 27% d'enseignants des zones rurales contre 15% d'enseignants des zones semi urbaines et 16% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement internet pour échanger avec des collègues ;
- 37% d'enseignants des zones rurales contre 26% d'enseignants des zones semi urbaines et 28% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement internet pour collaborer avec les parents.

Une analyse de la fréquence d'utilisation des outils TIC, confirme la disparité selon la zone de travail. Si l'on s'intéresse au pourcentage cumulé des enseignants qui ont choisi les modalités « jamais » et « rarement » quant à l'utilisation des outils TIC pour l'accomplissement des tâches l'on peut dire les zones rurales et semi urbaines comprennent le plus d'enseignants qui n'ont jamais utilisé ou ont rarement utilisé les outils TIC pour l'accomplissement des tâches par rapport aux zones urbaines. En effet :

- 55% d'enseignants des zones rurales contre 56% d'enseignants des zones semi urbaines et 51% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement l'ordinateur dans l'accomplissement des tâches
- 42 % d'enseignants des zones rurales contre 39% d'enseignants des zones semi urbaines et 31% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement le smartphone dans l'accomplissement des tâches
- 75% d'enseignants des zones rurales contre 79% d'enseignants des zones semi urbaines et 73% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement la tablette dans l'accomplissement des tâches

- 88% d'enseignants des zones rurales contre 90% d'enseignants des zones semi urbaines et 83% en zone urbaine, n'ont jamais utilisé ou utilisent rarement le vidéo projecteur dans l'accomplissement des tâches

En guise de conclusion, on observe que de manière générale, un certain usage d'Internet pour l'accomplissement des tâches. Néanmoins, il existe encore une proportion non négligeable d'enseignants qui n'ont jamais utilisé Internet ou qui ne l'utilisent que très rarement. Ce qui peut s'interpréter comme une insuffisance au niveau du développement professionnel des enseignants en ce qui concerne l'intégration pédagogique des TIC.

En ce qui concerne l'utilisation des outils TIC, on observe que de manière générale, un usage de certains outils numériques à l'instar du téléphone, bien que la fréquence d'utilisation soit encore faible. D'autres outils comme le smartphone ou le vidéoprojecteur connaissent par contre une fréquence d'utilisation très faible, pour ne pas dire inexistante. L'appréciation de l'utilisation de Internet et des outils numériques dans l'accomplissement des tâches selon le genre montre que les enseignants de sexe masculin sont ceux qui utilisent le plus les outils numériques. En ce qui concerne la zone de travail, les données révèlent que les zones rurales et les zones semi rurales comprennent le plus d'enseignants qui n'ont jamais utilisé ou ont rarement utilisé les outils numériques pour l'accomplissement des tâches, par rapport aux zones urbaines.

Pour ce qui est de l'attrait et du maintien dans le métier, l'utilisation de Internet et des outils TIC pour l'accomplissement des tâches pourrait être un facteur limitant dans le sens où les enseignants semblent ne pas adhérer pleinement à cette pratique au regard des statistiques de l'étude. Des interventions doivent être réalisées pour renforcer davantage les compétences des enseignants dans ce sens, au regard de la spécificité de la profession enseignante qui nécessite que l'enseignant ait recours à internet et aux outils TIC pour être plus efficace dans son activité. Un accent particulier doit être mis sur la gent féminine et sur les enseignants des zones rurales.

Modalité 6 : Impact de la formation reçue

Cette modalité a permis d'apprécier le niveau de satisfaction des enseignants quant à l'impact de la formation reçue. Cette modalité a été estimée en fonction de l'ordre d'enseignement, du genre, et zone de travail, à partir des indicateurs suivants :

- l'appréciation de l'impact de la formation sur le développement cognitif des enfants (Tableau 5.2.1, 5.2.2 et 5.2.3) ;
- l'appréciation de l'impact de la formation sur l'éducation des élèves (Tableau 5.3.1, 5.3.2 et 5.3.3) ;

Les données rendant compte de la satisfaction quant à l'impact de la formation reçue ont été synthétisés dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 30 : Tableau synthétique de la satisfaction quant à l'impact de la formation reçue en fonction du genre et en fonction de la zone de travail

N°	Indicateurs	Général		Masculin		Féminin		Zone rurale		Zone urbaine		Zone semi urbaine	
		Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits
1	Appréciation de l'impact de la formation sur le développement cognitif des enfants	44%	24%	26%	41%	23%	46%	41%	27%	44%	25%	47%	20%
2	Appréciation de l'impact de la formation sur l'éducation des élèves	43%	26%	42%	27%	44%	26%	41%	29%	42%	27%	47%	23%

Tableau 31 : Tableau synthétique de la satisfaction quant à l'impact de la formation reçue en fonction de l'ordre d'enseignement

N°	Indicateurs	Public		Privé laïc		Privé confessionnel	
		Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits	Satisfait	Très satisfaits
1	Appréciation de l'impact de la formation sur le développement cognitif des enfants	41%	27%	44%	25%	47%	20%
2	Appréciation de l'impact de la formation sur l'éducation des élèves	43%	25%	41%	32%	48%	22%

Selon les différentes observations, les enseignants manifestent une satisfaction élevée quant à l'impact de la formation reçue sur le développement cognitif des enfants d'une part et sur l'éducation des élèves d'autre part. Cependant, il existe un certain équilibre entre l'appréciation de l'impact de la formation reçue sur le développement cognitif des enfants et sur l'éducation des élèves, avec des pourcentages de satisfaction cumulés de 68% et 69% respectivement. Quelques sujets de l'échantillon ont marqué leur insatisfaction, mais ils sont négligeables dans l'ensemble.

Une appréciation de l'impact de la formation reçue selon le genre confirme la tendance générale de satisfaction élevée. Cependant, les enseignantes semblent plus satisfaites que les enseignants de sexe masculin. En effet :

- 69% d'enseignantes contre 67% d'enseignants sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur le développement cognitif des enfants ;
- 70% d'enseignantes contre 69% d'enseignants sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur l'éducation des élèves ;

Une appréciation de l'impact de la formation reçue selon l'ordre d'enseignement montre que les enseignants du privé laïc sont plus satisfaits de la formation reçue. En effet, les pourcentages de satisfaction cumulés montrent que :

- 69%, des enseignants du privé laïc sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur le développement cognitif des enfants contre 68% d'enseignants du public et 67% d'enseignants du privé confessionnel ;
- 73%, des enseignants du privé laïc sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur l'éducation des élèves contre 68% d'enseignants du public et 70% d'enseignants du privé confessionnel ;

Une appréciation de l'impact de la formation reçue selon la zone de travail montre un équilibre sensible entre les niveaux de satisfaction des enseignants des différentes zones de travail. En effet, les pourcentages de satisfaction cumulés montrent que :

- 68%, des enseignants des zones rurales, 69% d'enseignants des zones urbaines et 67% d'enseignants des zones semi urbaines sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur le développement cognitif des enfants ;
- 70%, des enseignants des zones rurales, 69% d'enseignants des zones urbaines et 70% d'enseignants des zones semi urbaines sont satisfaits de l'impact de la formation reçue sur l'éducation des élèves.

On observe un degré de satisfaction élevé en ce qui concerne l'impact de la formation reçu sur le développement cognitif des enfants et sur l'éducation des élèves. Cependant certains enseignants trouvent l'impact de la formation reçu juste acceptable tandis qu'une minorité a marqué son insatisfaction quant à l'impact de la formation reçue. Ces deux dernières catégories d'enseignants confirment une certaine insuffisance au niveau du développement professionnel des enseignants. Ceux-ci doivent davantage être outillés afin que l'impact de leurs activités sur le terrain soit optimal. Pour ce qui concerne l'entrée, le maintien et le départ du métier, l'impact de la formation reçue transcrit en quelque sorte le sentiment d'efficacité que ces enseignants ont vis-à-vis du travail réalisé. Pour certains enseignants, le désir de participer à l'éducation des êtres humains, le désir de transmettre et de contribuer à leur manière à l'édification de la jeunesse peut constituer l'une des raisons de l'attrait et du maintien dans la profession. Dans le même ordre d'idées, un enseignant dont l'impact du travail est certain sur le développement cognitif des enfants est un enseignant épanoui et respecté sur le plan professionnel. A contrario, le fait que le sentiment d'efficacité ne soit pas atteint peut également justifier le départ de certains enseignants qui n'arrivent pas à s'épanouir et à se faire respecter dans la profession. Selon les données, les enseignants du privé laïc ont un niveau de satisfaction élevé, quant à l'impact de la formation reçue par les élèves, suivis par les enseignants du public et ceux du privé confessionnel. En ce qui concerne la zone de travail, les enseignants des zones rurales ont un niveau de satisfaction plus élevé, suivis par les enseignants des zones urbaines et des zones semi urbaines.

Le maintien

La rétention des enseignants est la variable dépendante de l'étude. Toutefois, les trois précédentes variables influencent également le maintien des enseignants du primaire. Dans cette troisième dimension nous analysons les réponses des répondants sur l'appréciation de leur environnement de travail et leurs niveaux d'accessibilité aux services sociaux de base dans leurs zones de travail.

Environnement du travail des enseignants

La quatrième variable de cette recherche est relative à l'environnement du travail. Il est question d'analyser les statistiques collectées sur l'appréciation de l'environnement global des salles de la classe telle que vécus par les enseignants. Les tableaux de cette section permettent d'analyser l'appréciation que les enseignants font eux-mêmes des conditions dans lesquelles ils exercent leur profession. Ces conditions d'exercice de la profession concernent la taille de la classe, la charge de travail, les horaires de travail et l'effet que leur action suscite chez les élèves et la société.

Le tableau ci-dessous présente la distribution de l'échantillon suivant la charge journalière de travail (en classe et hors-classe) en fonction des zones de travail.

Tableau 32 : Répartition de l'échantillon suivant la charge de travail journalière, en fonction de la zone de travail

Charge de travail journalière / Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi Urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
0-4 heures	5	3%	29	5%	7	3%	41	4%
5 heures	10	6%	46	8%	10	4%	66	6%
6 heures	9	5%	47	8%	14	5%	70	7%
7 heures	27	16%	78	13%	42	16%	147	14%
8 heures	48	28%	145	25%	94	36%	287	28%
9 heures	23	14%	63	11%	12	5%	98	10%
10 heures	23	14%	93	16%	21	8%	137	13%
plus de 10 heures	23	14%	74	13%	56	22%	153	15%
5. Toujours	1	1%	16	3%	4	2%	21	2%
Total	169	100%	591	100%	260	100%	1020	100%

(Source : données de terrain, 2023)

Il en ressort que 40% travaillent pendant plus de 8 heures, 31% en moins de 8 heures et 28% travaillent 8 heures par jour.

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des enquêtés suivant l'appréciation des horaires de travail et l'ordre d'enseignement.

Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation des horaires de travail, en fonction de l'ordre d'enseignement et du genre

Appréciation des horaires de travail/ l'ordre d'enseignement	1. Public		2. Privé Laïc		3. Privé Confessionnel		Masculin		Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	63	10%	27	10%	8	7%	33	9%	65	10%	98	10%
2. Plutôt insatisfait	67	10%	24	9%	14	13%	38	10%	67	10%	105	10%
3. Juste acceptable	271	42%	100	37%	36	34%	161	42%	246	38%	407	40%
4. Plutôt satisfait	167	26%	79	29%	34	32%	96	25%	186	29%	280	27%
5. Très satisfait	84	13%	39	14%	15	14%	59	15%	79	12%	138	13%
Total	652	100%	269	100%	107	100%	387	100,0%	641	100,0%	1028	100%

(Source : données de terrain, 2023)

Il en ressort que dans le secteur public, 271 enseignants soit 42% sont juste satisfaits des horaires du travail contre 63 enseignants soit 10% qui sont très insatisfaits. Au privé laïc, 100 enseignants soit 37% sont juste satisfaits contre 24 enseignants soit 9% qui sont plutôt insatisfaits. Au privé confessionnel, 36 enseignants soit 34% sont juste satisfait contre 8 enseignants soit 7% qui sont très insatisfaits. En ce qui concerne la répartition selon le genre, 161 enseignants de sexe masculin soit 42% sont juste satisfait des horaires du travail contre 33 enseignants soit 9% qui sont très insatisfaits. Par contre chez les enseignants de sexe féminin, 246 enseignants soit 38% sont juste satisfaites des horaires du travail contre 65 enseignants soit 10% qui sont très insatisfaites.

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des enquêtés suivant l'appréciation des horaires de travail et la zone de travail.

Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation des horaires de travail, en fonction de la zone de travail et en fonction du genre

Appréciation des horaires de travail / Zone de travail	1. rurale		2. urbaine		3. Semi urbaine (ville d'arrondissement)		Masculin		Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	23	13%	57	10%	18	7%	33	9%	65	10%	98	10%
2. Plutôt insatisfait	21	12%	49	8%	35	13%	38	10%	67	10%	105	10%
3. Juste acceptable	73	42%	231	39%	103	39%	161	42%	246	38%	407	40%
4. Plutôt satisfait	31	18%	170	29%	79	30%	96	25%	184	29%	280	27%
5. Très satisfait	26	15%	85	14%	27	10%	59	15%	79	12%	138	13%
Total	174	100%	592	100%	262	100%	387	100%	642	100%	1028	100%

Il en ressort que dans la zone rurale, seulement 73 enseignants soit 42% sont juste satisfaits des horaires du travail contre 21 enseignants soit 12% qui sont plutôt insatisfaits. En zone urbaine, 231 enseignants soit 39% affichent une forte proportion d'être juste d'acceptation contre 49 enseignants soit 8% qui sont plutôt insatisfaits. En zone semi urbaine, 103 enseignants soit 39% sont juste satisfait des horaires de travail contre 18 enseignants soit 7% qui sont très insatisfaits.

En ce qui concerne l'appréciation des horaires de travail en fonction du genre, la répartition des sujets de l'échantillon montre que 161 enseignants de sexe masculin soit 42% sont juste satisfait des horaires du travail contre 33 enseignants soit 9% qui sont très insatisfaits. Par contre chez les enseignants de sexe féminin, 246 enseignants soit 38% sont juste satisfaites des horaires du travail contre 65 enseignants soit 10% qui sont très insatisfaites.

Ce tableau est la répartition de l'échantillon suivant le nombre d'élèves par classe en fonction de la zone de travail.

Tableau 33 : Répartition de l'échantillon suivant le nombre d'élèves par classe en fonction de la zone de travail

L'effectif de la classe/ Zone de travail	1. rurale		2. urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1 à 10	4	2%	14	2%	5	2%	23	2%
11 à 20	17	10%	55	9%	12	5%	84	8%
21 à 30	21	12%	59	10%	40	15%	120	12%
31 à 40	23	13%	87	15%	52	20%	162	16%
41 à 50	39	22%	95	16%	47	18%	181	18%
51 à 60	17	10%	74	13%	41	16%	132	13%
plus de 60	53	30%	206	35%	65	25%	324	32%
Total	174	100%	590	100%	262	100%	1026	100%

Les résultats montrent que les effectifs de la classe par zone de travail 53 (30%) dans la zone rural, 206(35%) dans la zone urbaine et 262 (25%) dans la zone semi urbaine ; par conséquence, on note les effectifs pléthoriques dans les zones urbaine et semi urbaine. Ce tableau est la répartition de l'échantillon suivant le nombre d'élèves par classe en fonction de l'ordre d'enseignement.

Tableau 34 : Répartition de l'échantillon suivant le nombre d'élèves par classe en fonction de l'ordre d'enseignement

L'effectif de la classe/Ordre d'enseignement	1. Public		2. Privé laïc		3. Privé confessionnel		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1 à 10	5	1%	18	7%	0	0%	23	2%
11 à 20	28	4%	41	15%	15	14%	84	8%
21 à 30	42	6%	56	21%	22	21%	120	12%
31 à 40	84	13%	57	21%	21	20%	162	16%
41 à 50	102	16%	54	20%	25	23%	181	18%
51 à 60	103	16%	21	8%	8	7%	132	13%
plus de 60	287	44%	21	8%	16	15%	324	32%
Total	651	100%	268	100%	107	100%	1026	100%

Dans l'ensemble, 20% de l'échantillon encadrent des classes dont les effectifs ne dépassent pas 30 élèves, 47% encadrent des classes dont les effectifs sont compris entre 31 à 50 élèves et 32% les classes de plus de 60 élèves. La tendance générale est donc celle des effectifs pléthoriques. En fonction des ordres d'enseignement, ces effectifs pléthoriques sont davantage le fait des écoles publiques dans lesquelles, 32% encadrent des classes ayant entre 41 et 60 élèves tandis que 44% ont des effectifs de plus de 60 élèves. Dans l'enseignement privé par contre, 16% du privé laïc ont des effectifs entre 51 et plus de 6 élèves tandis que 22% de l'enseignement confessionnel encadrent des classes avec des effectifs compris entre 51 et plus de 60 élèves.

