

RAPPORT DE RECHERCHE

**Motivation, démotivation et transmotation
chez les enseignant·e·s au Cameroun :
tirer parti des histoires de vie personnelles des
différents profils et statuts connus**

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 : Ayaba Lina Florence MENSAH

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)

Table des matières

Équipe de recherche.....	4
Résumé exécutif	5
Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche, état de l'art, problématique générale et questions explorées	9
Approche scientifique et technique.....	13
Retombées.....	26

Équipe de recherche

Coordinateur

NOUROU Mohammadou

Qualité : Enseignant-chercheur | Professeur | Vice-doyen chargé de la Programmation et du suivi des activités académiques

Institution : Faculté des sciences économiques et de gestion, Département des Techniques Quantitatives | Université de Garoua (Cameroun)

Rédacteur, rédactrice du rapport

BOMDA Joseph

Qualité : Enseignant-chercheur | Chargé de cours | Point focal Psychologie du travail et des organisation et assurance qualité des techniques et méthodes de collecte et d'analyse des données en lien avec les relations entre l'enseignant-e et son activité

Institution : Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychologie et Sciences de l'orientation | Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Adresse électronique : josephbomda@gmail.com

Date de rédaction : Septembre 2024

Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet :

TIO BABENA Gilbert Willy

Qualité : Enseignant-chercheur | Chargé de cours | Point focal Sciences du langage (Pragmatique du discours, Linguistique interactionnelle)

Institution : Faculté des arts, lettres et sciences humaines, Département des sciences du langage et de la communication | Université de Maroua (Cameroun)

MVEME OLOUGOU Mireille Michée

Qualité : Enseignante-chercheure | Chargée de cours | Point focal Psychologie du travail et des organisations et assurance qualité des techniques et méthodes de collecte et d'analyse des données en lien avec les relations entre l'enseignant-e et l'organisation scolaire

Institution : École normale supérieure de Bertoua, Département des sciences de l'éducation | Université de Bertoua (Cameroun)

NGBAYOU MOLUH Pasma

Qualité : Inspectrice régionale (enseignements secondaires) | Praticienne réflexive

Institution : Inspection régionale de pédagogie chargée des sciences humaines | Délégation régionale des enseignements secondaires pour l'Adamaoua (Cameroun)

SOUAIBOU ADAMOU Saliou

Qualité : Conseiller pédagogique (éducation de base : primaire et maternelle) | Praticien réflexif

Institution : École normale supérieure de Bertoua, Département des sciences de l'éducation | Université de Bertoua (Cameroun)

Résumé exécutif

Au Cameroun, l'enseignant·e est considéré·e comme le/la principal·e garant·e de la qualité de l'éducation (cf. art.37 de la Loi n°98/004 du 14 avril 1998). Cependant, dans les faits, son identité professionnelle apparaît éclatée, difforme et inéquitable. Alors que les enseignant·e-s fonctionnaires, contractuel·le-s et contractualisé·e-s et certain·e-s maîtresses et maîtres des parents sont très souvent des professionnel·le-s de métier, les vacataires (dans le secondaire public), les permanent·e-s (dans le privé), les volontaires et les bénévoles sont généralement des diplômé·e-s du primaire, du secondaire ou du supérieur recruté·e-s sur le tas. En conséquence, aux côtés des enseignant·e-s titulaires (fonctionnaires d'État), on dénombre aussi les enseignant·e-s non titulaires (contractuel·le-s, communaux·le-s, permanent·e-s, volontaires) et les enseignant·e-s de circonstance, des « bouche-trous » (vacataires, non permanent·e-s, maîtresses et maîtres des parents, bénévoles). Dans les deux premiers statuts, les enseignant·e-s sont recruté·e-s sous contrat de droit public ou privé et jouissent des privilèges associés à leur statut (sécurité de l'emploi à vie, sécurité sociale, système de retraite, congés avantageux, etc.). Par contre, dans le dernier statut, les enseignant·e-s travaillent dans une forme de clandestinité juridique et professionnelle. Aussi les droits et les avantages dans le métier des enseignant·e-s au Cameroun sont-ils au cœur d'une iniquité organisationnelle et sociale préjudiciables à la santé mentale d'un bon nombre de ces enseignant·e-s. Il se pose dès lors deux problèmes majeurs, prétextes de cette étude :

- la confusion entre le métier d'enseignant·e et un emploi d'enseignant·e ;
- la question de la justice organisationnelle et sociale au sein du système éducatif camerounais.

En référence à la clinique du travail (Lhuillier, 2006) et de la psychodynamique du travail (Alderson, 2004 ; Dejours, 2008), ces deux problèmes engageaient à répondre à la question suivante : quels sont néanmoins les mobiles d'engagement, de maintien et de départ de l'un et l'autre des différents profils et statuts d'enseignant·e connus au Cameroun ? Six objectifs spécifiques ont dès lors guidé cette étude, notamment :

- identifier les mobiles d'engagement dans chacun des différents profils/statuts d'enseignant·e connus au Cameroun ;
- déterminer les raisons qui limitent le maintien dans chacun de ces différents profils/statuts d'enseignant·e ;
- identifier les stratégies d'adaptation face aux obstacles au maintien dans le corps des enseignant·e-s pour chacun de ces différents profils/statuts ;
- identifier les causes de départ dans chacun de ces différents profils/statuts ;
- analyser les réponses institutionnelles et la participation communautaire (familles, élus, communautés, etc.) pour l'amélioration de l'entrée et du maintien dans l'un et l'autre de chacun des différents profils/statuts d'enseignant·e-s connus au Cameroun ;
- proposer des pistes pour faire évoluer la formation initiale et continue, d'une part, et, d'autre part, l'adaptation des politiques d'accompagnement professionnel propres à chacun de ces différents profils/statuts d'enseignant·e.

En s'appuyant, d'une part, sur la théorie des valeurs, des motivations et des attentes (Aubert, 2002 ; Verstraeten, 2001 ; Vroom, 1964) et, d'autre part, sur la théorie de la souffrance identitaire du métier (Viviers, 2016 ; Viviers et al., 2018), l'équipe de recherche a postulé qu'on

pourrait disposer des informations sur les mobiles d'entrée et de maintien dans l'un et l'autre des différents profils/statuts d'enseignant·e connus au Cameroun. Autrement dit, pour elle, la motivation, la démotivation et la transmotation chez les enseignants au Cameroun pourraient être saisies au détour de l'appréciation qu'ont les enseignant·e·s et les administrateur·trice·s de l'éducation :

- de la relation entre l'enseignant·e et son activité ;
- de la relation entre l'enseignant·e et l'organisation scolaire et sociale ;
- des relations interpersonnelles au sein de l'organisation scolaire et sociale.

Pour mener à bien cette étude, une collecte des données primaires qualitatives a eu lieu auprès des enseignant·e·s et des administratrices et administrateurs de l'éducation du système éducatif primaire et secondaire des régions camerounaises de l'Est, de l'Extrême-nord, du Littoral et de l'Ouest. Identifié.e.s au moyen d'un échantillonnage non probabiliste de commodité (pour les profils courants) et par effet boule neige (pour les profils rares), les participant·es à l'étude ont accordé 101 entretiens individuels lors de la première phase à 20 assistant·es de recherche préalablement formé·e·s et sélectionné·e·s. Dans la seconde phase de l'étude, les principaux résultats de la première phase ont donné lieu à 19 entretiens individuels avec les administratrices et administrateurs de l'éducation et 5 groupes de discussion, à raison d'un par région, avec les représentant·e·s des 9 profils/statuts identifiés lors de la première phase comme étant des informatrices et des informateurs clés. À l'occasion, les 10 meilleur·e·s assistant·e·s de recherche de la première phase ont été mis·e·s à profit. Le sous-système anglophone était tout autant représenté que le sous-système francophone et bilingue. Ils/elles venaient tant du privé que du public.