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des enquêtés suivant l'appréciation des effectifs de leurs classes en fonction du genre.

Tableau 35 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation des effectifs des classes en fonction du genre

L'appréciation des effectifs de vos classes /genre	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. très insatisfait	39	10%	97	15%	136	13%
2. plutôt insatisfait	79	20%	83	13%	162	16%
3. Juste acceptable	146	38%	232	36%	378	37%
4.Satisfait	80	21%	149	23%	229	22%
5.très satisfait	43	11%	80	12%	123	12%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

Il en ressort que dans la zone rurale, 71 enseignants soit 41% acceptent juste les effectifs de leurs classes contre 18 enseignants soit 10% qui sont très insatisfaits. Dans la zone urbaine, 207 enseignants soit 35% acceptent juste l'appréciation des effectifs de leurs classes 94 enseignants soit 16% qui sont très insatisfaits. Quant à zone semi urbaine, 100 enseignants soit 38% affichent la proportion juste acceptable des effectifs de leurs classes contre 24 enseignants soit 9% qui sont très insatisfaits.

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des enquêtés suivant l'appréciation de leur charge de travail en fonction de l'ordre d'enseignement et en fonction du genre.

Tableau 36 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation de votre charge de travail en général, en fonction de l'ordre d'enseignement et en fonction du genre

L'appréciation de votre charge de travail en général / l'ordre d'enseignement	1. Public		2. Privé laïc		3. Privé confessionnel		Masculin		Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	119	18%	50	19%	12	11%	57	15%	181	18%	181	18%
2. Plutôt insatisfait	128	20%	55	20%	22	21%	76	20%	205	20%	205	20%
3. Juste acceptable	242	37%	91	34%	43	40%	148	38%	376	37%	376	37%
4. Plutôt satisfait	116	18%	47	17%	26	24%	71	18%	118	18%	189	18%
5. Très satisfait	47	7%	26	10%	4	4%	35	9%	42	77%	77	7%
Total	652	100%	269	100%	107	100%	387	100,0	1028	100,0%	1028	100%

Il en ressort que dans le secteur public, 242 enseignants soit 37% acceptent juste leur charge de travail contre 119 enseignants soit 18% qui sont très insatisfaits. Dans le privé laïc, 91 enseignants soit 34% acceptent juste la charge de travail contre 50 enseignants soit 19% qui sont très insatisfaits. Quant au privé confessionnel, 43 enseignants soit 40% acceptent juste la charge de travail contre 12 enseignants soit 11% qui sont très insatisfaits. En ce qui concerne l'appréciation de leur charge de travail en fonction du genre, 148 enseignants de sexe masculin soit 38% acceptent juste leur charge de travail contre 57 enseignants soit 15% qui sont très insatisfaits. Par contre, 228

enseignants de sexe féminin soit 36% acceptent juste la charge de travail contre 124 enseignants soit 19% qui sont très insatisfaits.

Tableau 37 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation de la place que vous avez dans la société, en fonction de la zone de travail et en fonction du genre

L'appréciation de la place que vous avez dans la société / Zone de travail	1. rurale		2. urbaine		3. Semi urbaine (ville d'arrondissement)		Masculin		Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	19	11%	78	13%	21	8%	35	9%	83	13%	118	11%
2. Plutôt insatisfait	33	19%	84	14%	43	16%	73	19%	87	14%	160	16%
3. Juste acceptable	59	34%	183	31%	79	30%	132	34%	189	29%	321	31%
4. Plutôt satisfait	34	20%	159	27%	84	32%	91	24%	186	29%	277	27%
5. Très satisfait	29	17%	88	15%	35	13%	56	14%	96	15%	152	15%
Total	174	100%	592	100%	262	100%	387	100%	641	100%	1028	100%

Il en ressort que dans la zone urbaine, 59 enseignants soit 34% affichent la proportion juste acceptable de l'appréciation de la place qu'ils ont dans la société contre 19 enseignants soit 11% qui sont très insatisfaits. En zone urbaine, 183 enseignants soit 31% acceptent juste l'appréciation de la place qu'ils ont dans la société contre 42 enseignants soit 16% qui sont très insatisfaits. Quant à la zone semi urbaine, 84 enseignants soit 32% affichent la proportion plutôt satisfaite de l'appréciation de la place qu'ils ont dans la société contre 21 enseignants soit 8% qui sont très insatisfaits.

En ce qui concerne l'appréciation de la place que les enseignants ont dans la société en fonction du genre, 132 enseignants de sexe masculin soit 34% affichent la proportion juste acceptable de l'appréciation de la place qu'ils ont dans la société contre 35 enseignants de même sexe soit 9% qui sont très insatisfaits. Par contre, 189 enseignants de sexe féminin soit 29% acceptent juste l'appréciation de la place qu'ils ont dans la société contre 83 enseignants de même sexe soit 13% qui sont très insatisfaits.

En guise de conclusion, l'environnement de travail peut également affecter, l'entrée, le maintien et la sortie dans le métier. Si pour la majorité des répondants la charge de travail est de 8 heures, il n'en demeure pas moins que 15% des sujets de l'échantillon travaillent plus de 10 heures par jour. La majorité des sujets de l'échantillon trouvent cette charge horaire juste acceptable, quel que soit l'ordre d'enseignement et la zone de travail. De ce fait, la profession pourrait s'avérer chronophage, comme le confirme des données qualitatives. Dans le même ordre d'idée, les sujets de l'échantillon trouvent les effectifs justes acceptables. En termes de chiffre, ces effectifs sont majoritairement supérieurs à 60 élève par classe quel que soit la zone de travail. Cependant, une analyse selon le genre montre que les établissements du public sont ceux qui sont les plus concernés par des effectifs de cette trame. De manière générale les enseignants sont assez insatisfaits de leur charge de travail et la place qu'ils occupent dans la société est juste acceptable, quel que soit la zone de travail et l'ordre d'enseignement. Ainsi le revenu des enseignants et la charge de travail sont susceptibles de faire quitter plusieurs enseignants dans le métier et décourager ceux qui voudraient bien s'y aventurer. Cette étude a relevé que le facteur rémunération peut causer le départ de 71% des enseignants. C'est pourquoi des mesures doivent être prises dans ce sens pour améliorer leurs conditions de travail. Ces mesures passent par la revalorisation salariale d'une part et le recrutement d'autres enseignants pour alléger la charge de travail de ceux qui sont sur le terrain.

L'accès aux services sociaux de base

Cette variable a permis d'apprécier le niveau d'accessibilité aux services sociaux de base. Elle a été estimée en fonction du genre et en fonction de la zone de travail à partir des indicateurs suivants :

- accessibilité aux services de santé (Tableaux 3.16 et 3.17) ;
- accessibilité aux services financiers (Tableaux 3.18 et 3.119) ;
- accessibilité aux infrastructures culturelles (Tableaux 3.20 et 3.21) ;
- accessibilité des groupes associatifs (Tableaux 3.22 et 3.23).

Les différentes observations révèlent une accessibilité moyenne des sujets de l'échantillon aux services sociaux de base. En effet, la majorité des sujets de l'échantillon a choisi la modalité « moyennement accessible ». Les statistiques sont de :

- 34,2% pour l'accessibilité au service de santé ;
- 34,5% pour l'accessibilité aux services financiers ;
- 31,4% pour l'accessibilité aux infrastructures culturelles ;
- 33,1% pour l'accessibilité des groupes associatifs.

De part et d'autre de cette classe modale, une comparaison des enseignants qui classent cette accessibilité en dessous de la classe moyenne (pas du tout accessible et très peu accessible) et au-dessus de la moyenne (assez accessible et très accessible) montre que :

- les enseignants qui estiment que l'accessibilité aux services de santé est au-dessus de la classe moyenne sont légèrement plus nombreux (33,2%) que ceux qui classent cette accessibilité en deçà de la moyenne (31,5%) ;
- les enseignants qui estiment que l'accessibilité aux services financiers est au-dessus de la classe moyenne sont moins nombreux (24,8%) que ceux qui classent cette accessibilité en deçà de la moyenne (40,6%) ;
- les enseignants qui estiment que l'accessibilité aux infrastructures culturelles est au-dessus de la classe moyenne sont moins nombreux (21,6%) que ceux qui classent cette accessibilité en deçà de la moyenne (46,9%).
- les enseignants qui estiment que l'accessibilité aux groupes associatifs est au-dessus de la classe moyenne sont moins nombreux (29,1%) que ceux qui classent cette accessibilité en deçà de la moyenne (37,8%).

De manière générale, ces statistiques montrent que l'accès aux services de santé, aux services financiers, aux groupes associatifs ainsi qu'aux infrastructures culturelles et de loisirs demeure une préoccupation majeure pour une grande partie d'enseignants. Une appréciation de cette accessibilité selon le genre montre un certain équilibre entre l'accessibilité aux services sociaux des différents sexes. Cependant, si l'on s'intéresse à la frange de la population enseignante pour qui l'accès aux différents services reste une préoccupation (pas du tout accessible et très peu accessible), l'on observe qu'en dehors

de l'accessibilité aux groupes associatifs, il y a plus d'enseignants de sexe masculin qui ont des problèmes d'accès aux services sociaux. En effet :

- 32,6% d'enseignants de sexe masculin contre 30,9% d'enseignants de sexe féminin ont des problèmes d'accès aux services de santé ;
- 42,9% d'enseignants de sexe masculin contre 39,3% d'enseignants de sexe féminin ont des problèmes d'accès aux services financiers ;
- 48,1% d'enseignants de sexe masculin contre 46,1% d'enseignants de sexe féminin qui ont des problèmes d'accès aux infrastructures culturelles et de loisirs ;
- 37,3% d'enseignants de sexe masculin contre 38% d'enseignants de sexe féminin ont des problèmes d'accès aux groupes associatifs.

Une répartition par zone de travail montre qu'en dehors de l'accessibilité aux groupes associatifs, les services de sociaux sont moins accessibles dans zones rurales que dans les zones semi urbaines et urbaines. En effet :

- 46% des enseignants des zones rurales ont des difficultés d'accès aux services de santé par rapport aux enseignants des zones semi urbaines et urbaines dont la difficulté d'accès est de 31% et 27% respectivement.
- 60% des enseignants dans zones rurales ont des difficultés d'accès aux services financiers par rapport aux enseignants des zones semi urbaines et urbaines dont la difficulté d'accès est de 43% et 34% respectivement.
- 58% des enseignants dans zones rurales ont des difficultés d'accès aux infrastructures culturelles et de loisirs par rapport aux enseignants des zones semi urbaines et urbaines dont la difficulté d'accès est de 49% et 42% respectivement.
- 38% des répondants dans les zones urbaines ont des difficultés d'accès aux groupes associatifs par rapport aux zones rurales et semi urbaines où 37% des enseignants dans chacune de ces zones ont des difficultés d'accès.

En guise de conclusion, les résultats montrent que l'accès aux services sociaux reste une préoccupation majeure pour les enseignants dans l'exercice de leur

profession. En cette accessibilité a un impact non négligeable sur l'entrée, le maintien et le départ des enseignants. Selon la théorie du capital humain, les services culturels et de loisirs sont déterminants dans l'épanouissement professionnel du travailleur. Lorsque l'accessibilité à ces services devient un chemin de croix, il est fort possible que la démotivation s'installe chez les enseignants. Les enseignants de sexe masculin et ceux des zones rurales sont les plus affectés. Ce qui peut justifier le fait que les enseignants désertent les zones rurales au profit des centres urbains. Il est donc nécessaire de faciliter l'accès aux infrastructures culturelles et de loisir si l'on veut assurer le maintien des enseignants dans la profession, quel que soit la zone de travail.

Analyse corrélacionnelle

L'analyse corrélacionnelle est structurée autour des cinq hypothèses de recherche formulées dans la problématique. La variable dépendante étant le maintien dans la profession, nous l'avons construite autour d'une question fermée ayant deux modalités (oui et non) afin de mesurer l'intention des enseignants à quitter la profession. Cette variable a été croisée avec la variable indépendante dans le but de déterminer la corrélation entre la rémunération, l'environnement du travail, la qualité de la formation, la gestion de la carrière des enseignants, le niveau d'accessibilité aux services sociaux de base et l'intention des enseignants à quitter ou à rester dans le métier. Les tableaux et les tests de Khi-carré effectués sur les cinq hypothèses confirment l'existence d'une corrélation entre la variable dépendante et la variable indépendante. L'analyse corrélacionnelle est par conséquent subdivisée en trois parties relevant de l'attrait, de la formation et du maintien.

L'attrait

HS1 : Rémunération et rétention des enseignants

La première hypothèse formulée dans la problématique stipulait que le niveau de la rémunération des enseignants du primaire influence leur rétention dans l'exercice du

métier. Par conséquent, les enseignants qui estiment que leur rémunération est satisfaisante seront plus disposés à se maintenir dans le métier que ceux qui pensent qu'ils sont mal payés. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous analysons les tableaux croisés et les tests de significativité entre la rémunération proprement dite, sont appréciation par les enseignants et leur intention de quitter le métier.

Tableau 38 : Répartition de l'échantillon selon la rémunération et l'intention de partir

	1. 10.000 - 25.000	2. 26.000 - 40.000	3. 41.000 - 60.000	4. 61.000 - 90.000	5. 91.000 - 120.000	6. 121.000- 150000	7. 151000 - 180000	8. 181.000 - 200.000	9. 200 000 et plus	Total
OUI	24 (55,9%)	50 (57,4%)	85 (43,1%)	50 (46,3%)	67 (63,8%)	57 (61,3%)	123 (65,8%)	101 (71,1%)	39 (79,6%)	596
NON	19 (44,1%)	37 (42,5%)	112 (56,9%)	58 (53,7%)	38 (36,2%)	36 (38,7%)	64 (34,2%)	41 (28,9%)	10 (20,4%)	415
Total	43	87	197	108	105	93	187	142	49	1011

Ce tableau croise les niveaux de rémunération des enseignants à leur intention de quitter ou de rester dans le métier. L'analyse de ce tableau montre que les enseignants dont le niveau de rémunération est plus élevé sont aussi ceux qui sont plus disposés à quitter le métier. Même si les enseignants les moins payés montrent une forte disposition à quitter le métier leurs pourcentages ne sont pas très éloignés de ceux qui, malgré les conditions salariales précaires, ont l'intention de rester. La diversité des profils professionnels mentionnés dans le contexte de la recherche, et le cadre socio-professionnel marqué par le manque d'opportunités d'emploi plus lucratifs et accessibles pourraient expliquer que malgré les mauvais traitements au niveau du salaire beaucoup d'enseignants ne souhaitent pas quitter leur métier. En outre, l'analyse descriptive a montré que la précarité salariale est plus présente chez les enseignants du privé tandis que l'analyse qualitative a montré qu'en attendant le recrutement à la fonction publique, les enseignants formés sont obligés de commencer à enseigner dans les écoles privées en attendant le recrutement à la fonction publique. Nous pouvons donc ajouter qu'au manque d'opportunités d'emplois dans le tissu économique local, l'espoir

demeure chez les enseignants du privé, en majorité mal payés, de pouvoir accéder à la fonction publique.

Tableau 39 : Appréciation de la rémunération croisée avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait		2. Plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. Plutôt satisfait		5. Très satisfait		Total
OUI	172	66,2%	162	67,2%	161	53%	81	51,6%	20	40,8%	596
NON	88	33,8%	79	32,8%	143	37%	76	48,4%	29	59,2%	415
Total	260		241		304		157		49		1011

Ce tableau présente l'appréciation de la rémunération en rapport avec l'intention des enseignants de partir ou de rester dans le métier. L'analyse des effectifs et des fréquences des différentes modalités montre que les enseignants très insatisfaits, plutôt insatisfaits, plutôt satisfaits ou qui trouvent leur salaire acceptable sont en majorité les plus disposés à quitter la profession contrairement à ceux qui jugent leur salaire très satisfaisant qui sont par ailleurs 59,2% à exprimer leur intention de rester dans le métier.

Tableau 40 : Tests du khi-carré de Pearson HS1 (Rémunération et rétention des enseignants)

Indicateurs/Questions	Valeur khi-carré de Pearson	Ddl	Rapport de vraisemblance	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
Quel est le revenu mensuel lié à votre activité d'enseignant (e)	49,893	8	50,598	,000	Nc
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? La rémunération	27,065 ^a	4	27,119	,000	,000

Ce tableau résume les tests du khi-carré de Pearson pour la première hypothèse secondaire, qui postulait un lien significatif entre la rémunération et la rétention des enseignants du primaire au Cameroun. Les valeurs de la p-value (<5%) indiquent qu'il existe une association significative positive, entre la rétention des enseignants et leur revenu mensuel d'une part ; et d'autre part entre ladite rétention et la rémunération.

HS2 : Gestion de la carrière et rétention des enseignants

La deuxième hypothèse formulée est que la gestion de la carrière des enseignants influence leur motivation et par conséquent l'entrée et le maintien dans la formation. En effet, l'appréciation du processus de développement professionnel impliquant le cadre légal et les pratiques qui encadrent le déroulement de la carrière des enseignants ont été déclinés autour du statut particulier des enseignants, des possibilités de promotion et de mutation qui existent pour les enseignants du primaire au Cameroun. Chacun de ces indicateurs de la gestion de la carrière est croisé à l'intention de partir ou de rester dans la profession telle qu'exprimée par l'échantillon de l'étude. Les tests de significativité autour de cette hypothèse, dans le but de démontrer sa validité, sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 41 : **Respect du statut en matière de gestion de la carrière d'enseignant croisée avec l'intention de partir**

Intention de partir	1. Jamais		2. Rarement		3. Parfois		4. Très souvent		5. Toujours		Total
OUI	206	63,2%	166	59,3%	173	59%	30	50,8%	18	41%	596
NON	120	36,8%	114	40,7%	120	41%	29	49,2%	26	59%	415
Total	326		280		293		59		44		1011

Ce tableau représente le rapport entre l'appréciation par les enseignants du respect des statuts particuliers de leur profession, dans le processus de gestion de leur carrière et leur intention de partir ou de rester. Si les modalités jamais, parfois et rarement sont les plus représentatives de l'échantillon, nous pouvons aussi remarquer que les pourcentages de l'attrition sont plus élevés dans ces modalités contrairement aux

enseignants qui estiment que leur statut est toujours respecté et qui sont en majorité favorables au maintien dans la profession. Quant à la modalité très souvent, les fréquences relatives au maintien et à l'attrition sont presque équivalentes. D'un autre côté, le pourcentage d'enseignants qui apprécient favorablement le respect du statut particulier de leur profession est de 10%, alors que 60% trouvent que leur statut particulier n'est jamais ou est rarement respecté.

Tableau 42 : Appréciation des possibilités de promotion croisée à l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait		2. Plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. Plutôt satisfait		5. Toujours		Total
OUI	128	66%	158	63%	155	53,5%	113	56,5%	42	56%	596
NON	66	34%	94	37%	135	46,4%	87	43,5%	33	44%	415
Total	194		252		290		200		75		1011

Ce tableau résume la relation entre l'appréciation par les enseignants des possibilités de promotion et leur intention d'abandonner la profession enseignante. Il en résulte que les enseignants disposés à quitter le métier sont majoritaires pour toutes les modalités ; cependant, les enseignants très insatisfaits et plutôt insatisfaits sont majoritairement dans la posture de l'abandon du métier soit respectivement 66% et 63%.

Tableau 43 : Appréciation des possibilités de mutation croisée à l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait		2. Plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. Plutôt satisfait		5. Très satisfait		Total
OUI	158	64,8%	137	64,6%	184	56%	88	55,6%	29	42%	596
NON	86	35,2%	75	35,3%	144	44%	70	47,4%	40	58%	415
Total	244		212		328		158		69		1011

Ce tableau fait un lien entre l'appréciation des possibilités de mutation et l'intention des enquêter à quitter le métier. Il ressort que l'intention d'abandonner le métier d'enseignant est plus présente chez les enseignants très insatisfaits et plutôt insatisfaits des possibilités de mutation qui existent dans leur profession c'est-à-dire 64,8% et 64,6% respectivement. Par contre, 42% des enseignants qui jugent ces possibilités très satisfaisantes sont disposés à partir tandis que 58% de ces derniers sont associés à l'intention de rester dans le métier. Dans les deux modalités juste acceptable et plutôt

satisfait, les enseignants souhaitant quitter le métier sont respectivement de 56% et 55,6%.

Tableau 44 : Tests du khi-carré de Pearson HS2 (Gestion de la carrière et rétention des enseignants)

Indicateurs/Questions	Valeur khi-carré de Pearson	Ddl	Rapport de vraisemblance	Significati on asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
Pensez-vous que votre statut en matière de gestion de la carrière d'enseignant est respecté ?	9,950	4	9,810	,041	,041
Êtes-vous à jours dans vos avancements sur l'arrêté ?	,001	1	,001	,980	Nc
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? La place que vous avez dans la société	2,549	4	2,538	,636	,637
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Les possibilités de promotion	9,818 ^a	9,872	4	,044	,043
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Les possibilités de mutation	16,174 ^a	16,092	4	,003	,003

Ce tableau résume les tests du khi-carré de Pearson pour la deuxième hypothèse secondaire qui postulait un lien significatif entre la gestion de la carrière et la rétention des enseignants du primaire au Cameroun. La rétention des enseignants est associée de façon significative à l'appréciation qu'ils ont du respect de leur statut, des possibilités de promotion et des possibilités de mutation ; le test du khi 2 nous ayant donné des p-values inférieures à 5%. Cette association est particulièrement forte avec les possibilités de mutation où la p-value est inférieure à 1%. L'état des avancements sur l'arrêté et la

place des enseignants dans la société, n'ont pas une association significative avec la rétention (p-value>5%).

La formation

HS3 : Qualité de la formation (initiale et continue) et rétention des enseignants

L'hypothèse que nous analysons dans cette partie est que la qualité de la formation initiale et continue influence les compétences professionnelles des enseignants ainsi que leur intention d'entrer de se former et de se maintenir dans le métier. Les indicateurs pris en compte concernent l'appréciation des dimensions théoriques et pratiques de la formation initiale, les compétences des enseignants en début de carrière et l'amélioration desdites compétences du fait de la formation continue. Le tableau de synthèse des tests de significativité apporte des précisions sur tous les indicateurs choisis. Il sera précédé de l'analyse croisée entre l'intention de partir et l'appréciation par les enseignants des aspects inhérents à leur formation initiale. Les tableaux ci-après montrent globalement que les modalités juste acceptable, plutôt satisfait et très satisfait ont les effectifs les plus élevés contrairement aux modalités très insatisfait et plutôt insatisfait. Cependant, la forte proportion d'enseignants plutôt satisfaits, très satisfaits ou qui apprécient moyennement la durée du stage contraste avec les pourcentages d'enseignants ayant l'intention de quitter la profession.

Tableau 45 : **Appréciation du lieu du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait		2. plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. plutôt satisfait		5. Très satisfait		Total
OUI	16	50%	50	63%	185	62%	201	62%	103	57,5%	555
NON	16	50%	13	37%	113	38%	123	38%	76	42,5%	341
Total	32		63		298		324		179		896

Tableau 46 : **Appréciation de la durée du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Toujours satisfait	Total
OUI	13 (44,8%)	67 (82,7%)	187 (60,7%)	183 (59%)	129 (56,3%)	579
NON	16 (55,2%)	14 (17,2%)	121 (29,3%)	127 (41%)	100 (43,7%)	378
Total	29	81	308	310	229	957

Tableau 47 : **Appréciation du lieu du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	15 (51,7%)	36 (66,6%)	168 (64,4%)	197 (61,2%)	167 (57,2%)	283
NON	14 (48,3%)	18 (33,4%)	93 (35,6%)	125 (38,8%)	129 (42,8%)	379
Total	29	54	261	322	292	962

Tableau 48 : **Appréciation des compétences de l'encadreur du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	10 (41,6%)	34 (69,4%)	147 (64,7%)	210 (63,4%)	174 (54,5%)	575
NON	14 (58,4%)	15 (30,6%)	80 (35,2%)	121 (36,6%)	145 (45,5%)	375
Total	24	49	227	331	319	950

Tableau 49 : **Appréciation de la disponibilité de l'encadreur du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	12 (46,2)	47 (72,3)	154 (64,7)	211 (58,4)	156 (58,4)	580
NON	14 (53,8)	18 (27,6)	84 (35,3)	150 (41,6)	111 (41,6)	377
Total	26	65	238	361	267	957

Tableau 50 : **Appréciation de la disponibilité du matériel didactique pendant le stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir**

	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	29 (53,7)	94 (71,2)	201 (65,2)	167 (57,8)	88 (50,6)	579
NON	25 (46,3)	38 (28,8)	107 (34,8)	122 (42,2%)	86 (49,4)	378
Total	54	132	308	289	174	957

Tableau 51 : Appréciation du suivi par l'encadreur pendant le stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	15 (48,4%)	46 (70,8%)	170 (65,4%)	206 (59,2%)	139 (55,6%)	576
NON	16 (51,6%)	19 (29,2%)	90 (34,6%)	142 (40,8%)	111 (44,4%)	378
Total	31	65	260	348	250	954

Tableau 52 : Appréciation de la méthode d'évaluation du stage pratique de pédagogie croisée à l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	13 (48,1%)	37 (60,7%)	164 (64,3%)	219 (62,4%)	143 (55,6%)	576
NON	14 (51,9%)	24 (39,3%)	91 (34,7%)	132 (37,6%)	114 (44,4%)	375
Total	27	61	255	351	257	951

Tableau 53 : Tests du khi-carré de Pearson HS3 (Qualité de la formation et rétention des enseignants)

Indicateurs/Questions	Valeur khi-carré de Pearson	Rapport de vraisemblance	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
Comment dans l'ensemble, appréciez-vous la durée de la formation que vous avez reçue à l'école ?	8,686	4	8,822	,069	,069
Comment dans l'ensemble, appréciez-vous le cadre de la formation que vous avez reçue à l'école ?	4,095	5	4,108	,536	,538
Comment dans l'ensemble, appréciez-vous les compétences des formateurs lors de la formation que vous avez reçue à l'école ?	2,870 ^a	5	2,873	,720	,722
Comment dans l'ensemble, appréciez-vous le système d'évaluation lors de la formation que vous avez reçue à l'école ?	1,427	5	1,426	,921	,923
Comment dans l'ensemble, appréciez-vous le contenu de la formation que vous avez reçue à l'école ?	8,707	5	8,839	,121	,121
Comment avez-vous trouvé votre lieu de stage pratique de pédagogie ?	21,184	5	21,744	,001	Nc

Comment avez-vous trouvé la durée de votre stage pratique de pédagogie ?	21,660	4	23,597	,000	,000
Comment avez-vous trouvé votre accueil au lieu du stage pratique de pédagogie ?	5,554	4	5,548	,235	,235
Comment avez-vous trouvé la compétence de vos encadreurs lors du stage pratique de pédagogie ?	14,087	5	14,142	,015	,014
Comment avez-vous trouvé la disponibilité de votre encadreur lors du stage pratique de pédagogie ?	8,913	4	9,044	,063	,063
Comment avez-vous trouvé la disponibilité du matériel didactique lors du stage pratique de pédagogie ?	18,366	4	18,501	,001	,001
Comment avez-vous trouvé le suivi par l'encadreur lors du stage pratique de pédagogie ?	10,110	4	10,199	,039	,038
Comment avez-vous trouvé la méthode d'évaluation de stage pratique de pédagogie ?	6,343	4	6,287	,175	,175
Comment avez-vous trouvé la collaboration avec les autres Maitres de stage pratique de pédagogie ?	14,185	4	14,195	,007	,006
Quel était votre degré de compétence à préparer les cours à la fin de votre formation ?	12,593	4	12,814	,013	,013
Quel était votre degré de compétence à gérer votre classe à la fin de votre formation ?	7,283	4	7,395	,122	,121
Quel était votre degré de compétence à gérer le tableau à la fin de votre formation?	11,271	4	11,178	,024	,023
Quel était votre degré de compétence à préparer les épreuves suivant les normes à la fin de votre formation?	18,569	4	18,583	,001	,001
Quel était votre degré de compétence à corriger et remplir les notes à temps à la fin de votre formation?	22,329	4	22,743	,000	,000
Quel était votre degré de compétence à entretenir une bonne ambiance en classe à la fin de votre formation?	8,968	4	9,065	,062	,061
Quel était votre degré de compétence à motiver les élèves en classe à la fin de votre formation?	8,612	4	8,601	,072	,071
Quel était votre degré de compétence à maitriser les élèves turbulents en classe à la fin de votre formation?	9,328	4	9,453	,053	,053

Quel était votre degré de compétence à utiliser l'approche par compétence en classe à la fin de votre formation?	11,153	4	11,220	,025	,024
Quel était votre degré de compétence à enseigner la deuxième langue à la fin de votre formation?	11,923	4	11,995	,018	,018
Quel est votre degré de compétence à préparer vos cours actuellement ?	13,055	4	13,139	,011	,011
Quel est votre degré de compétence à gérer votre classe actuellement ?	1,232	4	1,230	,873	,874
Quel est votre degré de compétence à gérer le tableau actuellement ?	2,268	4	2,248	,687	,688
Quel est votre degré de compétence à préparer les épreuves suivant les normes actuellement ?	2,244	4	2,224	,691	,693
Quel est votre degré de compétence à corriger et remplir les notes à temps actuellement ?	6,469	4	6,518	,167	,167
Quel est votre degré de compétence à entretenir une bonne ambiance en classe actuellement ?	3,213	4	3,203	,523	,524
Quel est votre degré de compétence à motiver les élèves actuellement ?	3,657	4	3,644	,454	,457
Quel est votre degré de compétence à maîtriser les élèves turbulents actuellement ?	2,562	4	2,556	,634	,636
Quel est votre degré de compétence à utiliser l'APC actuellement ?	3,914	4	3,882	,418	,420
Quel est votre degré de compétence à enseigner la deuxième langue actuellement ?	2,813	4	2,772	,590	,591
Quel est votre degré d'utilisation de l'internet pour préparer vos cours ?	15,104	4	15,298	,004	,004
Quel est votre degré d'utilisation de l'internet pour voir comment enseigner certains aspects du cours ?	14,528	4	14,731	,006	,006
Quel est votre degré d'utilisation de l'internet pour préparer les évaluations ?	6,476	4	6,513	,166	,167
Quel est votre degré d'utilisation de l'internet pour échanger avec les collègues ?	11,447	4	11,391	,022	,022
Quel est votre degré d'utilisation de l'internet pour collaborer avec les parents ?	13,991	4	13,984	,007	,007

Conclusions	La qualité de la formation initiale et continue influence l'intention de se maintenir dans le métier.
-------------	---

Le maintien

Dans cette section nous nous interrogeons aux variables qui sont directement rattachées au cadre socio-scolaire dans lequel l'enseignant exerce sa profession. Nous analysons alors l'environnement direct du travail, en mettant l'accent sur les éléments contextuels de la salle de classe, et, dans un cadre plus large, nous analysons l'influence de l'accessibilité aux services sociaux de base sur la rétention des enseignants.

HS4 : Environnement du travail et rétention des enseignants

La quatrième hypothèse subsidiaire postulait que l'environnement du travail des enseignants influence leur intention de se maintenir dans le métier. Les indicateurs retenus pour mesurer cette influence sont : les effectifs des classes, les horaires de travail et la charge de travail. Les tableaux de ces trois indicateurs présentent l'appréciation que les enseignants ont de ces derniers par rapport à leur intention de quitter ou de demeurer dans la profession.

Tableau 54 : **Appréciation des effectifs des classes croisée à l'intention de partir**

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	84 (62,2%)	106 (65,8%)	220 (59,6%)	119 (52,7%)	67 (55,8%)	596
NON	51 (37,8%)	55 (34,2%)	149 (40,4%)	107 (47,3%)	53 (44,2%)	415
Total	135	161	369	226	120	1011

Ce tableau croise l'appréciation des effectifs des classes avec l'intention de partir du métier d'enseignants. Nous pouvons observer que dans toutes les modalités, la proportion d'enseignants disposés à quitter la profession est supérieure à ceux qui

veulent rester. Toutefois, les enseignants très insatisfaits et plutôt insatisfaits enregistrent les fréquences les plus élevées relativement à l'intention d'abandonner le métier. En outre la modalité juste acceptable dont l'effectif représente 36% des réponses enregistrées pour cette question montre qu'une proportion conséquente d'enseignants se familiarise avec les effectifs des classes et apprennent à accepter de travailler dans ces conditions sans se plaindre ou s'en féliciter.