Dans l'une et l'autre des deux phases de l'étude, au terme de la retranscription des entretiens réalisés, outre l'analyse des idées (analyse empirique) et l'analyse des mots utilisés (analyse lexicale), l'exploitation du sens a été capitalisée. Les catégories et les sous-catégories de la motivation, de la démotivation et de la transmotation dans les différents profils/statuts des enseignant·e·s camerounais·e·s ont ainsi pu être obtenues sur la base des occurrences, des spécificités et des similitudes.

In fine, dans une économie fortement informelle (90 % d'actifs et d'actives y exercent) et où les emplois formels se raréfient quand ils ne sont pas trop compétitifs ou régionalement équilibrés (Som, 2018; Zambo Belinga, 2011), les participant·e·s ont très souvent embrassé le métier par nécessité d'emploi et non nécessairement par vocation. Indépendamment des profils/statuts, les conditions de travail difficiles et la marginalisation de l'enseignant·e au sein de la société limitent le maintien dans le métier. Les enseignant·e·s de circonstance en souffrent le plus. Développer des activités parallèles génératrices de revenus et entretenir l'espoir d'un lendemain meilleur permettent de faire face aux difficultés qui limitent le maintien dans le métier, mais réduit en même temps l'assiduité au travail. Une meilleure opportunité de travail est à la base de l'abandon du métier. En réponse, les pouvoirs publics multiplient les formations continues contraignantes pour les enseignant·e·s sous contrat de droit public ou privé, encouragent et promeuvent la reconnaissance sociale de l'enseignant·e. De leur côté, les membres de la Communauté éducative (élites locales, APEE, anciennes et anciens élèves) participent à la dotation en commodités et en entretien des enseignant·e·s de circonstance.

Cependant, dans un environnement où la vision consumériste et économique du développement fait de l'enseignant·e le dernier ou la dernière dans la hiérarchisation sociale, il y a lieu d'améliorer son statut professionnel et social, et sa rémunération. De fait, la démotivation et la transmotivation observées dans les rangs des enseignant·e·s au Cameroun paraissent être plutôt des signaux de détresse, d'interpellation et d'appel à l'aide. Loin d'être de simples incivilités professionnelles, sur le plan de la santé mentale au travail, il s'agit d'un appel à l'urgence d'actions quant à la mise en place des politiques proximales de protection et de défense des enseignant·e·s et de leur droit à un travail décent.

**Enjeux sociaux et
scientifiques de la
recherche, état de l'art,
problématique générale
et questions explorées**

Au Cameroun, l'identité professionnelle de l'enseignant·e apparaît éclatée, difforme et inéquitable. Dans les cas spécifiques du primaire et du secondaire, une recension préalable des écrits permet en effet d'identifier neuf profils divergents :

1. Enseignant·e·s fonctionnaires (recruté·e·s sur titre, soit par voie de concours professionnel, soit par avancement de grade) ;
2. Enseignant·e·s contractuel·le·s (sous contrat avec l'État et rémunéré·e·s par ses soins) ;
3. Enseignant·e·s contractualisé·es (sous contrat avec l'État et rémunéré·e·s par les bailleurs de fonds) ;
4. Enseignant·e·s permanent·e·s (recruté·e·s et pris·e·s en charge par les fonds d'un établissement privé) ;
5. Enseignant·e·s vacataires (dans le public) ou non permanent·e·s (dans le privé), recruté·e·s pour un service ponctuel, 7 à 9 mois sur 12 ;
6. Fonctionnaires vacataires (enseignant·e·s fonctionnaires ayant un poste d'affectation fixe, mais qui travaillent à temps partiel dans un autre établissement) ;
7. Maîtres/Maîtresses des parents (recruté·es et rémunéré·e·s par les parents) ;
8. Enseignant·e·s communaux et communales (recruté·e·s et rémunéré·e·s par les Collectivités territoriales décentralisées) ;
9. Volontaires et bénévoles.

Ainsi, pour le même corps de métier et dans le même pays, on compte trois statuts différents de personnel disposant chacun des conditions de travail et des privilèges tout autant différents. Il s'agit en l'occurrence des enseignant·e·s titulaires (fonctionnaires d'État), des enseignant·e·s non titulaires (contractuel·le·s, communaux/communales, permanent·e·s, volontaires) et des enseignant·e·s de circonstance, des « bouche-trous » (vacataires dans le public, non permanent·e·s dans le privé, maîtresses et maîtres des parents, bénévoles). Dans les deux premiers statuts, les enseignant·e·s sont recruté·e·s sous contrat de droit public ou privé et jouissent des privilèges associés à leur statut (sécurité de l'emploi à vie, sécurité sociale, système de retraite, congés avantageux, etc.). Par contre, dans le dernier, les enseignant·e·s travaillent dans une forme de clandestinité juridique et professionnelle pour un salaire dérisoire quand il n'est pas en nature : régime de plantain, haricot, maïs, parcelle de terrain à cultiver, etc.

Fort de ce constat, ne serait-il pas intéressant de questionner pour chacun des neuf profils/statuts identifiés les mobiles d'engagement/d'entrée, de maintien et de départ de l'enseignement ? C'est dans cette perspective qu'on s'est préoccupé de l'analyse de la motivation, de la démotivation et de la transmotivation chez les neuf différents profils d'enseignant·e connus au Cameroun. Si la motivation est synonyme de ce qui pousse quelqu'un à agir (Lemoine, 2002; Vroom, 1964), la démotivation est la perte de l'envie et du sens au travail ressentie par un·e employé·e. La démotivation porte en elle l'idée de *désimplication*, de désinvestissement, de démobilisation, de désengagement ou de perte de moral à l'action dans son activité professionnelle (Aubert, 2002; Ughetto, 2014). Par contre, la transmotivation renvoie au déplacement du schéma de motivation initial utile pour une organisation de travail vers un schéma de motivation sans intérêt ou nuisible pour celle-ci (Verstraeten, 2001).

À date, les travaux sur l'engagement/l'entrée, le maintien et le départ du métier d'enseignant·e·s sont légion. Sans prétention à l'exhaustivité, on peut citer, par exemple, la sélection des références bibliographiques effectuée par l'AUF dans le cadre du 4^{ème} appel à projets des recherches contextualisées en éducation. Elle s'étale sur 10 pages. La *Revue internationale d'éducation de sèvres*, dans son édition spéciale numéro 74 d'avril 2017, traitait des « enseignants débutants ». La même année, la *Revue Formation et Profession*, dans son volume 25(2), se préoccupait de « la formation et [de] la profession enseignante en Afrique subsaharienne dans une « Perspective historique » avec des « cas illustratifs de pays francophones » à l'appui. Cinq ans plutôt, dans la *Revue française de pédagogie*, la préoccupation était celle du « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? » Cette question avait donné lieu à une « revue de la littérature scientifique relative au *turn over* des enseignants » (Lothaire et al., 2012). La même revue questionnait déjà en 2011 « les motivations à devenir enseignant » et présentait à l'occasion une « revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière » (Berger & D'ascoli, 2011).

En Afrique centrale et occidentale, les travaux de Maclure (1997) et leur prolongement par Azoh et al. (2018) se rejoignent. Sur le thème du personnel enseignant et de l'enseignement, il a été rapporté, d'une part, des conditions de travail difficiles et précaires et, d'autre part, un déficit de formation initiale et continue (Dembélé et al., 2023; Lauwerier & Akkari, 2015; Sirois et al., 2018). Ce qui a pour effet de limiter la capacité des enseignant·e·s à appliquer les réformes (méthodes pédagogiques, curriculums, etc.) et à améliorer les compétences des élèves (Azoh et al., 2018 ; Bernard et al., 2004 ; Lauwerier & Akkari, 2015). Un problème d'équité se pose aussi dans les rangs du personnel enseignant. Si le phénomène a pu être observé depuis l'entrée dans les écoles de formation (Moses et al., 2017), la conjoncture économique et les difficultés d'accès à un emploi décent chez les diplômé·es l'exacerbent (Dembélé, 2017; Kom, 2010; Lauwerier & Akkari, 2015; Opoku et al., 2020). À propos, traitant des statuts des enseignant·e·s, Varly et Ferrali (2020) dissocient le statut d'enseignant titulaire (fonctionnaire de l'État) du non-titulaire (enseignant contractuel : vacataire, volontaire, agent contractuel de l'état, enseignant communautaire).

Ces travaux apportent certes un éclairage sur le personnel enseignant en traitant par ailleurs, et entre autres, du vivre dans l'établissement (institution scolaire) ; de l'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignant·e·s ; de l'importance de l'accompagnement en établissement ; des questions matérielles et des symboles ; de la construction sociale de la profession enseignante ; des politiques réformistes ; des conditions et stratégies de valorisation du métier d'enseignant·e ; de la socialisation au sein des communautés virtuelles, etc. Pour autant, l'intérêt est peu marqué pour les particularités et les particularismes de/dans l'engagement/l'entrée, du maintien et du départ du métier d'enseignant·e·s en fonction des différents profils/statuts existants. Or, les identifier pourrait permettre de conceptualiser des politiques et des procédures destinées à renforcer l'engagement dans le métier d'enseignant·e au Cameroun, d'une part, et, d'autre part, de limiter le *turn over* et le *burn out* (maladie professionnelle qui touche les salarié·es désinvesti·es et insatisfait·es de leurs fonctions). Les histoires de vie de chacun des profils/statuts d'enseignant·e connus au Cameroun paraissent dès lors être une source d'informations indéniable. C'est à ce propos que l'étude s'est donné pour mission d'apporter des réponses aux questions suivantes :

- pour chacun des profils/statuts d'enseignant-e connus au Cameroun, quels sont les mobiles d'engagement/d'entrée, de maintien et de départ de l'enseignement ?
- Quelles stratégies d'adaptation sont mobilisées par l'un et l'autre des différents profils/statuts d'enseignant-e connus au Cameroun pour faire face aux obstacles au maintien dans le corps des enseignant-e-s ?
- Quelles sont les causes de départ de l'enseignement dans l'un et l'autre des différents profils/statuts d'enseignant-e identifiés au Cameroun ?
- Existe-t-il des réponses institutionnelles et communautaires (familles, élus, communautés etc.) destinées à améliorer l'entrée et le maintien dans l'un et l'autre de chacun des différents profils/statuts d'enseignant-e connus au Cameroun ? Si oui, lesquelles ? Quelle appréciation en font les bénéficiaires ?
- Qu'est ce qui serait envisageable et/ou réalisable pour faire évoluer, d'une part, la formation initiale et continue de chacun des profils/statuts identifiés et, d'autre part, l'adaptation des politiques d'accompagnement professionnel ?

Approche scientifique et technique

L'étude s'est proposée de partir des histoires de vie personnelles des neuf profils/statuts d'enseignant·e connus au Cameroun pour analyser leurs mobiles d'engagement/d'entrée, de maintien et de départ de l'enseignement. Outre leur motivation, il s'est agi aussi de saisir leur désinvestissement/*désimplication* (démotivation) et la tendance que certain·es parmi eux/elles ont à rester dans le métier et à pratiquer des activités sans intérêt ou avec des effets nuisibles pour eux ou elles (transmotivation). Dès lors, le projet se situe dans le champ de la clinique du travail (Lhuilier, 2006) et de la psychodynamique du travail (Alderson, 2004 ; Dejours, 2008). En psychologie du travail et des organisations, la clinique du travail permet de se pencher sur la subjectivité et *l'intériorité* (l'intrasubjectif et l'intersubjectif) d'un travailleur ou d'une travailleuse, l'enseignant·e dans notre cas, aux prises avec des situations de travail concrètes et réelles. Par contre, avec la psychodynamique du travail, on questionne l'étendue du plaisir et de la souffrance qui surgissent de l'organisation du travail, de la rencontre entre un travailleur ou une travailleuse, cet·te enseignant·e, animé·e de désirs de réalisation, de construction identitaire, d'accomplissement et de plaisirs, les imprévus et les mécanismes qu'il ou elle déploie pour maintenir son engagement professionnel et son équilibre psychique. Dès lors, l'étude convoque « le paradigme subjectiviste d'approche compréhensive » (Alderson, 2004, p. 243).

En conséquence, le caractère éclaté, difforme et inéquitable de la qualité d'enseignant·e au Cameroun subodore une intégration professionnelle laborieuse et disqualifiante (Paugam, 2008) préjudiciable à la santé mentale (Dransart, 2020). Le postulat d'une souffrance identitaire de métier (Viviers, 2016 ; Viviers et al., 2018) renforce dès lors la nécessité de se préoccuper de la subjectivité et de *l'intériorité* de chacun des neuf différents profils/statuts d'enseignant·e. Par souffrance identitaire de métier, on entend la disharmonie entre les prescriptions officielles, le désir du métier et les contraintes au travail. Cette souffrance est le témoin de la *désincarnation du cœur de métier*, des *conflits de valeurs*, de la *qualité empêchée* et de la *déconsidération professionnelle*. En considérant, en plus, la théorie des valeurs, des motivations et des attentes (Aubert, 2002 ; Verstraeten, 2001 ; Vroom, 1964), l'étude part du postulat selon lequel l'engagement/l'entrée, le maintien et le départ du corps des enseignant·e·s au Cameroun pourrait varier en fonction des différents profils/statuts connus. Dans cette perspective, l'intérêt a porté sur trois formes de relation :

- la relation entre la personne de l'enseignant·e et son activité d'enseignement ;
- la relation entre la personne de l'enseignant·e et l'organisation scolaire et sociale ;
- les relations interpersonnelles de l'enseignant·e au sein de l'organisation scolaire et sociale.

Compte tenu de ces orientations, une collecte des données primaires qualitatives s'est imposée. Cette collecte a eu lieu, d'une part, auprès des enseignant·e·s et, d'autre part, des administratrices et administrateurs de l'éducation du système éducatif primaire et secondaire camerounais. Eu égard au contexte sécuritaire délétère dans la partie anglophone du pays, l'étude s'est limitée dans la zone francophone. En nous inspirant du classement officiel des différentes régions et compte tenu du caractère ZEP (Zones d'éducation prioritaire) de certaines, nous avons retenu trois ZEP (Adamaoua, Est, Extrême-nord) et deux zones non ZEP (Littoral et Ouest).

Au terme d'une formation conduite en ligne par Laurent SOVET et son équipe du Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées de l'Institut de Psychologie (Université Paris Cité) du 27 au 31 mai 2023, la première phase de collecte des données a eu lieu du 25 juin 2023 au 27 juillet 2023. À l'occasion, 20 assistant·e·s de recherche avaient été mobilisé·e·s pour un total de 101 entretiens individuels presque équitablement répartis entre les régions, les profils, le genre et les deux sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone). Les participant·e·s avaient été identifié·e·s au moyen d'un échantillonnage non probabiliste de commodité (pour les profils/statuts courants : fonctionnaire, permanent·e·s, vacataires, maîtresses et maîtres des parents) et par effet boule neige (pour les profils/statuts rares : enseignant·e·s communales et communaux, volontaires, bénévoles, contractualisé·e·s). Les résultats de la première phase ont permis d'organiser la seconde phase de l'étude qui, quant à elle, a eu lieu de fin décembre 2023 à fin février 2024. Cette fois, les 10 meilleur·e·s de la première phase ont été mobilisé·e·s pour réaliser 19 entretiens individuels avec les administrateur·trices de l'éducation, à raison de 04 en moyenne par région, et 5 groupes de discussion, soit 01 par région, avec les représentant·e·s des neuf différents profils/statuts identifiés. Au final, 57.44 % de participant·e·s étaient du primaire et 43.56 % du secondaire.