Tableau 55 : Appréciation des horaires du travail croisée à l'intention de partir

	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	64 (66%)	64 (62,1%)	239 (59,8%)	171 (62,4%)	58 (42,3%)	596
NON	33 (34%)	39 (37,9%)	161 (40,2%)	103 (37,6%)	76 (57,7%)	415
Total	97	103	400	274	137	1011

Ce tableau nous permet d'observer le lien entre l'appréciation des horaires de travail et l'intention des enseignants de quitter le métier. A l'observation de ces résultats, nous constatons que le pourcentage d'enseignants favorables à l'attrition est supérieur à ceux qui sont en faveur du maintien dans quatre modalités sur cinq. Par ailleurs, les enseignants très insatisfaits, plutôt satisfaits et plutôt insatisfaits sont les plus disposés à abandonner le métier soit respectivement : 66% ; 62,4 % et 62,1%. Par contre, pour les enseignants très satisfaits de leurs conditions de travail, 57,7% d'enseignants sont favorables au maintien contre 42,3% qui ont en partage l'intention de quitter la profession.

Tableau 56 : Appréciation de la charge de travail en général croisée avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
OUI	114 (63,3%)	128 (62,7%)	217 (59,1%)	100 (54%)	37 (49,3%)	596
NON	66 (36,7%)	76 (37,3%)	150 (40,9%)	85 (46%)	38 (50,7%)	415
Total	180	204	367	185	75	1011

Ce tableau met en relation l'intention des enseignants de rester ou de quitter la profession et leurs appréciations de la charge de travail générale liée au métier d'enseignants au primaire. L'analyse des données montre que l'intention de quitter le métier est prédominante dans toutes les modalités à l'exception des enseignants très satisfaits de la charge de travail, parmi lesquels 50,7% sont favorables à demeurer et 49,3% disposés à abandonner le métier. Les enseignants très insatisfaits et plutôt insatisfaits de leur charge de travail sont les plus exposés au risque d'abandonner la profession.

Tableau 57 : Tests du khi-carré de Pearson HS4 (Environnement du travail et rétention des enseignants)

Indicateurs/Questions	Valeur khi-carré de Pearson	ddl	Rapport de vraisemblance	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Horaire du travail	19,501	4	19,225	,001	,001
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Impact sur le développement cognitif	5,243	4	5,174	,263	,264
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Impact sur le développement et l'éducation	13,467	4	13,403	,009	,009
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Effectifs des classes	8,006	4	8,027	,091	,091
Quelle est votre appréciation des aspects suivants de votre métier ? Charge de travail en général	7,347	4	7,310	,119	,119

Ce tableau permet de résumer les tests de significativité de Pearson lié à la quatrième hypothèse, qui postulait un lien entre l'environnement de travail et la rétention des enseignants du primaire au Cameroun. La rétention des enseignants est ainsi associée de façon fortement significative à leurs horaires de travail et à l'impact sur le développement et l'éducation ; les p-values inférieures à 1%, obtenues en sont la

preuve. L'impact sur le développement cognitif, les effectifs des classes et la charge de travail en général influencent faiblement la rétention des enseignants ($p\text{-value}>5\%$).

HS5 : Accessibilité aux services sociaux de base et rétention des enseignants

La dernière hypothèse formulée postulait que l'accès aux services sociaux de base influence la rétention des enseignants du primaire dans l'exercice de leur métier. Les services sociaux dont il est question ici sont relatifs à la couverture publique de santé, aux services financiers, aux groupes associatifs, ainsi qu'aux infrastructures culturelles et de loisir. Les différents tableaux mettant en relation les niveaux d'accessibilité à ces services sociaux de base avec l'intention des enseignants de quitter ou de rester dans le métier montrent que l'intention de partir est prépondérante à tous les niveaux d'accessibilité. Cependant, les enseignants qui estiment qu'ils ont un niveau pas du tout accessible, très peu accessible et assez accessible auxdits services sont les plus favorables au départ de la profession.

Tableau 58 : Niveau d'accessibilité aux services publics de santé croisé avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Pas du tout accessible	2. très peu accessible	3. Moyennement accessible	4. Assez accessible	5. Très accessible	Total
OUI	57 (61,3%)	134 (60,1%)	200 (57,47%)	131 (61,8%)	74 (54,8%)	596
NON	36 (38,7%)	89 (39,9%)	148 (42,5%)	81 (38,2%)	61 (45,2%)	415
Total	93	223	348	212	135	1011

Tableau 59 : Niveau d'accessibilité aux services financiers croisé avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Pas du tout accessible	2. Très peu accessible	3. Moyennement accessible	4. Assez accessible	5. Très accessible	Total
OUI	111 (64,9%)	130 (54,8%)	196 (55,5%)	104 (62,3%)	55 (66,3%)	596
NON	60 (35,1%)	107 (45,2%)	157 (44,5%)	63 (37,7%)	28 (33,7%)	415
Total	171	237	353	167	83	1011

Tableau 60 : Niveau d'accessibilité aux infrastructures culturels et de loisirs croisé avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Pas du tout accessible	2. Très peu accessible	3. Moyennement accessible	4. Assez accessible	5. Très accessible	Total
OUI	118 (62,8%)	169 (59,3%)	175 (55%)	89 (60,1%)	44 (64,7%)	586
NON	70 (37,2%)	116 (40,7%)	143 (45%)	59 (39,9%)	24 (35,3%)	412
Total	188	285	318	148	68	1007

Tableau 61 : Niveau d'accessibilité aux groupes associatifs (Syndicats, APEE, Mutuelles) croisé avec l'intention de partir

Intention de partir	1. Pas du tout accessible	2. Très peu accessible	3. Moyennement accessible	4. Assez accessible	5. Très accessible	Total
OUI	83 (56,1%)	136 (60,2%)	190 (57,2%)	115 (58,7%)	60 (67,4%)	594
NON	65 (43,9%)	90 (39,8%)	142 (42,8%)	81 (41,3%)	29 (32,6%)	407
Total	148	226	332	196	89	991

Tableau 62 : Tests du khi-carré de Pearson HS5 (Accès aux services sociaux de base et rétention des enseignants dans la profession)

Indicateurs/Questions	Valeur khi-carré de Pearson	Dd	Rapport de vraisemblance	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)
Quel est le niveau d'accessibilité aux services de santé public dans votre localité ?	2,306	4	2,304	,680	,681
Quel est votre niveau d'accessibilité aux services financiers dans votre localité ?	8,467	4	8,532	,076	,076
Quel est votre niveau d'accessibilité aux infrastructures culturelles et de loisirs de votre région ?	4,177	4	4,183	,383	,383
Quel est votre niveau d'accessibilité aux groupes associatifs (Syndicats, APEE, Mutuelles) ?	3,692	4	3,759	,449	,450

Conclusion	L'accès aux services sociaux de base influence la rétention des enseignants dans l'exercice de leur métier.
------------	---

Le tableau ci-dessus permet de résumer les tests de significativité de Pearson sur la cinquième hypothèse, qui postulait un lien entre l'environnement de travail et la rétention des enseignants du primaire au Cameroun. Avec des p-values supérieures à 5% pour le test du khi 2, nous pouvons affirmer que dans l'ensemble, l'accès aux services sociaux de base n'exerce pas une influence significative sur la rétention des enseignants dans la profession. Cependant il existe une association significative au seuil de 10% entre la rétention des enseignants et l'accessibilité aux services financiers dans leurs localités.

Analyse longitudinale

L'analyse longitudinale a été effectuée sur trois cohortes d'enseignants considérés comme étant en début, au milieu et en fin de carrière. Le but de cette analyse est de déterminer les différences que les facteurs d'attrait, de la formation et de rétention exercent sur ces profils professionnels pour entrevoir des solutions adaptées à chaque étape de l'évolution de la carrière des enseignants. Concernant l'attrait dans le métier, nous analysons les modalités rémunération et gestion de la carrière. La formation initiale et continue met l'accent sur l'appréciation du niveau de compétences après la formation et actuellement. Dans le volet maintien dans la profession nous nous limitons aux indicateurs de l'environnement de travail tels qu'ils sont appréciés par les enseignants au début, au milieu et en fin de carrière.

L'Attrait

Une modalité nous intéresse dans cette partie, la rémunération liée au travail d'enseignant telle qu'elle est susceptible d'évoluer au cours de la carrière et l'appréciation que les trois cohortes retenues font de leur revenu. En effet, l'analyse descriptive et corrélationnelle ont déjà montré l'importance de la rémunération comme facteur d'attrait dans le métier d'enseignant, cependant il reste à déterminer si, au fur et

mesure que les enseignants évoluent dans leurs carrières, leur niveau de rémunération s'améliore pour les inciter à rester dans le métier.

Tableau 63 : Nombre d'années dans la profession et revenu mensuel lié à l'activité d'enseignant (e)

	1. 10.000 - 25.000	2. 26.000 - 40.000	3. 41.000 - 60.000	4. 61.000 - 90.000	5. 91.000 - 120.000	6. 121.000 - 150000	7. 151000 - 180000	8. 181.000 - 200.000	9. 200 000 et plus	Total
moins de cinq ans	15 (20,8%)	12 (16,6%)	10 (13,8%)	3 (4,1%)	13 (18%)	13 (18%)	6 (8,3%)	0	0	72
de dix à moins de quinze ans	7 (3,3%)	8 (3,7%)	3 (1,4%)	5 (1,2%)	23 (10,9%)	35 (16,5%)	79 (37,4%)	39 (18,4%)	12 (5,6%)	211
plus de vingt ans	0	0	0	0	3 (4,1%)	1 (1,3%)	17 (23,2%)	40 (54,7%)	12 (16,4%)	73

Ce tableau indique que les enseignants en début de carrière ont les salaires les plus bas contrairement à ceux qui sont en fin de carrière. Par exemple, plus de 51% des enseignants en début de carrière sont rémunérés entre 10.000 et 60.000 FCFA, soit 37,4% ayant des revenus mensuels en dessous du Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG) c'est-à-dire en dessous de 40.000 FCFA ; tandis qu'en fin de carrière, aucun enseignant n'est rémunéré à moins 90.000 FCFA. Ainsi, près de 83% des enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience sont rémunérés mensuellement entre 90.000 et 200.000 FCFA et 16,4% reçoivent au-delà de 200.000. Il faut également signaler que la catégorie d'enseignants la plus représentée, à savoir les enseignants en milieu de carrière se retrouvent dans une faible proportion dans l'indice salarial allant de 10.000 à 90.000 FCFA, soit 10,9% de l'échantillon. Aussi, 81,5% des enseignants en milieu de carrière reçoivent mensuellement une rémunération comprise entre 91.000 et 200.000 FCFA ; alors que 5,6% d'entre eux sont payés à plus de 200.000 FCFA. Nous pouvons conclure que la vulnérabilité salariale des enseignants est beaucoup plus poignante en début de carrière, et même s'il ya une réelle évolution de l'indice salariale pendant que la carrière évolue jusqu'à terme, il faut noter que le plafond de cet indice est de 200.000 FCFA et plus. Il est à noter qu'aucun enseignant en début de carrière n'atteint ce plafond mais seulement 5,6% d'enseignants en milieu de carrière et 16,4% en fin de carrière l'atteignent.

Formation

Pour analyser l'impact de la formation initiale et continue à long terme sur le maintien des enseignants dans leur métier, nous nous focalisons sur l'appréciation par ceux-ci des compétences liées aux tâches d'enseignants en début et en fin de carrière. L'analyse descriptive a déjà montré une tendance générale de satisfaction des enquêtés relativement aux modalités de formations théoriques et pratiques auxquelles ils ont été exposés. En portant une attention sur les différences entre cohortes d'enseignants, nous cherchons aussi à comprendre comment ces différences sont susceptibles d'évoluer dans le temps ; c'est-à-dire selon que les enseignants sont en début, au milieu et en fin de carrière. Les compétences ciblées sont la préparation des cours, la gestion de la classe, la préparation des épreuves selon les normes, la motivation des élèves, la maîtrise des élèves turbulents, et l'utilisation de l'APC.

Les tableaux ci-dessous montrent que la satisfaction des enseignants à propos de leurs degrés de compétences est très variable au fur et à mesure qu'ils évoluent dans leurs carrières. Globalement, les enseignants ayant les fréquences et effectifs les plus élevés, aussi bien en début, au milieu, qu'en fin de carrière, sont les ceux qui sont plutôt satisfaits et très satisfaits de leurs compétences. Pour la compétence de gestion de la classe, les enseignants en début de carrière qui sont plutôt insatisfaits sont réduits de 2%, ceux qui trouvaient leurs compétences justes acceptable ont aussi diminué de 3%, et le taux d'enseignants satisfaits et très satisfaits est quasiment invariable à la fin de la formation et actuellement pour cette catégorie. En milieu de carrière, nous observons une légère augmentation dans les modalités très insatisfaits et très satisfaits alors qu'il y'a une diminution de 2% et 5% des enseignants plutôt insatisfaits et ceux qui trouvent leurs compétences justes acceptable. Ce qui se traduit par une augmentation d'environ 8% d'enseignants très satisfaits de leurs compétences depuis la fin de leur formation jusqu'au moment où s'est déroulée l'enquête. L'appréciation desdites compétences dans la globalité reste positive à tous les stades de la carrière à tel point qu'on ne pourrait

supposer un effet positif ou négatif de l'ancienneté sur le degré de compétence des enseignants. Ces compétences sont plutôt en relation avec la qualité de la formation comme cela a été démontré dans l'analyse descriptive.

Tableau 64 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à préparer les cours à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	2 (1,4%)	3 (2,1%)	37 (27%)	52 (37,9%)	43 (31,3%)	137
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	12 (4,1%)	61 (20,9%)	122 (41,9%)	92 (31,6%)	291
plus de vingt ans	4 (4,7%)	1 (1,1%)	19 (22,6%)	41 (48,8%)	19 (22,6%)	84

Tableau 65 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à préparer les cours actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	2 (1,3%)	6 (4%)	36 (24%)	57(38%)	49 (32,6%)	150
de dix à moins de quinze ans	7 (2,3%)	6 (2%)	47 (15,6%)	122 (40,6%)	118 (39,3%)	300
plus de vingt ans	2 (2,1%)	5 (5,4%)	20 (21,1%)	39 (42,8%)	23 (25,2%)	91

Tableau 66 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à gérer la classe à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2,1%)	6 (4,3%)	27 (19,7%)	41 (29,9%)	60 (43,7%)	137
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	9 (3,1%)	63 (21,7%)	107 (36,89%)	106 (36,5%)	290
plus de vingt ans	1 (1,1%)	2 (2,3%)	20 (23,8%)	39 (46,4%)	22 (26,1%)	84

Tableau 67 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à gérer la classe actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	2 (1,3%)	8 (5,3%)	26 (17,3%)	53 (35,3%)	61 (40,6%)	150
de dix à moins de quinze ans	3 (1%)	5 (1,6%)	40 (26,6%)	103 (34,6%)	149 (49,6%)	300
plus de vingt ans	4 (4,3%)	1 (1%)	10 (10,9%)	40 (43,9%)	36 (39,5%)	91

Tableau 68 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à préparer les épreuves selon les normes à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2,1%)	5 (3,6%)	46 (33,5%)	46 (33,5%)	37 (27%)	137
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	16 (5,5%)	73 (25,1%)	103 (35,5%)	94 (32,4%)	290
plus de vingt ans	1 (1,1%)	3 (3,5%)	23 (27,3%)	34 (40,4%)	23 (27,3%)	84

Tableau 69 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à préparer les épreuves selon les normes actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2%)	10 (6,6%)	30 (20%)	50 (33,3%)	47 (31,3%)	150
de dix à moins de quinze ans	6 (2%)	8 (2,6%)	37 (12,3%)	104 (34,6%)	145 (48,3%)	300
plus de vingt ans	3 (3,2%)	1 (1%)	9 (9,8%)	37 (40,6%)	41 (45%)	91

Tableau 70 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à entretenir une bonne ambiance dans la classe à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2,1%)	6 (4,3%)	23 (16,7%)	47 (34,3%)	58 (42,3%)	137
de dix à moins de quinze ans	1 (0,3%)	9 (3,1%)	61 (21,1%)	89 (30,7%)	129 (44,6%)	289
plus de vingt ans	2 (2,3%)	1 (1,1%)	11 (13%)	36 (82,8%)	34 (40,4%)	84

Tableau 71 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à entretenir une bonne ambiance dans la classe actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Plutôt insatisfait	Total
moins de cinq ans	2 (1,3%)	8 (5,3%)	29 (19,3%)	46 (30,6%)	65 (43,3%)	150
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	8 (2,6%)	33 (11%)	100 (33,3%)	155 (51,6%)	300
plus de vingt ans	3 (3,2%)	2 (2,1%)	7 (7,6%)	36 (39,5%)	49 (53,8%)	91