En fonction des cibles, les thèmes couverts par les entretiens étaient différents. Pour les administratrices et les administrateurs, les guides d'entretien portaient sur les orientations politiques nationales en matière de recrutement et de formation des enseignant·e·s ; les stratégies nationales et locales d'accompagnement des enseignant·e·s et les pistes de solutions en vue de l'amélioration de la situation. Par contre, avec les enseignant·e·s, les thèmes des entretiens étaient centrés sur leur personne (biographie) ; les mobiles d'engagement dans l'enseignement ; les raisons qui limiteraient le maintien dans l'enseignement ; les stratégies d'adaptation face aux obstacles au maintien dans l'enseignement ; les causes de départ de l'enseignement ; les réponses institutionnelles et la participation communautaire et, enfin, les pistes de solution.

Au terme de l'une et l'autre des deux phases de l'étude, les entretiens ont été retranscrits et codés. L'analyse des idées des participant·e·s (analyse empirique) a été couplée à celle de leurs mots (analyse lexicale) et à l'analyse du sens qu'ils/elles leur donnaient (analyse de l'énonciation). L'occurrence de certaines catégories, sous-catégories, idées et jugements ont permis d'établir des constances et des spécificités dans les discours de chacun des neuf profils/statuts d'enseignant·e identifiés. On a ainsi pu ressortir, d'une part, les catégories et les sous-catégories de la motivation, de la démotivation et de la transmotivation dans les différents profils/statuts des enseignant·e·s camerounais·e·s et, d'autre part, les spécificités et les similitudes.

Résultats obtenus

« Nous souffrons, l'enseignant est très marginalisé. Même au niveau de tout » (EconFADRU# ??/ ??).

« On se retrouve à avoir 24h, 25h par semaine, mais quand tu essaies de voir ce qu'on te donne à la fin du mois, vraiment tu comprends que c'est un travail gratuit » (EVppDFGESPAP#2).

Au Cameroun, l'identité professionnelle de l'enseignant·e est éclatée, difforme et inéquitable tant en droits qu'en devoirs. Les neuf profils identifiés se regroupent autour de trois statuts majeurs : les enseignant·e-s titulaires (fonctionnaires. Au secondaire ils/elles sont soit rattaché·es à un établissement public soit en vacation ponctuelle), les enseignant·e-s non titulaires (contractuelles et contractuels, communales et communaux, permanent·es, volontaires) et des enseignant·e-s de circonstance, des « bouche-trous » (vacataires, non permanent·e-s, maîtresse et maîtres des parents, bénévoles).

1. Mobiles d'engagement

« Je ne sais pas trop. Peut-être parce que je n'ai pas d'autres issues, je n'ai pas encore réussi un autre concours » (EPPFENUR#06/05).

Indépendamment des statuts, très souvent, le métier d'enseignant·e a été embrassé par accident ou par dépit. Faute de mieux, c'était par nécessité d'emploi ou par pur opportunisme que l'enseignement a été choisi. Il a été en effet observé que la raison économique et financière constitue la principale motivation à devenir enseignant·e. Par exemple, le participant EMpHENUR#06/01 rapporte, « j'ai dû entrer dans ça parce que, pour moi, d'abord, c'est une source de revenus. Même si ce qu'on me donne, ce n'est pas si grand ». Pour autant, contrairement aux enseignant·e-s titulaires et non titulaires qui bénéficient d'une sécurité professionnelle, salariale et sociale, cette raison est plus marquée chez les enseignant·e-s de circonstance.

Le temps mis dans la profession fait souvent émerger la vocation que certain·e-s enseignant·e-s présentent comme leur mobile d'engagement. Dans le cas spécifique des volontaires et des bénévoles, très souvent désœuvré·es en milieu rural, l'altruisme et la philanthropie les ont guidé·es. L'origine de ces motivations datent très souvent de depuis leur tendre enfance ou dans l'imitation d'un·e enseignant·e modèle qui a marqué le parcours scolaire.

2. Raisons et causes de départ

« Si je trouve un autre travail, ce qui est sûr, je suis prête à abandonner ça » (EPPFENUR#06/05).

Les raisons et les causes de départ de l'enseignement se rejoignent. Nonobstant les statuts, elles sont diverses. Au-delà du jumelage des classes, il faut compter les effectifs pléthoriques, la difficulté à mener des évaluations, le nombre élevé des leçons à préparer, le harcèlement de la hiérarchie (des chefs d'établissement et des inspecteurs notamment), le caractère chronophage de la profession qui n'offre plus de vie sociale épanouie, l'absence de transparence dans le processus de contractualisation et de nomination, la déviance comportementale des élèves, la violence et la démission des parents, etc. Les enseignant·e·s de circonstance en souffrent le plus. Avec l'âge qui avance et compte tenu des charges sociales et des pressions familiales diverses qui les interpellent, avec un salaire misérabiliste, la présentation d'une meilleure opportunité provoque la saignée dans leurs rangs. Même si on peut observer le même phénomène chez les enseignant·e·s titulaires et non titulaires (avec l'immigration massive au Canada ou vers d'autres ministères sans rapport avec l'éducation), la gravité paraît moindre.

En plus, dans un environnement où la vision consumériste et économique du développement est de plus en plus promue, les salaires misérabilistes des enseignant·e·s entretiennent leur déconsidération et leur marginalisation sociales. Ce qui a pour effet d'encourager leur départ du métier. Il en est de même des lacunes managériales de certain·es administratrices et administrateurs de l'éducation (chef·fes d'établissement, inspectrices et inspecteurs, etc.), de certains cas d'exactions et d'enlèvements d'enseignant·e·s, de leurs conjoint·es et enfants avec demande de rançon dans certaines zones à risque (en guerre ou enclavées). Contrairement aux enseignant·e·s titulaires et non titulaires, les enseignant·e·s de circonstance en souffrent le plus. Détentrices et détenteurs d'un « salaire IDA, c'est-à-dire un Salaire Insignifiant Difficilement Acquis » (DFGLTPAP#2), ces profils/statuts sont les plus exposés aux départs.

3. Stratégies d'adaptation face aux obstacles

« Aujourd'hui je change d'emploi pour aller encore où ? Recommencer quoi ? À 50 ans, je pars encore chercher quel emploi ? » (EVoFOURU#27/06).

Face aux obstacles, indépendamment des statuts, la résignation, la persévérance et l'espérance d'un lendemain meilleur, l'absentéisme, le développement des activités professionnelles parallèles génératrices de revenu, l'évitement des collègues et de la hiérarchie, l'endettement, l'entraide, la quête d'un détachement ministériel, l'immigration et l'anoblissement (dans sa tête) du métier sont mobilisés au nombre des stratégies d'adaptation.

Se faire détacher dans un autre département ministériel et immigrer (notamment au Canada) sont davantage présents chez les enseignant·e·s titulaires (fonctionnaires) et non titulaires (contractuel·les). Par contre, du fait de leur statut précaire, les enseignant·e·s de circonstance ont davantage recours aux autres stratégies. Dans l'attente des jours meilleurs, ces enseignant·e·s sont, plus que tou·te·s les autres, celles et ceux qui se lancent le plus dans la création d'activités parallèles génératrices de revenus. Cela devient une obligation vitale. « *Tu es obligé [...] de faire des travaux supplémentaires afin d'être en mesure de nourrir ta famille et de voir comment tu peux être à mesure de gérer ta propre vie* » (EMpHOJUR#08/08). L'absentéisme à son poste de travail devient récurrent dans ces conditions. La gêne qui en découle place les plus consciencieux en situation de dissonance cognitive face à leur collègue, administratrices et administrateurs de l'éducation qui se consacrent néanmoins au travail. Leur évitement les préserve de trop de problèmes de conscience.

La persévérance et l'espérance d'un lendemain meilleur, souvent dans l'endettement, sont nourries par l'espoir d'un changement des dirigeant·e·s en charge de l'éducation. Indépendamment de leurs statuts, les participant·es espèrent grandement l'arrivée des dirigeant·es davantage soucieux et soucieuses d'une éducation de qualité au Cameroun et surtout conscient·es « *du dévouement et de l'engagement que les uns et les autres prennent pour former les enfants. [...] avec les mouvements de grève qu'on a un peu partout, que la place de l'enseignant lui soit redonnée dans la société camerounaise* » (profil partagé DFGADPAP#2).

L'image prestigieuse d'antan de l'enseignant·e convainc certain·es de son caractère noble et les y maintient : « *Quand on t'appelle « Malloum », tu es en quelque sorte comme le Pasteur. Vous comprenez ! Donc le Pasteur quand même dans la société a de l'estime* » (DFGENPAP#2).

4. Réponses institutionnelles et participation communautaire

« *Les anciens élèves et l'APEE font quand même des gestes. Ils motivent à chaque fois. Par exemple lors des fêtes, ils interviennent. Ils offrent des ordinateurs à l'école* » (EPPHENUR#07/04).

Face aux difficultés des enseignant·e·s, les pouvoirs publics et la communauté éducative se mobilisent. En plus de la subvention et d'un accompagnement à une meilleure gestion des fonds de l'APEE, les pouvoirs publics multiplient les séminaires de formation continue au cours desquels le réarmement moral est souvent de mise. En plus, au-delà du recrutement, les enseignant·e·s titulaires et non titulaires apprécient la politique de revalorisation de leur salaire par l'État.

Au sein des communautés, les enseignant·e·s de circonstance sont épaulé·e·s par les Collectivités territoriales décentralisées, les élites locales, les APEE, les associations des ancien·nes élèves et les œuvres caritatives. Certain·es enseignant·e·s bénéficient ainsi de quelques subsides et même des logements de fonction mis à disposition par les élites.

5. Pistes pour faire évoluer la formation initiale et continue et améliorer les politiques d'accompagnement professionnel

« L'État doit prendre en compte toutes les revendications faites par les uns et les autres [...] afin d'améliorer les conditions [...] de travail et de vie des enseignants » (DFGADPAP#2).

Indépendamment des statuts, l'organisation des séminaires de renforcement des capacités et des formations continues, la mise sur pied des curricula qui améliorent la rentabilité externe de l'éducation en limitant le taux de chômage des diplômé·es, l'instauration d'une prime de risque pour les enseignant·e·s des zones en insécurité et l'amélioration des conditions de travail en général sont préconisées.

Tous les statuts, les personnels s'accordent à penser qu'il « faut simplement une redéfinition et une reconsidération des conditions de travail du personnel enseignant, et surtout dans le secteur privé. Ceci pourrait se faire en revoyant déjà son salaire à la hausse » (EPPFLTUR#07/07). Les enseignant·e·s de circonstance en appellent à la mise sur pied d'une convention collective qui les préservera de la clochardisation.

Dans le privé, les enseignants permanents attendent de l'État de s'assurer de l'effectivité de l'utilisation des subventions reçues par les promotrices et les promoteurs. Les enseignant·e·s titulaires et non-titulaires sont du même avis pour ce qui est du public. Aussi recommandent-ils/elles que « l'État doit descendre sur le terrain vérifier si ses subventions sont versées auprès des destinataires » (EPPHESRU#29/29).

De leur côté, les administrateurs et les administratrices de l'éducation (chef·fe·s d'établissement, inspecteur·trices, surveillants généraux et surveillantes générales, censeur·e·s, animateur·trices pédagogiques, chef·fes des travaux, conseiller·e·s pédagogiques, etc.) devraient être des personnes aguerries à la tâche et formées pour faire le job. La nomination ne confère nullement la compétence. Or, sur le terrain, dans le public comme au privé, le phénomène de ATTT (Attends tranquillement ton tour !) exacerbe les tensions et limitent l'engagement au travail de nombreuses et nombreux enseignant·e·s qui se retrouvent du jour au lendemain administré·e·s par leurs anciennes et anciens élèves dont le seul mérite serait leurs réseaux relationnels bien placés dans les circuits décisionnels.

Discussion

Traitant de la motivation, de la démotivation et de la transmotivation chez les enseignant·e·s au Cameroun, l'exploitation de leurs histoires de vie personnelles et professionnelles a permis d'aboutir à cinq conclusions majeures ci-après listées, interprétées et discutées :

a. Une identité professionnelle éclatée, difforme et inéquitable qui remet en cause le principalat de la qualité de l'éducation légalement consacrée à l'enseignant·e (cf. art.37 Loi n°98/004 du 14 avril 1998) et donc potentiellement dommageable pour la qualité des apprentissages

En effet, l'étude démontre que l'identité professionnelle prescrite s'oppose à celle exprimée par les enseignant·e·s. Ce qui remet en cause l'appropriation professionnelle, personnelle, singulière et existentielle de leur identité professionnelle commune. Avec neuf profils et trois statuts différents au sein du même corps, au-delà de l'hétérogénéité des personnalités, des contextes et des parcours, l'articulation entre le *soi* et *autrui*, entre *être un individu donné* et *pouvoir être reconnu* pour tel par l'autre et la société, devient floue et amène à se poser la question de savoir qui de ces profils et de ces statuts porterait l'étendard de la qualité de l'éducation au Cameroun.

Les nuances de profils et de statuts imposent pour le même devoir des droits et des privilèges différents. Dans ces conditions, l'enseignant·e au Cameroun n'est le/la même que sur le plan onomastique. Les dimensions psychologiques et sociologiques de son identité professionnelle manquent de fusion harmonieuse pour lui assurer une intégration professionnelle épanouissante. En cela, cette étude rejoint les travaux antérieurs sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant·e qui mettaient déjà à profit leur lecture du rapport au métier, à la profession et leurs trajectoires personnelles et professionnelles (Anadón et al., 2001).

b. Une justice organisationnelle préjudiciable au climat organisationnel au sein du système éducatif du primaire et du secondaire au Cameroun et donc éventuellement nuisible à la qualité de l'éducation et des apprentissages

La justice organisationnelle se réfère à la perception qu'ont les travailleurs des règles et des normes sociales qui régissent leur entreprise sur le plan de la distribution des ressources et des avantages ainsi que des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions (Bagger et al., 2006; Fall, 2014). Par contre, le climat organisationnel est la perception qu'ont les employé·e·s de leur milieu de travail. Il s'agit de l'ambiance ressentie par les mêmes employé·e·s (Foucher & Soucy, 1991). Les deux affectent la motivation au travail et, partant, la productivité et le rendement des employé·e·s. Les résultats de cette étude le confortent.

En effet, devoir faire le même travail pour des droits et des avantages différents et disproportionnés du fait des profils et des statuts distincts constitue en soi une source de démotivation indéniable. Dans le cas présent, l'injustice se retrouve non seulement dans la distribution des ressources et des avantages, mais aussi dans les relations interpersonnelles. Aux côtés des enseignant·e·s titulaires et non titulaires, les enseignant·e·s de circonstance se sentent dévalorisé·e·s, diminué·e·s, méprisé·e·s. Les titulaires, parce qu'elles/ils sont fonctionnaires, sont envié·es des non-titulaires, contractuel·le·s régi·e·s par le Code du travail. Il y a là un préjudice institutionnalisé qui contribue à l'exacerbation du sentiment d'iniquité

entre les neuf profils et les trois statuts identifiés dans cette étude. Dès lors, les résultats de cette étude s'inscrivent en droite ligne avec celles qui appellent à la prise en compte du poids de la justice et du climat organisationnels sur la productivité et le rendement des opérateurs humains en entreprise (Bagger et al., 2006; Fall, 2014; Foucher & Soucy, 1991).

c. Une intégration professionnelle peu assurée, moins réussie, et davantage incertaine, laborieuse et disqualifiante qui pourrait déteindre sur la qualité de l'éducation et des apprentissages

Il est constant que le profil des enseignant·e·s influe sur la qualité de l'éducation primaire et secondaire en Afrique subsaharienne francophone (Bernard et al., 2004; Lauwerier & Akkari, 2015). Cette étude donne à comprendre, en partie, le pourquoi. En effet, l'intégration professionnelle met en relation la satisfaction dans le travail et le degré de stabilité dans l'emploi (Paugam, 2007, 2008). La productivité et le rendement au travail en dépendent. Or, au détour des histoires de vie personnelles et professionnelles des neuf profils d'enseignant·e regroupés en trois statuts majeurs, on observe que leur intégration professionnelle paraît davantage incertaine, laborieuse et disqualifiante.