Tableau 72 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à motiver les élèves à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. Plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	2 (1,4%)	6 (4,3%)	23 (16,7%)	41 (29,9%)	64 (46,7%)	137
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	6 (2%)	56 (19,5%)	86 (30%)	134 (46,8%)	286
plus de vingt ans	1 (1,1%)	1 (1,1%)	13 (15,4%)	38 (45,2%)	31 (36,9%)	84

Tableau 73 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à motiver les élèves actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	1 (0,6%)	7 (4,6%)	29 (19,3%)	47 (30,9%)	66 (44%)	150
de dix à moins de quinze ans	2 (0,6%)	9 (3%)	41 (13,6%)	100 (33,3%)	154 (51,3%)	300
plus de vingt ans	2 (2,1%)	0	13 (14,2%)	28 (30,7%)	48 (52,7%)	91

Tableau 74: Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à maîtriser les élèves turbulents à la fin de la formation

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2,1%)	8 (5,8%)	34 (24,8%)	42 (30,6%)	50 (36,4%)	137
de dix à moins de quinze ans	2 (0,6%)	15 (5,1%)	68 (23,4%)	105 (36,2%)	100 (34,4%)	290
plus de vingt ans	3 (3,6%)	4 (4,8%)	19 (23,1%)	32 (39%)	24 (29,2%)	82

Tableau 75 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à maîtriser les élèves turbulents actuellement

	1. Très insatisfait	2. plutôt insatisfait	3. Juste acceptable	4. Plutôt satisfait	5. Très satisfait	Total
moins de cinq ans	3 (2%)	9 (6%)	29 (19,3%)	52 (34,6%)	57 (38%)	150
de dix à moins de quinze ans	4 (1,3%)	7 (2,3%)	45 (15%)	120 (40%)	124 (41,3%)	300
plus de vingt ans	4 (4,3%)	2 (2,1%)	11 (12,1%)	33 (36,2%)	41 (45%)	91

Tableau 76 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence utilisez l'approche par compétence à la fin de votre formation

	1. Très insatisfait		2. plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. Plutôt satisfait		5. Très satisfait		Total
moins de cinq ans	2	1,4%	6	4,4%	32	23,5%	43	31,6%	53	38,9%	136
de dix à moins de quinze ans	3	1%	13	4,4%	62	21,3%	95	32,6%	118	40,5%	291
plus de vingt ans	2	1,5%	1	0,7%	23	17,8%	80	62%	23	17,8%	129

Tableau 77 : Nombre d'années dans la profession et degré de compétence à utiliser l'approche par compétence actuellement

	1. Très insatisfait		2. plutôt insatisfait		3. Juste acceptable		4. plutôt satisfait		5. Très insatisfait		Total
moins de cinq ans	1	0,6%	11	7,3%	28	18,6%	46	30,6%	64	42,6%	150
de dix à moins de quinze ans	4	1,3%	9	3%	31	10,3%	102	34%	154	51,3%	300
plus de vingt ans	5	5,4%	1	1%	10	10,9%	40	43,9%	35	38,4%	91

Maintien

L'analyse longitudinale des facteurs de maintien est axée autour des modalités telles que : l'appréciation par les enseignants en début, au milieu et en fin de carrière du respect du statut particulier dans la gestion de leurs carrières, leur niveau d'utilisation des textes officiels dans l'avancement de la carrière, et des aspects de leur métier pouvant être associés au maintien ou à l'attrition. Nous essayons de comprendre comment ces modalités peuvent influencer dans la durée l'intention des enseignants à rester ou à quitter leur métier.

Tableau 78 : Nombre d'années dans la profession et appréciation du respect du statut en matière de gestion de la carrière

Nombre d'années dans la profession	1. Jamais		2. Rarement		3. Parfois		4. Très souvent		Toujours		Total
Moins de cinq ans	48	32%	39	26%	37	24,6%	11	7,3%	11	7,3%	150
De dix à moins de quinze ans	107	35,6%	86	28,6%	78	26%	18	6%	9	3%	300
Plus de vingt ans	24	26,3%	24	26,3%	34	37,3%	4	4,3%	5	5,4%	91

A l'observation ce tableau montre qu'une faible proportion d'enseignants estime que le statut particulier est très souvent ou toujours respecté dans la gestion de leurs carrières aussi bien au début, au milieu qu'à la fin. Toutefois, si 14,6% d'enseignants en début de carrière pensent que leur statut est très souvent et toujours respecté, seul 9% sont de cet avis en milieu et en fin de carrière. Ce qui implique une diminution de 5% des enseignants qui partagent cet avis au fur et à mesure que la carrière évolue. Par contre dans la modalité parfois, il y'a une augmentation du pourcentage d'enseignants qui situe le niveau de respect de leur statut particulier dans la moyenne soit 24,6% en début de carrière, 26% en cours de carrière et 37,3% à la fin. Les modalités rarement et jamais évoluent en dents de scie avec une augmentation des pourcentages entre le début et le milieu de la carrière et la diminution vers la fin de la carrière.

Tableau 79 : Nombre d'années dans la profession et niveau d'utilisation des textes officiels pour vous rassurer de l'avancement

Nombre d'années dans la profession	1. Jamais		2. Rarement		3. Parfois		4. Très souvent		5. Toujours		Total
moins de cinq ans	21	14%	25	16,6%	21	14%	35	23,3%	48	32%	150
de dix à moins de quinze ans	46	15,3%	42	14%	73	24,3%	61	20,3%	76	25,3%	300
plus de vingt ans	10	10,9%	12	13,1%	21	23%	21	23%	27	29,6%	91

Ce tableau croisé entre l'ancienneté et le niveau d'utilisation des textes officiels par les enseignants pour s'assurer de l'avancement de leurs carrières. L'analyse montre que la modalité toujours est celle dont la fréquence est plus élevée chez les enseignants en début, au milieu et en fin de carrière. La modalité rarement enregistre une décroissance au fur et à mesure que la carrière évolue alors que les fréquences des modalités jamais et parfois augmentent pour avec les enseignants au milieu de la carrière pour ensuite diminuer avec les enseignants en fin de carrière. Nous pouvons donc conclure que les enseignants à tous les niveaux de leur développement professionnel pensent en majorité qu'ils sont très souvent et toujours capables de servir des textes officiels pour s'assurer de l'avancement dans leur carrière soit 55,3% en début de carrière, 45,6% en milieu de carrière et 52,6% en fin de carrière.

Tableau 80 : **Appréciation des facteurs d'attrition en début, au milieu et enfin de carrière**

Nombre d'années dans la profession	Horaires du travail	Effectifs des classes	Charge de travail	de	Place dans la société	Rémunération	Possibilité de mutation	Effectifs
0 à 4 ans	31 (20,6%)	30 (20%)	55 (36,6%)		28 (18,6%)	104 (69,3%)	28 (18,6%)	150
10 à 14 ans	57 (19%)	74 (24,6%)	105 (35%)		78 (26%)	214 (71,3%)	58 (19,3%)	300
20 ans et plus	14 (15,38%)	20 (21,9%)	35 (38,46%)		26 (28,5%)	57 (62,6%)	14 (15,3%)	91

Ce tableau croise les trois cohortes d'enseignants en début au milieu et en fin de carrière avec les fréquences des aspects du métier qu'ils estiment pouvoir être à l'origine de leur intention de quitter la profession. Ces données sont issues de la question 42 à travers laquelle nous avons demandé aux enseignants de choisir dans une liste exhaustive deux aspects de leur métier pour lesquels ils peuvent abandonner le métier d'enseignant. C'est pour cela que les effectifs cumulés ne sont pas égaux au nombre d'enseignants enregistrés dans chaque cohorte. Par contre, chaque pourcentage est calculé en référence avec l'effectif total de chaque cohorte.

La rémunération apparaît comme le premier facteur d'attrition pour toutes les trois cohortes d'enseignants soit 69,3% en début, 71,3% au milieu et 62,6% en fin de carrière. La deuxième cause d'abandon du métier d'enseignants c'est la charge de travail qui est identifiée par 36,6% enseignants en début de carrière, 35% au milieu et 38,6% en fin de carrière comme un des motifs pour lequel ils pourraient quitter le métier. Le troisième facteur pour l'ensemble des trois cohortes ce sont les effectifs des classes qui pourraient induire le départ de 20%, 24,6% et 21,9% d'enseignants respectivement en début, au milieu et en fin de carrière. Les horaires du travail sont aussi une cause d'abandon du métier cependant, la fréquence de cette modalité diminue avec l'ancienneté dans la profession. En effet, 20,6% des enseignants en début de carrière peuvent abandonner le métier à cause de ce facteur mais seulement 19% et 15,3% en milieu et en fin de carrière le considèrent comme susceptible de causer leur départ de la profession. A l'opposé des horaires du travail, l'influence de la place des enseignants dans la société sur leur disposition à quitter le métier augmente avec l'ancienneté. Ainsi, 18,6%, 26% et 28,5% représentent respectivement le pourcentage d'enseignants qui pourraient abandonner

leur métier au début, au milieu et enfin de carrière à cause des considérations et représentations sociales vis-à-vis des enseignants.

En résumé ce tableau montre que la rémunération, la charge de travail et les effectifs des classes sont dans l'ordre décroissant les facteurs associés à l'attrition des enseignants au primaire dans le système éducatif camerounais. Ces aspects de la profession influencent sur l'intention de départ des enseignants tout au long de la carrière et dans le même ordre ; ce qui signifie que les enseignants en début, au milieu et enfin de carrière peuvent quitter le métier d'abord à cause de la faible rémunération, la charge de travail et des effectifs des classes. Par contre avec l'ancienneté, les nous pouvons induire que les enseignant d'adaptent et s'accommodent aux horaires du travail tandis que cette ancienneté dans le métier contribue plutôt à renforcer la désaffection vis-à-vis des considérations sociales associées à la profession enseignante plus précisément au primaire.

Tableau 81 : Appréciation des facteurs de maintien en début, au milieu et en fin de carrière

Nombre d'années dans la profession	Impact sur l'éducation des élèves	Place dans la société	Horaires du travail	Rémunération	Effectifs des classes	Total
0 à 4 ans	98 (65,3%)	52 (34,6%)	36 (24%)	21 (14%)	25 (16,6%)	150
10 à 14 ans	212 (70,6%)	88 (29,3%)	76 (25,3%)	40 (13,3%)	37 (12,3%)	300
20 ans et plus	63 (69,9%)	28 (30,7%)	29 (31,8%)	10 (10,9%)	10 (10,9%)	91

Ce tableau montre les facteurs de maintien dans la profession enseignante en début au milieu et en fin de carrière. L'impact sur l'éducation des élèves est la motivation principale pour laquelle les enseignants ne peuvent pas quitter leur métier du début jusqu'en fin de carrière. La place des enseignants dans la société est la deuxième cause du maintien. L'impact des horaires du travail sur la motivation des enseignants à se maintenir au travail augmente selon qu'ils évoluent dans leurs carrières. C'est le contraire avec la rémunération dont l'impact sur le maintien diminue avec l'évolution

dans la carrière. Par exemple, 14% des enseignants en début de carrière sont disposés à rester dans la profession à cause du salaire alors que 10,9% des enseignants en fin de carrière trouvent que leur rémunération est un motif de maintien dans le métier.

Discussions et limites de la recherche

La discussion dans cette recherche peut se faire sur l'approche théorique adoptée d'une part et les trois angles d'analyse des résultats d'autre part. Sur le premier point, l'apport de notre approche théorique se résume dans l'introduction du travail décent comme vecteur du développement professionnel et comme facteur de maintien des enseignants compétents à leur poste de travail. L'analyse des effets desdits facteurs à court, moyen et long terme représente également une avancée dans les recherches sur l'attrait, la formation et le maintien des enseignants. Si cette thématique a déjà fait l'objet de plusieurs recherches dans les pays développés et en Afrique Subsaharienne, les chercheurs se sont intéressés jusqu'ici à l'analyse globale des politiques et des pratiques existantes (Moon, 2007) à partir des mesures incitatives mis en place à l'échelle modiale, continental ou national (Beckers, 2005 ; Turcotte, 2003) afin de juguler le problème de la pénurie des enseignants (ISU, 2016 ; Philips et al. 2003) avec un accent particulier en Afrique pour les enseignants exerçant en milieu rural (Olugbenga Adedeji et Olanrewaju Olaniyan, 2011 ; Ouedraogo, 2011 ; Sirois, 2017).

La continuité entre les résultats de ces recherches et notre étude est l'analyse des politiques et pratiques existantes ainsi que la mise en relief de l'urgence d'un cadre de travail propice au développement professionnel des enseignants. Mais la présente recherche va plus loin en intégrant les perceptions de tous les acteurs impliqués dans la gestion de la carrière des enseignants du primaire pour analyser de façon holistique et multi-référencié les facteurs que la communauté éducative associe au maintien des enseignants dans l'exercice de leur profession. L'intérêt d'interroger les conditions de travail des enseignants du début à la fin de la carrière, en passant par la formation, et d'insister sur l'influence des facteurs de maintien sur le long terme débouche sur la formulation d'un modèle plus résilient de la gestion de la carrière des enseignants. Comme nous le verrons dans le point suivant, ce modèle permet d'adresser efficacement la vulnérabilité de certaines catégories d'enseignants, d'articuler les politiques publiques aux contraintes du terrain et aux contextes socio-économiques pour rendre la profession enseignante plus compétitive malgré les carences en ressources financières qui caractérisent généralement les pays en développement comme le Cameroun.

Les résultats de cette étude sont aussi en lien avec les recherches faites dans les pays développés. En effet, l'abandon massif de la profession enseignante dans ces pays en début de carrière (Delobbe, 2017 ; Charest et Hamel, 2020) est corrélé à l'attractivité du cadre socio-professionnel offrant des perspectives de reconversion professionnelle plus lucratives aux enseignants et au phénomène plus récent de la grande démission, qui consiste chez les employés et les employeurs à redéfinir les conditions de travail en vue de l'épanouissement des travailleurs (Moulier-Boutang, 2023). En fin de carrière par contre, l'attrition des enseignants s'explique dans ces contextes par l'épuisement professionnel (Philippe, 2021 ; Desmarais et al., 2022) et les solutions les plus répertoriées dans la littérature scientifique sont l'amélioration du bien-être des enseignants à l'école (Doudin et al., 2011 ; Vlasie, 2021 ; Desmarais et al., 2022), le soutien et l'accompagnement des enseignants par mentorat ou tutorat (Karsenti et al. 2013).

A l'opposé de ces recherches faites dans les contextes des pays développés, l'attrition des enseignants dans cette étude est plutôt implicite dans le sens où, les enseignants ne démissionnent pas officiellement de leur profession au regard du cadre socio-professionnel faiblement attractif. Bien au contraire, entrer dans la profession enseignante est perçu par plusieurs personnes interrogées comme une solution intermédiaire dans la recherche d'une meilleure insertion professionnelle chez les jeunes mais faute de trouver mieux, ils restent finalement dans le métier malgré les conditions difficiles. Ainsi, la vulnérabilité des enseignants du primaire a plusieurs dimensions mais la plus importante du point de vue des personnes interrogées c'est la vulnérabilité économique qui a un effet différent de celui observé dans les pays développés. En effet, au lieu de quitter le métier en masse à cause des faibles rémunérations, les enseignants du Cameroun mettent en place des stratégies de survie même si cela n'implique pas qu'ils sont satisfaits par les politiques et pratiques existantes en matière de gestions de la carrière. Toutefois, en restant dans le métier malgré la situation de vulnérabilité, les enseignants développent des stratégies de résilience pour s'adapter à la faible rémunération. Cette étude a montré par exemple que 42% des enseignants interrogés exercent une seconde activité génératrice de revenu

en parallèle à l'enseignement soit 49% des enseignants en milieu rural, 43% en milieu semi-urbain et 40% en milieu urbain. Ces activités parallèles sont entre autre les cours de soutien exercé par 38% de l'échantillon considéré, les activités agricoles fait par 35% de l'échantillon considéré et le petit commerce qui est pratiqué par 18% de l'échantillon considéré.

En résumé, les analyses thématiques, descriptives, corrélationnelles et longitudinales sur l'attrait, la formation et le maintien des enseignants du primaire au Cameroun permettent de situer l'exercice de la profession enseignante dans le triptyque : 1) des situations formatives qui les préparent à mettre en œuvres des pratiques pédagogiques efficaces, 2) des politiques de formation, de recrutement et de développement professionnel jusqu'à la fin de leurs carrières et 3) des contextes physiques, psychologiques, sociologiques, économiques et technologiques dans lesquels ils vivent et exercent ce métier. Si l'ensemble de l'écosystème de la formation initiale et continue est perçu positivement comme le montrent les quatre niveaux d'analyse, il est certain que des lacunes doivent être comblées surtout dans la formation continue afin de résoudre plus efficacement les problèmes posés par la gestion de la classe mais aussi la gestion de la carrière et l'équilibre entre vie de famille et vie professionnelle.