Selon Paugam (2007, 2008), l'intégration est incertaine quand la satisfaction au travail/le rapport positif au travail (les bonnes relations avec les collègues et les supérieurs) va de pair avec l'instabilité de l'emploi/le rapport négatif à l'emploi (la conscience forte de la probabilité de perdre son emploi). L'intégration est laborieuse quand l'insatisfaction au travail/le rapport négatif au travail (les conditions de travail pénibles, mauvaises relations avec les collègues et les supérieurs, travail source de souffrance) va de pair avec la stabilité de l'emploi/le rapport positif à l'emploi (travail garanti mais au rabais, « mise au placard »). Enfin, l'intégration est disqualifiante quand on assiste à un rapport doublement négatif au travail et à l'emploi, c'est-à-dire que l'insatisfaction au travail va de pair avec l'instabilité de l'emploi, la privation de la reconnaissance, de la dignité, des moyens d'expression et de la stabilité dans l'emploi. Indépendamment des profils et des statuts d'enseignant·e au Cameroun donc, l'évidence est l'impossibilité d'une intégration professionnelle assurée et réussie (le type idéal). Cette dernière associe à la satisfaction dans le travail (reconnaissance matérielle et symbolique) la stabilité de l'emploi (protection sociale), les bonnes relations avec les collègues et les supérieurs, l'élaboration des projets de carrière et investissement dans le travail pour les réaliser.

La démotivation et la transmotivation rapportées indiquent qu'il y a, tant chez les enseignant·e·s titulaires, les non-titulaires et celles/ceux de circonstance, un malaise psychologique (relation à soi et estime de soi), social (relation aux autres et le regard des autres sur soi) et économique (faiblesse du pouvoir d'achat) profond qui nuit à leur bien-être au travail, dans le travail et dans la société.

d. La démotivation et la transmotation comme stratégies d'adaptation, de défense et de protection contre la souffrance identitaire de métier

Traitant de la souffrance de métier auprès des conseillères et des conseillers d'orientation québécois, Viviers (2016), Viviers et al. (2018) et Viviers & Boulet (2018) amènent à dépasser le regard péjoratif qu'on poserait sur la démotivation et la transmotation. Au contraire, loin d'être uniquement des incivilités professionnelles, les travailleuses et les travailleurs confronté-e-s à la désincarnation du cœur de leur métier, aux conflits de valeurs, à la qualité empêchée de leur travail et à la déconsidération professionnelle en font usage pour préserver leur santé mentale au travail, dans le travail et en dehors du travail. En conséquence, ils mobilisent soit la soumission pragmatique, soit l'intrapreneurship. « La soumission pragmatique implique une adaptation de sa pratique pour combler les besoins du milieu et conserver son emploi, quitte à abdiquer pour des enjeux importants pour l'identité professionnelle » (Viviers et al., 2018, p. 12). Par contre, l'intrapreneurship fait « référence à un investissement réactif dans de nouvelles manières de pratiquer [...], désirables aux yeux des directions, pour éviter de se faire assigner des tâches non désirées et arriver à se maintenir en emploi » (Viviers et al., 2018, p. 12).

Les résultats de cette étude donnent à observer que la démotivation et la transmotation sont des stratégies face aux obstacles au maintien dans le corps des enseignant-e-s. Ces stratégies visent, d'une part, l'adaptation, la défense et la protection de son droit au bien-être et, d'autre part, elles constituent une forme d'interpellation et d'appel à l'aide des enseignant-e-s concerné-e-s.

e. La problématique de survie et l'espoir d'un lendemain meilleur font de l'entrée et du maintien dans le corps des enseignant-e-s un moyen et non une fin

Face à la pénurie d'emplois formels et à la précarité du secteur informel (Mansoor & Sancak, 2017), aux côtés des métiers de maintien de l'ordre, de la sûreté et de la sécurité, l'enseignement devient l'un des secteurs les plus courus par les diplômé-e-s confronté-e-s au paradoxe endémique du diplôme sans travail, de l'instruction sans fonction et de l'éducation sans emploi. On y entre le temps de trouver mieux ailleurs. L'étude Gallup (2016) indiquait déjà qu'au Cameroun, neuf employé-es sur dix faisaient ce qui les occupait le temps de trouver mieux ailleurs.

En effet, la représentation que les nouveaux/nouvelles enseignant-e-s se font de leur métier « est fortement corrélée [...] à l'état du marché du travail » (Rayou & Véran, 2017, p. 41). Cette étude permet aussi de l'observer. Ce qui rejoint de nombreux travaux sur le même sujet au lendemain de la crise économique des années 90 (Kom, 2010 ; Njiale, 2006). Avec le gel des recrutements (Njike Njikam et al., 2005 ; Roubaud, 1994), l'emploi jadis assuré par l'État providence s'était retrouvé fortement perturbé. Du coup, suite à la baisse drastique des salaires et la diminution de l'attrait pour le métier d'enseignant-e (Berger & D'ascoli, 2011; Lauwerier & Akkari, 2015), l'enseignement s'est avéré être « un simple gagne-pain », « un accident de parcours » et « un passage » (Bakingué, 2017, p. 91) vers des emplois plus sûrs.

Sauf qu'y étant, la comparaison sociale (Festinger, 1971) semble exacerber les frustrations. En effet, à profil égal, les enseignant·e·s ont paradoxalement des salaires et des perspectives de carrière différents. Si tel est le cas dans leur rang, la situation devient préoccupante en dehors, avec d'autres fonctionnaires et contractuel·les d'administration d'indice solde égal. Par exemple, l'exploitation de l'annexe du décret 2023/158 du 06 mars 2023 portant revalorisation de la rémunération mensuelle de base des personnels civils et militaires à un taux moyen de 5,2 % révèle qu'à l'indice 1400, la différence de salaire de base entre un·e enseignant·e, un·e policier·e, un·e gendarme et un·e militaire est 214 722 F CFA. Quand l'enseignant·e est à 355 278 F CFA, eux ils sont à 570 000 F CFA. À l'indice 1300, l'administrateur·trice de prison gagne 180 149 F CFA de plus qu'un enseignant. Comme l'ont relevé Kom (2010) et Njiale (2006), ajoutés à la violence (des élèves, des parents et des groupes armés), l'absence de profil de carrière, l'injustice dans les nominations et les affectations, le déficit de privilèges sociaux, etc., les mouvements sociaux au sein de la corporation des enseignant·e·s interpellent sur leur mal-être.

Dans ces conditions, la vocation et l'amour de l'enseignement, du soin aux enfants et de l'intérêt pour leur bien-être avancés par certain·e·s enseignant·e·s pour justifier leur entrée et leur maintien dans le corps des enseignant·e·s apparaissent comme des formes de rationalisation cognitive, c'est-à-dire une quête de cohérence entre ses actes, ses attitudes et ses croyances (Vaidis & Halimi-Falkowic, 2007). Plus encore, on pourrait y lire l'expression de leur désirabilité sociale, de cette tendance qu'ont les individus à s'attribuer des comportements jugés socialement désirables (Lemaine, 1965). En effet, cette étude confirme comme le révélaient Lauwerier et Akkari (2015) qu'en Afrique subsaharienne, les enseignant·e·s exercent dans des conditions défavorables caractérisées par la précarisation, des faibles salaires et la démotivation.

Par ailleurs, cette étude pointe l'urgente nécessité de se préoccuper de la faiblesse et de l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants de circonstance, « ces bouche-trous » du système éducatif camerounais qui travaillent dans la clandestinité juridique et professionnelle tout en subissant une injustice organisationnelle et sociale préjudiciable à leur santé mentale. L'action convoquée à cette fin est d'autant plus urgente qu'il est indéniable que les pratiques de classe tatillonnes de ces derniers affectent la qualité des apprentissages.