D'un autre côté, l'injustice et l'inégalité dans le traitement salarial entre enseignants du privé et du public, enseignants en cours d'intégration (communautaires, contractuels, contractualisés) et fonctionnaires exacerbe la vulnérabilité économique et sociale de certaines catégories d'enseignants. De plus, le fait pour ces catégories d'enseignants de rester longtemps dans le métier ne réduit pas ces inégalités mais contribue plutôt à augmenter la désaffection envers le métier et le désir d'attrition. Enfin, les conditions matérielles et la nature des relations humaines dans la salle de classe, l'établissement scolaire et le cadre socio-culturel influencent le bien être des enseignants à tel point qu'ils doivent être pris en considération dans l'évaluation de la rémunération et les promotions données aux enseignants. Dans la mesure où aucun de ces paramètres ne peut être compris indépendamment des autres, le travail des enseignants ne peut être

jugé décent qu'à condition de faire converger tous les éléments de cette trilogie en vue de faire de l'enseignement une profession épanouissante.

Au-delà de cette mise en relation avec d'autres recherches sur l'attrait, la formation et le maintien des enseignants du primaire en vue du développement des compétences professionnelles, nous pouvons aussi relever quelques limites liées à l'arsenal théorique mobilisé dans cette étude, à l'orchestration de la démarche méthodologique et aux contraintes et difficultés relatives au contexte socio-professionnel dans lequel cette recherche a été menée. Tout d'abord, nous notons une certaine inégalité entre les indicateurs du travail décent tels qu'ils ont été répartis et adaptés à l'attrait, à la formation et au maintien des enseignants au primaire. Il n'est pas exclu que d'autres recherches puissent adopter une nomenclature différente de la nôtre, d'autant plus que ces indicateurs ne sont pas identiques entre l'analyse qualitative et quantitative. Ensuite, le déroulement simultané des phases de collectes et d'analyses qualitatives et quantitative a limité l'affinement de l'outil quantitatif en vue d'une meilleure validité de construit. Toutefois, la triangulation des outils a permis de balayer les dimensions les plus importants de la problématique et de répondre à toutes les questions de recherche. En fin, les grèves des enseignants et les conséquences politiques qu'elles ont entraînées dans tout le pays et plus particulièrement dans les régions anglophones comme le Nord-Ouest ont renforcé la réticence de certains à exprimer leurs opinions. Sur le plan sécuritaire, l'équipe d'enquêteurs déployés dans cette région a été contrainte de collecter les données à distance en ayant recours aux outils numériques.

Recommandations de l'étude

Recommandations sur l'attrait

Adéquation entre tâches professionnelles, investissement personnel, rémunération et pouvoir d'achat

Les salaires des enseignants doivent être revus à la hausse de manière à tenir compte de : la multiplicité de leurs tâches professionnelles, (qui consistent à concevoir, préparer, mettre en œuvre, évaluer et réguler les pratiques pédagogiques), l'investissement (physique, psychologique, émotionnel, cognitif, temporel et social) de soi, et les exigences liées à une vie décente (nutrition, logement, habillement, loisirs) pour eux-mêmes et leurs familles. Sur ce dernier point, l'augmentation du pouvoir d'achat des enseignants est une urgence au regard de la conjoncture économique actuelle marquée par la hausse générale des produits de première nécessité après la pandémie du Covid-19.

Changement des représentations sociales sur le métier d'enseignant

La restauration de l'image déjà dégradée de la profession des enseignants relève de deux aspects : les réponses concrètes ayant des effets à court, moyen et long terme aux revendications longuement exprimées par les enseignants pour revaloriser la place de l'enseignant dans la société, la sensibilisation de la communauté éducative sur l'impact du regard social sur le devenir de cette profession avec un accent sur la catégorie des enseignants du primaire relégué au bas de l'échelle.

Amélioration des conditions de recrutement et des procédures d'affectation

L'État ne pouvant pas recruter tous les enseignants formés, un cadre juridique contraignant doit être mis en place pour réguler le recrutement des enseignants dans les établissements privés afin de rendre compétitif et attractif le marché du travail des enseignants au privé et réduire la vulnérabilité des enseignants. Pour les enseignants en début de carrière recrutés au public, et surtout en zones rurales, les lenteurs dans le

traitement salarial doivent être supprimées et des mesures spéciales d'accompagnement et d'encouragement doivent être mis en place (maisons d'astreintes, bonification d'échelons, primes spéciales). Une clarification légale doit aussi être faite sur les rôles spécifiques des collectivités locales dans le recrutement, l'affectation et la rémunération des enseignants au niveau de ces collectivités.

Susciter et entretenir les (pré) dispositions à exercer la profession

L'engagement intrinsèque étant indispensable pour se maintenir durablement dans la profession enseignante, les procédures de sélection des élèves-maitres à l'entrée des ENIEG et leurs parcours de formation doivent permettre d'identifier, susciter, entretenir et d'encourager l'enrôlement des candidats présentant des prédispositions à l'amour et à la passion pour le métier d'enseignants.

Recommandations sur la formation

Alignement entre durée, contenus, évaluation de la formation et contextes de travail

Pour venir à bout de l'insuffisante préparation des enseignants aux situations concrètes du terrain, nous recommandons l'alignement ou l'adaptation de la durée, des contenus, des approches et pratiques d'évaluation du parcours de formation aux divers contextes (urbain, semi-urbain ou rural, effectifs pléthoriques ou réduits) auxquels l'enseignants sera confronté après sa formation. La variabilité de la durée de la formation en fonction des diplômes requis à l'entrée des ENIEG a certes été supprimée par un texte de loi promulgué pendant que nous menions cette étude, mais la redistribution des deux années désormais requises pour se former à l'enseignement de base au Cameroun devrait tenir compte d'un certain équilibre entre les lieux de formation et ceux d'exercice effectif de la profession.

Équilibre entre théorisation pédagogique et pratiques professionnelles

La refonte et la réorganisation des calendriers de la formation initiale et continue dans les établissements de formation et inspections pédagogique doit permettre une redistribution équitable entre la théorie et la pratique. Pour la formation initiale, la durée des stages pratiques doit être équitable à celle des cours théoriques alors qu'en ce qui concerne la formation continue, elle doit davantage être ancrée sur les pratiques pédagogiques pour résoudre les difficultés réelles auxquels les enseignants sont confrontés et améliorer leur efficacité. Une politique publique de financement de la formation continue des enseignants du public et du privé doit être conçue et mise en œuvre.

Accompagnement holistique du début à la fin de carrière

Les modules de formation initiale et continue mis en place doivent viser un accompagnement holistique de l'enseignant du début à la fin de carrière. A toutes les étapes du déroulement de la carrière, les formateurs doivent par conséquent être sensibles aux dimensions psycho-émotionnelles, socio-professionnelles, pédagogiques et techniques dont le réinvestissement dans le développement professionnel des enseignants ; ce qui ouvrirait la voie à une gestion résiliente de leur carrière en vue de leur maintien dans la profession.

Digitalisation, cadre confortable, sensibilité aux genres et inclusion

Si les enseignants sont pour la plupart satisfaits du cadre dans lequel s'est déroulée leur formation initiale, des améliorations sont cependant requises relativement à l'environnement de la formation continue qui doit être un cadre confortable, inclusif, sensible aux genres et respectueux de la dignité des enseignants. En outre, l'alphabétisation numérique qui se déroule pendant la formation initiale doit se prolonger par l'accès aux TIC en milieu scolaire afin que la digitalisation des enseignements soit moins théorique dans les écoles primaires.

Analyse collaborative, réflexive, multi-référencée et critique des pratiques pédagogiques

Pour rapprocher les modules de formation continue des besoins des enseignants sur le terrain, nous recommandons que les programmes de formation continue soient davantage axés sur l'analyse constante, collaborative, réflexive et critique des pratiques pédagogiques des enseignants par plusieurs acteurs ayant des postures et angles d'analyses différents (enseignants, formateurs, superviseurs pédagogiques, politiques publiques). Des possibles réinvestissements de telles approches de formation continue sont envisageables dans les pratiques de formation initiale.

Recommandations sur le maintien

Sécurité du travail, au travail et après ou en dehors du travail

Cette recommandation vise la sécurité dans la profession enseignante à partir du triptyque : sécurité du travail, au travail et après le travail. Le premier angle concerne davantage les enseignants du privé qui sont les plus exposés au risque de perdre leur travail du fait de l'absence d'un cadre juridique contraignant garantissant la sécurité de leur emploi. La deuxième dimension est relative à l'environnement du travail des enseignants et vise l'adoption des mesures pouvant assurer la protection de leur santé physique et psychologique. Il est précisément question de lutter efficacement contre les violences (physiques, verbales, morales et mystiques) faites aux enseignants par l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles à l'école. La sécurité après le travail regroupe les aspects de la couverture sociale et des allocations familiales.

Justice sociale, professionnelle et administrative dans la gouvernance de la carrière

A travers cette recommandation, nous préconisons l'adoption des textes de lois susceptibles d'encadrer la mise en place réelle et le respect du statut particulier des enseignants dans la gestion de la carrière des enseignants du primaire au Cameroun. A cette mesure s'ajoutent : la lutte contre la corruption dans les procédures de nomination des responsables des politiques publiques, les traitements des dossiers concernant les actes de carrière, l'effet financier immédiat débarrassé de lourdes procédures administratives.

Équilibre vie professionnelle et privée, sensibilité aux genres et inclusion

Pour que le travail des enseignants du primaire soit productif et épanouissant, des dispositions doivent être mises en place dans les écoles publiques et privées pour garantir l'épanouissement familial des enseignants. Une politique claire de traitement des dossiers d'affectation pour regroupement familial doit être adoptée et publiée pour limiter les divorces et les abandons de postes dus à l'éloignement des couples. Des mesures spéciales pour les femmes enceintes et des enseignants porteurs de handicaps doivent être mises en place, particulièrement dans les établissements privés pour leur éviter de perdre la rémunération ou l'emploi après un congé maternité ou maladie.

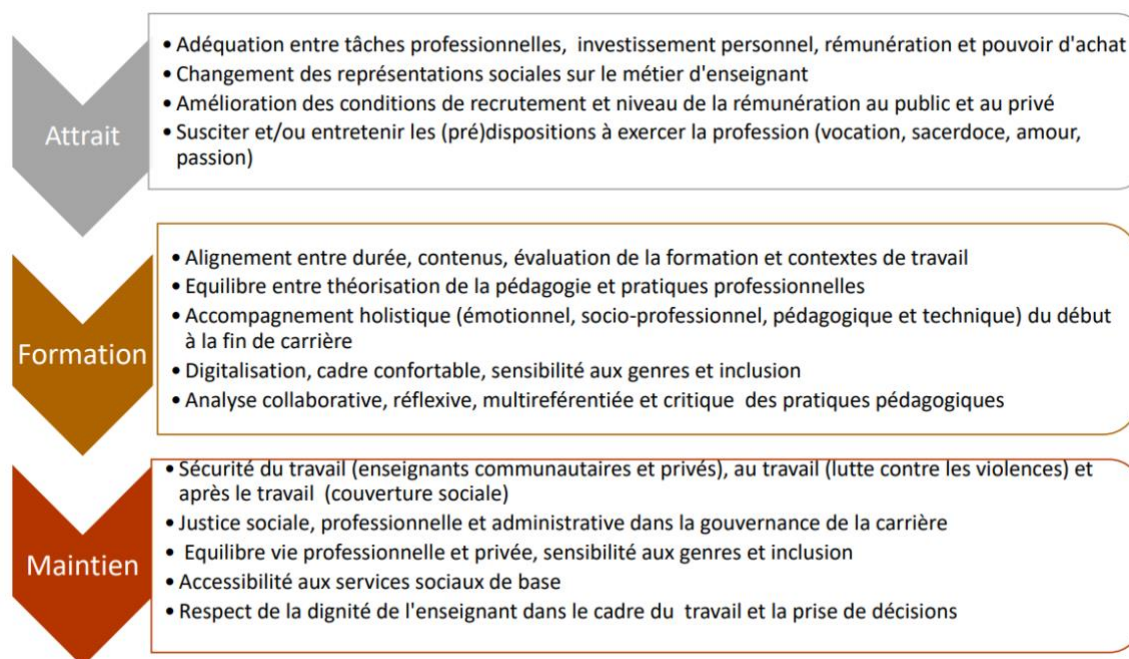
Accessibilité aux services sociaux de base

Les services sociaux de base dont il est question dans cette recommandation concernent l'accès aux services financiers comme les crédits et mutuelles pour servir d'accompagnement des enseignants dans la réalisation des projets immobiliers permettant de valoriser leur carrière, les services de santé publique, les regroupements associatifs et syndicaux permettant aux enseignants de défendre individuellement ou collectivement, en toute sécurité et légalité leurs causes sans craindre les brutalités policières, les formes explicites et implicites d'intimidations administratives, les abus d'autorité et les licenciements injustifiés.

Respect de la dignité de l'enseignant dans la prise de décisions

A travers cette dernière recommandation, nous mettons perspective la redéfinition du cadre institutionnel et juridique qui encadre l'action syndicale et le dialogue social dans la résolution des revendications des enseignants. En effet, les récentes mutations survenues dans les modalités d'expressions de la révolte des enseignants et les conséquences politiques qui les ont suivies indiquent une perte de confiance dans le dialogue social et la prise en compte de la dignité des enseignants dans les prises de décisions concernant le devenir de leur ordre de métier. Il est par conséquent question de placer les enseignants au cœur de la définition des démarches de solutions de leurs problèmes à travers des consultations représentatives de tous les profils professionnels susceptibles d'avoir des effets à court, moyen et long terme sur les politiques publiques qui encadrent cette profession.

Modèle de gouvernance résiliente de la carrière des enseignants du primaire au Cameroun



Références bibliographiques

- Actu Cameroun (2021). Absentéisme : 600 enseignants camerounais installés à l'étranger appelés à clarifier leur position. <https://actucameroun.com/2021/07/03/absenteisme-600-enseignants-camerounais-installes-a-letranger-appelles-a-clarifier-leur-position/>
- ADEA, CIEFFA/UA et APHRC (2022). *Formation et soutien aux enseignants Afrique pendant la pandémie de Covid-19* [Rapport de recherche].
- Amathieu, J., et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238.
- Ambatinda, C. (2020, 01 mars). Nord-Ouest : 36 enseignants sanctionnés pour abandon de poste. *Camer.be*. <https://www.camer.be/79242/11:1/cameroun-nord-ouest-36-enseignants-sanctionnes-pour-abandon-de-poste-cameroon.html>
- Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F. et Ritter, J. A., (2003). La mesure du travail décent : Un système d'indicateurs statistiques de l'OIT. *Revue internationale du travail*, 142(2), 159-193.
- Arrêté N°365/B1/1464/MINEDUC/062/CF/MINEFI du 19 Septembre 2001 portant application de certaines dispositions du décret N° 2001/04 du 19 Février 2001 relative à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'enseignement secondaire au Cameroun.
- Banque Mondiale (2020). Cameroun : 125 millions de dollars pour améliorer l'enseignement secondaire et de développement des compétences. *Communiqué de Presse N°2021/006/AFR*. <https://banquemondiale.org/fr>
- Banque Mondiale (2013).
- Banque Mondiale (2010).
- Basque, M., (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces* [thèse de doctorat Université de Laval, Laval, Québec] <https://www.theses.ulaval.ca/2014/30976/30976.pdf>
- Bernard, J.-M., Tiyab, B. K. et Vianou, K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignant_s.pdf
- Bessieux-Ollier, C., Lacroix, M. et Walliser, E., (2006). Le capital humain : approche comptable versus approche managériale. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2), 25-57.
- Best, A., Tournier, B. et Chimier, C., (2018). *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants* [Rapport de recherche]. UNESCO et IPE.
- Bissonnette, S (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* [thèse de doctorat Université de Laval, Laval, Québec] <https://www.theses.ulaval.ca/2008/25356/25356.pdf>

- Caprara G.-V., Barbaranelli C., Steca P. et Malone P.-S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology (44)*, 473-49.
- Castongay, M., Gauthier, C., Desbiens, J.F. et Mellouki, M. (2005). Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices. *Brock Education 15 (1)*, 15-31.
- Ciavaldini-Cartaut S., Marquie-Dubie H. et d'Arripe-Longueville F., (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], consulté le 27 Mars 2023. <https://pistes.revues.org/5099>
- Chaffi, W. C. I., et Kengue, P. (2019). Conditions de travail et comportement pédagogique des instituteurs contractuels dans les zones d'éducation prioritaire : Etude menée dans l'arrondissement de Moutourwa. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 27(1), 377-389. <https://www.ijias.issr-journals.org/abstract.php?article=IJIAS-17-315-28>
- Charest, S. et Hamel, C., (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28(1), 94-109. <https://doi.org/10.18161/fp.2020.512>
- Chen W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Collet, B., (2021). *L'enseignant novice, confronté à la réalité de l'enseignement professionnel en classe* [Mémoire de Master]. Université de Bordeaux, Bordeaux, France.
- CONFEMEN/PASEC (2019). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Rapport PASEC.
- CONFEMEN/PASEC (2014). Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire. <https://www.dgessmena.org/IMG/pdf/-9.pdf>
- Cros, F. et Obin, J.P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE : Rapport national de la France.
- Delobbe A-M., (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio, D'une transition... à l'autre*, 6(1), 155-174.
- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097039ar>

Décret N° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat Modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000

Décret N° 2000/359 DU 05 décembre 2000 Portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale

Décret N°2000/893 /PM du 13 Septembre 2000 fixant le régime des déplacements des agents publics civils et les modalités de prise en charge y afférents

Décret N° 2000/697/PM du 13 Septembre 2000 fixant le régime de la formation permanente des fonctionnaires.

Décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000 modifiant et complétant certaines dispositions du décret n° 94/199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat

Décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale

Décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 **portant organisation du Ministère de l'Education de Base**

Djeumeni Tchamabe, M. (2015) La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession*, 23(3),169-180.

Dobrica-Tudor, V., (2021). La méthode Q dans l'étude du bien-être au travail chez les enseignants débutants. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(1), 1-28. <https://doi.org/10.7202/1087987ar>

Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013).

Doudin P. A., Curchod-Ruedi D. et Moreau J., (2011). *Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants, la santé psychologique des enseignants et des enseignantes*. Collection éducation intervention. Presse de l'Université du Québec.

Dolhen, P., (2018). *L'attractivité des enseignants comme réponse la pénurie dans l'enseignement obligatoire. Etude comparative des réponses européennes et celles du Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles*. [Mémoire de Master]. Facultés des sciences économiques, sociales politiques et de communication, Université Catholique de Louvain, Ottignie-Louvain-la-Neuve, Belgique.

Essoume, I. et Kutche Tamghe, C. D. D., (2020). Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : piliers de l'engagement organisationnel des enseignants. Dans, *Le développement métier d'enseignants, aujourd'hui et demain : Défis et opportunité*. <https://hal.science/hal-02559901>

Fabra M.-E. et Camison C., (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review* (28), 600-610.

- Fante, M. (2016, 25 août). Cameroun : 396 Enseignants Convoqués pour Abandon de Poste. *Ô Cameroun*. <https://www.ocameroun.info/44849-cameroun-396-enseignants-convoques-abandon-de-poste.html>
- Fetelian, A. (2020). *Compréhension du développement de la résilience chez des enseignant-e-s romand-e-s. Une multi-méthode pour analyser l'activité sur du temps long* [Mémoire de Master]. Université de Lausanne, Lausanne, France.
- Forum Consultatif International sur l'Education pour Tous (2000). Education pour tous : Situation et tendances en 2000. L'évaluation des acquis scolaires. UNESCO.
- Galand, B. et Gillet M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF* (26), 1-22
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M et Djibo, F. (2003). Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement. Une revue de littérature. <https://www.formapex.com/telechargementpublic>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Helou C., Lantheaume F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, (57), 65-78.
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'Etat doit miser sur l'essentiel* [Rapport de recherche]. Institut du Québec.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2014). Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire. Document de politique 15/Fiche d'information 30. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229913f.pdf>
- Institut National de la Statistique (2020). Annuaire statistique du Cameroun
- Institut National de la Statistique (2019). Annuaire statistique du Cameroun
- Janosz M., Marchand A., Pagani L. S., Archambault I., Chouinard R., (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires*. Rapport de recherche.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : Etat des connaissances. *International review of education*, 1-20.
- Kirsh, R., (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [Mémoire de Maitrise]. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- KouaKep Tchaptchié, Y. (2020). Le syndicalisme dans l'éducation au Cameroun : le défis mobilisation sans discrimination, *Reseach Gate* [En ligne]. <https://www.reseachgate.net/publication/341216315>

- Kucera, K. M. et Stauffer, M., (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale Suisse*. [Rapport de recherche] Conférence Suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Launis K. et Koli A., (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants - une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], consulté le 27 Mars 2023. <http://journals.openedition.org/pistes/3265>
- Lhomme, S., Serre, D., Diab, Y. et Laganier, R. (2010). La résilience : définitions et concepts voisins. *45ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*, Liège, Belgique, 251-256.
- Liebenberg, L., Joubert, N. et Foucault, M-L. (s.d.). *Comprendre les éléments et les indicateurs fondamentaux de la résilience : revue exhaustive de la littérature*. <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/ASPC%20Rapport%20re%CC%81silience.pdf>
- Loi N°98/004 DU 14 AVRIL 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur.
- Longuet, G. (2022). *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur la comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*. Sénat français, session ordinaire de 2021-2022.
- Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V., (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/rfp/3931>
- Maingari, D., (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. *Recherches et formation*, (25), 97-112. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1432
- Martin, C. (2019). Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel Claude Martin. *Les Cahiers de la Justice*, 4 (4), 667-677. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-la-justice-2019-4-page-667.htm>
- Monazza A. et Shenila R., (2019). The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform, Oxford Partnership for Education Research and Analysis, on behalf of Stir Education 1 22 November 2019.
- Moon, B., (2007). *Analyse de recherche : Attirer, former et retenir des enseignants efficaces : aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Unesco.

- Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Mignenan, V., (2020). Proposition d'un modèle de construction du capital humain en milieu Organisationnel. *Ad machina*, (4), 110-134.
- MINEDUB (2022a). Annuaire Statistique 2020-2021.
- MINEDUB (2022b). Etat des lieux du sous-secteur de l'Education de Base face aux engagements pris par le Cameroun. Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021/2022.
- MINEDUB (2012). Référentiel du Dispositif de Supervision Pédagogique. <https://docplayer.fr/53154904-Referentiel-du-dispositif-de-supervision-pedagogique.html>
- MINESEC (2021). Annuaire statistique MINESEC 2020-2021.
- MINEPAT (2013). Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSEF) 2013-2020.
- MINEPAT (2020). Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND 2020- 2030).
- MINESEC (2019). Actes de la Rentrée Pédagogique Solennelle 2019-2020.
- Ngwé, G. (2013). L'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires du Cameroun. Dans Transparency International (dir.), *Rapport mondial sur la corruption : l'éducation* (pp. 78-81). https://images.transparencycdn.org/images/2013_GCR_Education_FR.pdf
- Nlege, G. (2003). *Le financement et la mise en œuvre des plans d'éducation : le cas du Cameroun*. Rapport de pays au Séminaire international de l'UNESCO sur le « Financement et la mise en œuvre des plans d'éducation nationaux ». Division des politiques et stratégies éducatives, UNESCO
- OIT, (2020). *Emploi et questions sociales dans le monde : tendances 2020*. <https://www.ilo.org>
- OIT et UNESCO (2016). *Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant et Recommandation de l'UNESCO de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. Edition révisée.
- Olugbenga Adedeji, S. et Olanrewaju Olaniyan (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique* [Rapport de recherche]. UNESCO-IICBA.
- Ouedraogo, R. M., (2011). *Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique* [Rapport de recherche]. UNESCO-IIRCA.
- Oumba, P., (2016). La problématique du travail décent en Afrique à la lumière des normes de l'OIT. *Café socio-anthropologique " Le travail dans tous ses états", Faculté des*

Sciences sociales et de gestion à l'Université Catholique d'Afrique Centrale. Yaoundé, Cameroun. <https://hal.science/hal-01319736>

- Philips, D., et al., (2003). *Teaching at risk – teacher mobility and loss in commonwealth member states : a study commissioned by the commonwealth secretariat education section at the request of ministers of education of the commonwealth caribbean.* Commonwealth Secretariat.
- RESEN, (2018). *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun.* MINEPAT.
- RESEN, (2019). *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun.* MINEPAT.
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis, 1(3)*, 84-95. <https://doi.org/10.7202/1012565ar>
- Sirois, G., (2017). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zone rurale. Une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière* [Thèse de Doctorat]. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession, 25(2)*, 6-19. <https://dx.doi.org/10318162/fp.2017.392>
- SOFRECO/MINEDUB (2011). Rapport sur l'évaluation des acquis scolaires en CM1/Class 5 au Cameroun. Version provisoire, document de travail.
- Stromquist, N. P., (2018). *La condition du personnel enseignant de la profession enseignante dans le monde.*[Rapport de recherche] Internationale de l'éducation.
- Teguia Bogni F., & Kouakep Tchaptchié, Y. (2023). Du syndicalisme dans l'éducation au Cameroun à OTS : Le défi de la mobilisation sans discrimination. *ResearchGate* [en ligne]. <https://www.researchgate.net/publication>
- Thompson G., (2021). *Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021.* L'Internationale de l'Education.
- UNESCO (2020). *Projet de riposte d'urgence contre la covid-19 dans l'enseignement de base au Cameroun : Assurer la continuité de l'enseignement de base (préscolaire, primaire) et 1er cycle du secondaire général pour les élèves du public affectés par la crise de la COVID-19 dans un environnement sanitaire, sûr et protecteur.*
- UNESCO - IICBA (2017). *Teachers' support and motivation framework for Africa : Emerging patterns.*
- UNESCO (2015). *Éducation pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* Dakar : UNESCO-BREDA

UNESCO (2007). UNESCO's Teacher Training initiative for sub-saharan Africa (TTISSA 2006-2015) Logframe. <https://unesdoc.unesco.org/ark>

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions* [Rapport de recherche]. Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

Zacharyas, C. et Brunet, L., (2011). Mieux saisir la résilience chez les enseignants : étude longitudinale d'un processus non linéaire. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(1), 199-207.

Annexe N° 1 : Taux d'encadrement au primaire par région, selon l'ordre d'enseignement en 2021/2022

	Ensemble	Public	Privé	Communautaires
Cameroun	43/1	56/1	25/1	70/1
Adamaoua	64/1	72/1	30/1	81/1
Centre	30/1	43/1	21/1	28/1
Est	61/1	68/1	36/1	43/1

Extrême-Nord	76/1	80/1	47/1	77/1
Littoral	27/1	39/1	23/1	26/1
Nord	71/1	74/1	34/1	79/1
Nord-Ouest	23/1	17/1	32/1	35/1
Ouest	46/1	52/1	34/1	57/1
Sud	38/1	42/1	25/1	0/1
Sud-Ouest	25/1	341/1	25/1	1/1
ZEP	70/1	75/1	38/1	77/1
Hors-ZEP	32/1	40/1	24/1	36/1

Annexe N° 2 : Progression du besoin d'enseignants qualifiés dans les écoles publiques du Cameroun entre 2017 et 2021

Régions	2017	2018	2019	2020	2021
Adamoua	2.915	681	1.219	1.355	1.589
Centre	4.125	1.844	2.614	2.976	3.477
Est	3.220	709	1.302	1.445	1.695
Extrême-Nord	12.130	1.927	4.155	4.549	5.347
Littoral	1.050	862	1.063	1.230	1.434
Nord	7.510	1.345	2.726	2.999	3.522
Nord-Ouest	3.040	962	1.526	1.716	2.009
Ouest	4.650	1.468	2.330	2.620	3.067
Sud	1.515	725	1.008	1.150	1.343
Sud-Ouest	1.220	843	1.074	1.238	1.444
Total national	41.375	11.365	19.017	21.278	24.926

Sources : MINEDUB-Sous-direction du développement des ressources humaines

Annexe N°3 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 au Cameroun

Indicateurs		Effectifs	Total
Nombre d'écoles	Par Publics	13 223	20 993
	ordre Privés	5 391	
	d'enseig Confessionnels	1 946	
	nement Ecoles communautaires	433	
	Urbaines	7 847	

	Par zones	Rurales			13 146			
Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Publics			3 558 329	4 731 585		
		Privés			1 110 099			
		Ecoles communautaires			63 157			
Nombres d'ENIEG	Par zones	Urbaines			1 985 132			
		Rurales			2 746 453			
		Publiques			62	150		
		Privées			88			
Nombres d'enseignants	Enseignants du public par Zones	Urbaines		H	6 453	21 405		
				F	14 952			
		Rurales		H	25 140	40 325		
				F	15 185			
		Total des enseignants du public					61 730	
		Enseignants du public par sous-systèmes et par statuts	Publics	Fonctionnaires		H	6 520	11 762
						F	5 242	
				Contractuels		H	2 931	6 491
						F	3 560	
				Contractualisés		H	7 106	14 246
	F				7 140			
Maitres des parents				H	10 581	17 259		
				F	6 678			
Total des enseignants du public francophone							49 758	
Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Publics			Fonctionnaires		H	1 314	2 699
			F		1 385			
		Contractuels		H	1 135	1 135		
				F	2 371			
		Contractualisés		H	1 357	3 934		
				F	2 577			
		Maitres des parents		H	649	1 833		
				F	1 184			
		Total des enseignants du public anglophone					11 972	
		Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Laïcs	Formés		H	5 951	24 143
	F				18 192			
Non-Formés				H	3 198	8 823		
				F	5 625			
Confessionnels (catholiques protestants et musulmans)	Formés				H	1 667	5 316	
					F	3 649		
Non-Formés				H	2 579	5 117		
				F	2 538			
Total des enseignants du privé					43 399			
Total des enseignants du primaire					105 989			

Annexe N°4 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région du Centre

Indicateurs		Effectifs	Total		
Nombre d'écoles	Par ordre d'enseignement	Publics	2022		
	Par zones	Privés	2300		
		Laïcs	303		
		Confessionnels	10		
Nombre d'élèves	Par zones	Ecoles communautaires	2409		
		Urbaines	2226		
	Par ordre d'enseignement	Publics	435 196	773 562	
		Privés	333 687		
Nombres d'ENIEG	Les deux sous-systèmes	Ecoles communautaires	679		
		Urbaines	459 986		
	Par zones	Rurales	313 576		
		Publiques	10	54	
Nombres d'enseignants	Enseignants du public par Zones	Urbaines	H 1099	5156	
			F 3966		
	par Zones	Rurales	H 2547	5051	
			F 2603		
	s et par statuts	Publics	Fonctionnaires	H 1154	2817
				F 1663	
		Contractuels		H 449	1540
				F 1091	
		Contractualisés		H 833	2658
				F 1825	
Maitres des parents		H 961	2353		
		F 1392			
Total des enseignants du public francophone			9 368		
Publics	Fonctionnaires		H 76	179	
			F 103		
	Contractuels		H 62	287	
			F 225		
	Contractualisés		H 44	152	
			F 108		
	Maitres des parents		H 67	229	
			F 162		

Total des enseignants du public anglophone						847
Privés	Laïcs	Formés	H	2680	10 809	
			F	8129		
		Non-Formés	H	818	2598	
			F	1780		
	Confe	Formés	H	272	958	
			F	686		
	ssion	nel	Non-Formés	H	870	
				F		477
Total des enseignants du privé						15 235

Source : MINEDUB, 2021 et MINESEC 2022

Annexe N° 5 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région du Littoral

Indicateurs				Effectifs	Total	
Nombre d'écoles	Par ordre d'enseignement	Publics		811	3 135	
		Privés	Laïcs	2 036		
		Confessionnels	276			
	Par zones	Ecoles communautaires	12			
Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Urbaines		2 379	543 253	
		Rurales		756		
	Par zones	Publics		196 173		
		Privés		345 622		
Nombres d'ENIEG	Sous-système francophone	Ecoles communautaires		1458	11	
		Urbaines		440 469		
	Zones	Rurales		102 784		
		Publiques		04		
Nombres d'enseignants	Enseignants du public par Zones	Urbaines	H	541	2721	
			F	2180		
		Rurales	H	937	2113	
			F	1176		
	Total des enseignants du public					4834
	Enseignants du public par sous-système	Public francophone	Fonctionnaires	H	467	1237
				F	770	
		Contractuels	Contractualisés	H	108	604
F				496		
Maitres des parents				H	345	1361
				F	1016	
Maitres des parents					810	

s et par			F	521	
statuts	Total des enseignants du public francophone				4012
	Public	Fonctionnaires	H	79	166
	anglopho		F	87	
	ne	Contractuels	H	60	203
			F	143	
		Contractualisés	H	62	179
			F	117	
		Maitres des parents	H	68	274
			F	206	
	Total des enseignants du public anglophone				822
Enseign		Formés	H	2929	7910
ants du	Laïc		F	5881	
privé et		Non-Formés	H	1965	5173
dans les			F	3208	
deux	Confessio	Formés	H	151	783
sous-	nnel		F	632	
système		Non-Formés	H	348	899
s			F	551	
	Total des enseignants du privé				14 765

Source : MINEDUB, 2021 et MINESEC, 2022

Annexe N°6 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région de l'Ouest

Indicateurs			Effectifs	Total	
Nombre d'écoles	Par ordre d'enseignement	Publics	1 510	2229	
		Privés Laïcs	280		
		Confessionnels	421		
		Ecoles communautaires	18		
		Par zones	Urbaines		705
	Rurales	1 524			
Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Publics	466 524	593 465	
		Privés	125 077		
		Ecoles communautaires	1 264		
		Par zones	Urbaines		218 080
		Rurales	375 385		
Nombres d'ENIEG	Sous-systèmes francophone et	Publiques	08	21	
		Privées	13		

Nombres d'enseignants	anglophone	Enseignants du public par Zones	Urbaines	H	704	2781			
			Rurales	F	2077				
				H	2300	5995			
				F	3695				
			Total des enseignants du public			8776			
Enseignants des deux sous-systèmes et par statuts	Public	s	Fonctionnaires	H	1091	2235			
				F	1144				
			Contractuels	H	225	767			
				F	542				
			Contractualisés	H	455	1663			
				F	1208				
			Maitres des parents	H	895	3071			
				F	2176				
						Total des enseignants du public			7736
			Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Public	s	Fonctionnaires	H	95	171
F	76								
Contractuels	H	55				170			
	F	115							
Contractualisés	H	63				177			
	F	114							
Maitres des parents	H	125				522			
	F	397							
						Total des enseignants du public anglophone			1040
Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Laïcs					Formés	H	292	1541
			F	1249					
			Non-Formés	H	77	245			
				F	168				
			Confessionnel	Formés	H	154	829		
					F	675			
			Non-Formés	H	443	1168			
				F	773				
			Total des enseignants du privé			3783			

Source : MINEDUB, 2021 et MINESEC, 2022

Annexe N° 7 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région de l'Extrême-Nord

Indicateurs	Effectifs	Total
Nombre d'écoles	2 235	2 662
Par ordre d'enseignement		
Publics		
Privés	28	
Laïcs		
Confessionnels	171	
Ecoles communautaires	228	
Par zones		
Urbaines	435	
Rurales	2 227	

Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Publics			936 478	1 037 62	
		Privés			625 580	7	
Nombre s d'ENIEG	Par zones	Ecoles communautaires			38 569		
		Urbaines			241 711		
		Rurales			795 916		
Nombre s d'ENIEG	Sous-système francophone	Publiques			06	09	
		Privées			03		
Nombre s d'enseig nants	Enseignants du public par Zones	Urbaines		H	1458	2557	
				F	1099		
		Rurales		H	977	8233	
				F	2557		
	Enseignants du public par sous-systèmes te par statuts	Public francoph	Fonctionnaires		H	1464	1682
					F	218	
		one Contractuels	Contractuels		H	653	837
					F	184	
			Contractualisés		H	2570	3337
					F	767	
	Maitres des parents		H	3726	4483		
			F	757			
		Total des enseignants du public francophone					10 339
	Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Public anglopho ne	Fonctionnaires		H	28	35
				F	07		
Contractuels				H	31	46	
				F	15		
Contractualisés			H	80	132		
			F	52			
Maitres des parents			H	162	238		
			F	76			
	Total des enseignants du public anglophone					451	
Enseignants du privé dans les deux sous-systèmes	Laïcs	Formés		H	77	135	
				F	58		
	Non-Formés		H	45	62		
			F	17			
	Confessionn el	Formés		H	331	502	
				F	171		
	Non-Formés		H	551	654		
			F	103			
	Total des enseignants du privé					1353	

Source : MINEDUB, 2021 et MINESEC, 2022

Annexe N°8 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région du Nord-Ouest

Indicateurs				Effectifs	Total		
Nombre d'écoles	Par ordre d'enseignement	Publics		1 272	1 778		
		Privés	Laïcs	153			
			Confessionnels	350			
			Ecoles communautaires	03			
Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Publics	Urbaines	249			
			Rurales	1 529			
		Privés		68 105	126 209		
					58 580		
Nombres d'ENIEG	Sous-système francophone	Ecoles communautaires		0			
		Privées	Urbaines	38 769			
			Rurales	87 440			
Nombres d'enseignants	Enseignants du public par Zones	Urbaines		H 170	908		
				F 738			
		Rurales		H 1471	3353		
				F 1882			
		Enseignants du public par sous-systèmes et par statuts	Publics	Fonctionnaires		H 24	63
						F 39	
			Contractuels		H 10	41	
					F 31		
			Contractualisés		H 11	35	
					F 24		
		Maitres des parents		H 01	04		
				F 03			
Total des enseignants du public francophone					143		
Enseignants du privé dans les	Laïcs	Formés		H 519	1007		
				F 488			
		Contractuels		H 434	1294		
				F 860			
		Contractualisés		H 610	1706		
				F 1096			
		Maitres des parents		H 32	111		
				F 79			
		Total des enseignants du public anglophone					4118
		Enseignants du privé dans les	Laïcs	Formés		H 128	731
	F 608						
Non-Formés				H 28	103		
				F 75			

deux sous-systèmes	Confessionnel	Formés	H	213	700
			F	487	
		Non-Formés	H	172	409
			F	237	
Total des enseignants du privé					1943

Source : MINEDUB, 2022 et MINESEC, 2022.

Annexe N° 9 : Indicateurs clés sur l'offre et la demande scolaire au primaire pour l'année 2020-2021 dans la région de l'Est

Indicateurs				Effectifs	Total	
Nombre d'écoles	Par ordre d'enseignement	Publics		939	1106	
		Privés	Laïcs	84		
		Confessionnels	82			
		Ecoles communautaires	01			
Nombre d'élèves	Par ordre d'enseignement	Publics		335 514	322 508	
		Privés		288 874		
	Par zones	Urbaines		128 233		
		Rurales		194 275		
Nombres d'ENIEG	Sous-système francophone	Publiques		04	04	
		Privées		0		
Nombres d'enseignants	Enseignants du public par Zones	Urbaines	H	505	1608	
			F	1103		
		Rurales	H	1575	2532	
			F	957		
	Total des enseignants du public					4140
	Enseignants du public par sous-systèmes et par statuts	Francophone	Fonctionnaires	H	423	795
				F	372	
			Contractuels	H	347	750
				F	407	
		Contractualisés	Maitres des parents	H	403	956
				F	554	
				H	808	1361
F				558		
Total des enseignants du public francophone					3863	
Anglophone	Fonctionnaires	H	32	63		
		F	31			
	Contractuels	H	26	78		
		F	52			
	Contractualisés	H	17	57		
		F	40			

				Maitres des parents	H	34	80
					F	46	
				Total des enseignants du public anglophone			278
Enseignant	Laïcs	Formés	H	106		390	
s du privé			F	284			
dans les		Non-Formés	H	39		81	
deux sous-			F	42			
systèmes	Confessionnel	Formés	H	83		221	
			F	138			
		Non-Formés	H	181		89	
			F	122			
		Total des enseignants du privé				781	

Source : MINEDUB, 2021 et MINESEC, 2022.

Annexe N° 10 : Répartition de l'échantillon quantitatif ciblé

N°	Région	Indicateur	Effectifs	Poids	Echantillon	Hommes (43%)	Femmes (57%)
1	Centre	Total des enseignants du public	10 215,00	13%	125	54	71
		Total des maitres des parents ou communes	27,00	0%	0	0	0
		Total des enseignants du privé	15 235,00	19%	187	80	106
		Total des enseignants de la région	25 477,00	31%	312	134	178
2	Littoral	Total des enseignants du public	4 834,00	6%	59	25	34
		Total des maitres des parents ou communes	41,00	0%	1	0	1
		Total des enseignants du privé	14 765,00	18%	181	78	103
		Total des enseignants de la région	19 640,00	24%	241	103	137
3	Ouest	Total des enseignants du public	8 776,00	11%	107	46	61
		Total des maitres des parents ou communes	36,00	0%	0	0	0
		Total des enseignants du privé	3 783,00	5%	46	20	26
		Total des enseignants de la région	12 595,00	15%	154	66	88

4	Extrême-Nord	Total des enseignants du public	10 790,00	13%	132	57	75
		Total des maitres des parents ou communes	461,00	1%	6	2	3
		Total des enseignants du privé	1 353,00	2%	17	7	9
		Total des enseignants de la région	12 604,00	15%	154	66	88
5	Nord-Ouest	Total des enseignants du public	4 261,00	5%	52	22	30
		Total des maitres des parents ou communes	-	0%	0	0	0
		Total des enseignants du privé	1 943,00	2%	24	10	14
		Total des enseignants de la région	6 204,00	8%	76	33	43
6	Est	Total des enseignants du public	4 140,00	5%	51	22	29
		Total des maitres des parents ou communes	1,00	0%	0	0	0
		Total des enseignants du privé	995,00	1%	12	5	7
		Total des enseignants de la région	5 136,00	6%	63	27	36
Total des enseignants des six régions		81 656,00	100%	1000	430	570	

Annexe N°11 : Répartition de l'échantillon qualitatif ciblé

Niveaux de responsabilité	Ecosystème d'acteurs	Instruments utilisés	Population par région	Total
Politiques publiques	Cadres du MINEDUB (région du Centre)	Guide d'entretien pour les politiques	10	10
	Partenaires Techniques et Financiers (PTF)	Guide d'entretiens pour les PTF	Saturation	Saturation
	Parlementaires (région du Centre)	Guide d'entretien pour les parlementaires	Saturation	Saturation
	Inspecteurs nationaux (région du Centre)	Guide d'entretien pour les politiques	05	05
	Inspecteurs régionaux	Guide d'entretien pour les politiques	01	05
	Inspecteurs d'arrondissements	Guide d'entretien pour les politiques	10	60
	Société civile	Syndicalistes (Région du Centre)	Guide d'entretien société civile	Saturation
APEE		Guide d'entretien avec les APEE	10	60

Formation initiale et continue	Chefs d'établissements (ENS, ENIEG, écoles primaires)	Guides d'entretiens dirigeants d'ENS ENIEG et directeurs d'écoles	10	60
	Formateurs (ENS et ENIEG) et superviseurs d'enseignants	Guide d'entretiens des enseignants (ENS, ENIEG et maitres de niveaux)	10	60
Praticiens et élèves	Enseignants	Grille d'observation des pratiques de classe	10	60
	Elèves	Guide d'entretien avec les élèves	05	30
Total				350

Annexe N°12 : Présentation de l'échantillon par tranches d'âges et région d'enquête

Tranche d'âge/ Région	1. Centre		2. Est		3. Littoral		4. Nord-Ouest		5. Extrême-Nord		6. Ouest		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. 18-25 ans	19	5%	0	0%	6	3%	3	4%	10	6%	7	4%	45	4%
2. 26-35 ans	98	27%	17	24%	61	34%	29	35%	52	30%	64	41%	321	31%
3. 36-45 ans	138	38%	29	41%	65	36%	34	41%	85	48%	54	34%	405	39%
4. 46-55 ans	95	26%	22	31%	45	25%	15	18%	29	16%	23	15%	229	22%
5. 56 et plus	13	4%	2	3%	3	2%	1	1%	0	0%	9	6%	28	3%

Total	363	100%	70	100%	180	100%	82	100%	176	100%	157	100%	1028	100%
-------	-----	------	----	------	-----	------	----	------	-----	------	-----	------	------	------

Annexe N°13 : Présentation de l'échantillon suivant le statut matrimonial et la zone de travail

Statut matrimonial / Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Célibataire	48	28%	190	32%	86	33%	324	32%
2. Marié(e)	105	60%	353	60%	141	54%	599	58%
3. Veuf(ve)	9	5%	18	3%	7	3%	34	3%
4. Union libre	11	6%	25	4%	23	9%	59	6%
5. Divorcé (e)	1	1%	6	1%	5	2%	12	1%
	174	100%	592	100%	262	100%	1028	100%

Annexe N°14 : Présentation de l'échantillon suivant les postes de responsabilité et la zone de travail

Poste de responsabilité / Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Enseignant	124	71%	467	79%	186	71%	777	76%
2. Chef d'établissement	33	19%	44	7%	14	5%	91	9%
3. Maître(esse) de niveau	17	10%	81	14%	62	24%	160	16%
	174	100%	592	100%	262	100%	1028	100%

Annexe N°15 : Présentation de l'échantillon suivant les diplômes et le genre

	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. CEP/FLSC	1	0,3%	9	1,4%	10	1,0%
2. BEPC / GCE OL	79	20,4%	155	24,2%	234	22,8%
3. Probatoire	40	10,3%	68	10,6%	108	10,5%
4. Baccalauréat / G	151	39,0%	226	35,3%	377	36,7%
5. BTS / HND	18	4,7%	37	5,8%	55	5,4%
6. Licence / Bachelor degree	64	16,5%	107	16,7%	171	16,6%
7. Maitrise	8	2,1%	8	1,2%	16	1,6%
8. Master / Master	23	5,9%	28	4,4%	51	5,0%

9. Doctorat / PhD	3	0,8%	3	0,5%	6	0,6%
	387	100,0%	641	100,0%	1028	100,0%

Annexe N°16 : Présentation de l'échantillon suivant l'ordre d'enseignement et le genre

Ordre d'enseignement/ sexe	1. Masculine		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Public	255	65,9%	397	61,9%	652	63,4%
2. Privé laïc	91	23,5%	178	27,8%	269	26,2%
3. Privé confessionnel	41	10,6%	66	10,3%	107	10,4%
Total	387	100,0%	641	100,0%	1028	100,0%

Annexe N°17 : Présentation de l'échantillon suivant l'ordre d'enseignement et la zone de travail

Ordre d'enseignement/ Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Public	137	79%	342	58%	173	66%	652	63%
2. Privé laïc	26	15%	186	31%	57	22%	269	26%
3. Privé confessionnel	11	6%	64	11%	32	12%	107	10%
Total	174	100%	592	100%	262	100%	1028	100%

Annexe N°18 : Présentation de l'échantillon suivant les statuts professionnels du public et le genre

Statuts professionnels du public / Sexe	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
1. Fonctionnaire	141	56%	230	59%	371	58%
2. Contractuel	69	27%	103	26%	172	27%
3. Contractualisé	14	6%	24	6%	38	6%
4. Maître des parents ou commune	28	11%	36	9%	64	10%
Total	252	100%	393	100%	645	100%

Annexe N°19 : Présentation de l'échantillon suivant les statuts professionnels du privé et le genre

Statuts professionnels / Sexe	1. Masculine		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Formé	88	76%	185	81%	273	79%
2. Non formé	28	24%	43	19%	71	21%
Total	116	100%	228	100%	344	100%

Annexes N°20 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation de la rémunération, en fonction du genre

Appréciation de votre rémunération / genre	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	92	24%	171	27%	263	26%
2. Plutôt insatisfait	93	24%	150	23%	243	24%
3. Juste acceptable	119	31%	191	30%	310	30%
4. Satisfait	61	16%	100	16%	161	16%
5. Très satisfait	22	6%	29	5%	51	5%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%

Annexe N°21 : Répartition de l'échantillon suivant l'appréciation de la rémunération, en fonction de la zone de travail

Appréciation de la rémunération / Zone de travail	1. Rurale		2. Urbaine		3. Semi urbaine		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
1. Très insatisfait	42	24%	164	28%	57	22%	263	26%
2. Plutôt insatisfait	45	26%	137	23%	61	23%	243	24%
3. Juste acceptable	57	33%	173	29%	80	31%	310	30%
4. Plutôt satisfait	24	14%	91	15%	46	18%	161	16%
5. Très satisfait	6	3%	27	5%	18	7%	51	5%
Total	174	100%	592	100%	262	100%	1028	100%

Annexe N°22 : Répartition de l'échantillon suivant la charge de travail journalière, en fonction du genre

Charge de travail journalière/genre	1. Masculin		2. Féminin		Ensemble	
	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)	Eff	Freq (%)
0 à 4 heures	20	5%	21	3%	41	4%
5 heures	24	6%	42	7%	66	6%
6 heures	26	7%	44	7%	70	7%
7 heures	41	11%	106	17%	147	14%
8 heures	120	31%	167	26%	287	28%
9 heures	36	9%	62	10%	98	10%
10 heures	54	14%	83	13%	137	13%
plus de 10 heures	54	14%	99	15%	153	15%
Total	387	100%	641	100%	1028	100%