Retombées

Le recueil des histoires de vie personnelles et professionnelles des enseignant·e·s au Cameroun en vue de saisir la motivation, la démotivation et la transmotivation a abouti à une documentation dont l'exploitation pourrait contribuer à améliorer leurs conditions de travail dans l'optique d'améliorer la qualité de l'éducation et des apprentissages. Il s'agit en l'occurrence de :

- la documentation des neufs profils d'enseignant·e connus et leur regroupement en trois statuts majeurs. À titre de rappel, pour ce qui est des profils, il s'agit en l'occurrence des :
 - enseignant·e·s fonctionnaires (recruté·e·s sur titre, soit par voie de concours professionnel soit par avancement de grade) ;
 - enseignant·e·s contractuel·les (sous contrat avec l'État et rémunéré·e·s par ses soins) ;
 - enseignant·e·s contractualisé·e·s (sous contrat avec l'État et rémunéré·e·s par les bailleurs de fonds) ;
 - enseignant·e·s permanent·e·s (recruté·e·s et pris·e·s en charge par les fonds d'un établissement privé) ;
 - enseignant·e·s vacataires (dans le public) ou non permanent·e·s (dans le privé), recruté·e·s pour un service ponctuel, 7 à 9 mois sur 12 ;
 - fonctionnaires vacataires (enseignant·e·s fonctionnaires ayant un poste d'affectation fixe mais qui travaillent à temps partiel dans un autre établissement) ;
 - maîtres/maîtresses des parents (recruté·e·s et rémunéré·e·s par les parents) ;
 - enseignant·e·s communaux et communales (recruté·e·s et rémunéré·e·s par la Collectivités territoriales décentralisées) ;
 - volontaires et bénévoles.

Ces neufs profils ont été par la suite regroupés en trois statuts majeurs contrairement au classement effectué par Varly et Ferrali (2020), notamment en :

- enseignant·e·s titulaires (fonctionnaires et régi·e·s par le statut général de la fonction publique) ;
- enseignant·e·s non titulaires (sous contrat et régi·e·s par le Code du travail) ;
- enseignant·e·s de circonstance (ni régies·e·s par le statut général de la fonction publique ni par le Code de travail) ;
- la mise en exergue d'une identité professionnelle éclatée, difforme et inéquitable préjudiciable à la justice organisationnelle, au climat social et organisationnel et à l'intégration professionnelle assurée et réussie des enseignant·e·s dans le système éducatif et au sein de la société camerounaise. Ici, on a pu observer une distinction entre ce qui est voulu et ce qui est vécu. Alors que l'enseignant·e est partout présenté·e comme le/la principal·e garant·e de la qualité de l'éducation, son identité professionnelle éclatée, difforme et inéquitable ouvre sur des perspectives de recherche empirique en vue d'approfondir la relation entre chaque profil et chaque statut d'enseignant·e sur le processus enseignement-apprentissage-remédiation ;

- le positionnement de la démotivation et de la transmotivation non plus seulement comme des formes d'incivilités professionnelles, mais aussi comme des stratégies d'adaptation, de défense et de protection contre la souffrance identitaire du métier d'enseignant e qui interpellent sur la nécessité de veiller à la santé mentale des enseignant·e·s camerounais·e·s au travail ;
- la documentation des mobiles d'entrée et de maintien par profil et par statut d'enseignant·e·s au Cameroun. Les réformes de l'éducation en cours et celles du passé s'appuyaient donc sur un personnel enseignant difforme et inéquitable en droit et en avantages. L'étude indique la porosité des fondations de telles réformes et appellent à une uniformisation des droits et des avantages à l'entrée, au maintien et au départ du métier d'enseignant·e·s au Cameroun. En avoir conscience et agir dans le sens de l'équité devraient contribuer à garantir la qualité de l'éducation et des apprentissages ;
- le renforcement de l'incidence des différents profils et statuts d'enseignant·e sur la qualité de l'éducation et des apprentissages déjà démontrée dans certains travaux antérieurs (Bernard et al., 2004; Lauwerier & Akkari, 2015).

À court, moyen et long termes, ces retombées devraient pouvoir contribuer à l'élaboration des politiques propres à chaque profil et à chaque statut, mais dans une approche holistique qui évitera d'exacerber les inégalités. Coconstruites, pareilles politiques sont susceptibles d'améliorer les conditions de travail et, aussi, de renforcer les capacités des enseignant·e·s. Il est incontestable que la qualité de l'éducation repose avant tout sur la qualité de ses enseignant·e·s. Or, en l'état, au Cameroun, lesdit·e s enseignant·e·s présentent neuf profils pour trois statuts majeurs. L'iniquité relevée dans les conditions de travail, la faiblesse et l'inadéquation des formations initiales et continues appellent à l'urgence d'une remédiation et à la justice. Cette remédiation et cette justice devront aller au-delà du salaire pour prendre en compte un environnement favorable, « le respect sociétal ou la capacité des enseignants à être entendus au niveau national » (Lauwerier & Akkari, 2015, p. 3), l'insertion et la reconnaissance des enseignant·e·s par les parents d'élèves, les élèves, etc.

Références bibliographiques

1. Indicateurs d'impact scientifique

1. Nombre de publications et de communications

- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : Objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Aubert, N. (2002). Les sources de la démotivation dans une entreprise publique en mutation. In T. Duvillier, J.-L. Génard, & A. Pireaux, *La motivation au travail dans les services publics* (p. 93-107). L'Harmattan.
- Azoh, F., Koffi, A., & Dembélé, M. (2018). Le personnel enseignant et l'enseignement dans l'agenda du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) : État des lieux vingt ans après Maclure (1997). *Éducation et francophonie*, 45(3), 61-82.
- Bagger, J., Cropanzano, R., & Ko, J. (2006). La justice organisationnelle : Définitions, modèles et nouveaux développements. In E. A. Akremi, S. Guerrero, & J.-P. Neveu, *Comportement organisationnel : Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel* (Vol. 2, p. 25-45). De Boeck.
- Bakingué, Z. (2017). Devenir et rester enseignant au Niger. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 89-94.
- Zambo Belinga, J.-M. (2011). Équilibre régional, replis identitaires et fragilisation croissante de l'intérêt national : Vers un effet « boomerang » de la politique des quotas au Cameroun. In P. Choji Nkwi & F. Nyamnjoh (Éds.), *Regional Balance and National Integration in Cameroon. Lessons Learned and the Uncertain Future* (p. 195-216). International Centre for Applied Social Science and Training (ICASSRT)/Langaa Research and Publishing Common Initiative Group.
- Berger, J.-L., & D'ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 2, 113-146.
- Bernard, J.-M., Tiyaab, B., & 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*. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN).
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale, Psychopathologie et psychodynamique du travail* (4ème). Bayard.
- Dembélé, M. (2017). *Le recours massif aux enseignants contractuels : État des lieux en Afrique subsaharienne francophone* [Oral]. Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal.
- Dembélé, M., Sirois, G., Abdourhaman, I., Azoh, F. J., Kyélem, M., Sakho, I., & Bacha, M. (2023). Assurer la disponibilité de personnel enseignant au primaire en Afrique subsaharienne francophone. Que font le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Sénégal ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94, 95-106. <https://doi.org/10.4000/ries.14661>

- Dransart, C. A. D. (2020). Santé mentale. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder, & U. Tecklenburg, *Dictionnaire de politique sociale suisse* (p. 499-501). Seismo.
- Fall, A. (2014). Justice organisationnelle, reconnaissance au travail et motivation intrinsèque : Résultats d'une étude empirique. *Relations industrielles/Industrial relations*, 69(4), 709-731.
- Festinger, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale. In C. Faucheux & S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (p. 77-104). Mouton.
- Foucher, R., & Soucy, G. (1991). Le climat organisationnel. In R. Tessier & Y. Tellier, *Pouvoirs et cultures organisationnels* (p. 197-231). Presses Universitaire du Québec.
- Gallup (2016). *2016 Global Great Jobs Report*. Gallup.
- Kom, D. (2010). Revalorisation de l'enseignant : Un impératif de progrès vers l'EPT. *Revue Economie & Management*, 10, 396-409.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et Prospective En Éducation, UNESCO, Paris*, 11, 2-10.
- Lemaine, J.-M. (1965). Dix ans de recherche sur la désirabilité sociale. *L'année psychologique*, 65(1), 117-130.
- Lemoine, C. (2002). La motivation, chaînon psychologique manquant à l'économie du travail. In T. Duveillier, J.-L. Génard, & A. Pireaux, *La motivation au travail dans les services publics* (p. 109-123). L'Harmattan.
- Lhuillier, D. (2006). Clinique du travail : Enjeux et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 12(2), 205-219.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 4, 99-126.
- Maclure, R. (1997). *Négligée et sous-estimée : La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARÉ*. [Écrit]. Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE).
- Mansoor, A., & Sancak, C. (2017). L'économie informelle en Afrique subsaharienne. In *Perspectives économiques régionales. Afrique subsaharienne. Faire redémarrer la croissance* (p. 53-72). Fonds monétaire internationale (FMI).
- Moses, I., Berry, A., Saab, N., & Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for tEaching*, 43(4), 444-457.
- Njiale, P. M. (2006). Crise de la société, crise de l'école. Le cas du Cameroun. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41, 53-63.
- Njike Njikam, G. B., Lontchi Tchoffo, R. M., & Fotzeu Mwaffo, V. (2005). *Caractéristiques et déterminants de l'emploi des jeunes au Cameroun* (écrit I/emp/pol/ch/Esp Cameroun (24.05.05); p. 91). OIT/Unité politiques de l'emploi. Département de la stratégie en matière d'emploi.
- Opoku, M. P., Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Asibey, B. O., & Arinaitwe, G. (2020). Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 201-217.
- Paugam, S. (2007). Quand l'intégration professionnelle devient disqualifiante. *Economie et Humanisme*, 381, 24.

- Paugam, S. (2008). La condition ouvrière : De l'intégration laborieuse à l'intégration disqualifiante. *Cités*, 35(3), 13-32. <https://doi.org/DOI : 10.3917/cite.035.0013>
- Rayou, P., & Véran, J.-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : Des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46.
- Roubaud, F. (1994). Le marché du travail à Yaoundé, 1983-1993. La décennie perdue. *Tiers-Monde*, 35(140), 751-778.
- Sirois, G., Dembélé, M., & Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : Quels progrès depuis les indépendances ? *Éducation et francophonie*, 45(3), 13-34.
- Som, J.-D. (2018). L'équilibre régional au Cameroun. *Transylvanian Review*, 27(Suppl 1), 31-49.
- Ughetto, P. (2014). Démotivation et investissement au travail. In P. Zawieja & F. Guarnieri, *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 174-177). Le Seuil.
- Vaidis, D., & Halimi-Falkowic, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : Une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 1, 9-18.
- Varly, P., & Ferrali, L. (2020). Les statuts des enseignants en question. *MeridiE*. <https://varlyproject.blog/les-statuts-des-enseignants-en-question/>
- Verstraeten, M. (2001). Motivation, démotivation et transmotivation. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, 4, 25-42.
- Viviers, S. (2016). Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire : L'identité professionnelle en question. In G. Fournier, L. Lachance, & E. Poirel, *Éducation et vie au travail : Diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi* (p. 253-293). Presse de l'Université Laval.
- Viviers, S., & Boulet, J. (2018). Santé mentale et travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire : Entre adaptation défensive et protection du métier. *Revue d'éducation*, 5(3), 37-45.
- Viviers, S., Boulet, J., & Hamelin, G. (2018). Santé psychologique et souffrance identitaire de métier : Résultats d'une enquête sur l'expérience du travail de co en milieu scolaire. *L'orientation*, 8(1), 10-14.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley.

Annexes

Documents de travail, données, traitements...

Cf. Annexe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8

Liste exhaustive de l'ensemble des productions réalisées dans le cadre du projet

- Annexe 1 : Compte rendu des réunions de cadrage et de démarrage
- Annexe 2 : Appel à candidature, formation et répartition des Assistants de recherche sur site
- Annexe 3 : Rapport intermédiaire
- Annexe 4 : Rapport de collecte des données. Phase 1
- Annexe 5 : Rapport d'analyse des données. Phase 1
- Annexe 6 : Rapport de collecte des données. Phase 2
- Annexe 7 : Rapport d'analyse des données. Phase 2
- Annexe 8 : Compte rendu de réunion d'évaluation du niveau de réalisation du projet

6.3 Détail de toutes les activités et missions réalisées

Merci de détailler ici l'ensemble des activités menées dans le cadre du projet sur toute la durée du projet : les activités de formation des enquêteurs, les focus group, les collectes de données sur le terrain, les dates de chaque activité (début et fin) et les noms des personnes concernées.

Exemple de tableau complété ci-dessous :

Nom de l'activité	Date de début et date de fin	Lieu de l'activité (détailler les trajets si des déplacements ont eu lieu)	Nom de toutes les personnes concernées	Livrables disponibles à l'issue de l'activité (à annexer au rapport, si collecte de données, partager la base de données générée)
Activité 1 : Ateliers de démarrage et de cadrage pour le lancement du projet au sein de l'équipe projet	Du 12 au 15 octobre 2022	Rencontres Virtuelles	Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy ;	Cf. Annexe 1 (Compte rendu des réunions de cadrage et de démarrage)
	23 janvier 2023	École privée maternelle primaire Catholique sainte Angel Merici de Bamyanga (Ngaoundéré).	Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma et Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou.	Cf. Annexe 1 (Compte rendu des réunions de cadrage et de démarrage)
Activité 2 : Appel à candidature, formation et répartition des Assistants de recherche sur site	Du 25 janvier 2023 au 20 février 2023	En ligne	Pr. NOUROU Mohamadou et Dr. BOMDA Joseph	Cf. Annexe 2 (Appel à candidature, formation et répartition des Assistants de recherche sur site)
	Du 27 au 31 mai 2023	En ligne	Laurent SOVET (LaPEA, Université de Paris Cité)	Cf. Annexe 2 (Appel à candidature, formation et répartition des Assistants de recherche sur site)
Activité 3 : Production du rapport intermédiaire	Du 01 au 06 juin 2023	Ngaoundéré	Pr. NOUROU Mohamadou et Dr. BOMDA Joseph	Cf. Annexe 3 (Rapport intermédiaire)
Activité 4 : Première phase de la collecte des données	Du 25 juin au 27 juillet 2023	Régions de l'Adamaoua ; de l'Est ; de l'Extrême-nord du Littoral et de l'Ouest.	Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy ; Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma ; Mr. SOUAIBOU	Cf. Annexe 4 (Rapport de collecte des données. Phase 1)

			ADAMOU Saliou et 20 agents enquêteurs	
Activité 5 : <i>Retranscription, Analyse des données de la phase 1, discussion du rendu au sein de l'équipe et validation</i>	Du 27 juillet 2023 au 20 décembre 2023	En ligne	Pr. WAMBA André (ENS-Yaoundé) et son équipe ; Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy ; Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma et Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou.	Cf. Annexe 5 (Rapport d'analyse des données. Phase 1)
Activité 6 : <i>Deuxième phase de la collecte des données et Retranscriptions</i>	Du 27 décembre 2023 au 02 février 2024	Régions de l'Adamaoua ; de l'Est ; de l'Extrême-nord du Littoral et de l'Ouest.	Pr. NOUROU Mohamadou Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou et 10 agents enquêteurs	Cf. Annexe 6 (Rapport de collecte des données. Phase 2)
Activité 7 : <i>Retranscription, Analyse des données de la phase 2, discussion du rendu au sein de l'équipe et validation</i>	Du 02 février 2024 au 27 juin 2024	En ligne	Pr. WAMBA André (ENS-Yaoundé) et son équipe ; Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy ; Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma et Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou.	Cf. Annexe 7 (Rapport d'analyse des données. Phase 2)
Activité 8 : <i>Réunion d'évaluation du niveau de réalisation du projet et organisation du travail de finalisation du rapport final</i>	Du 27 juin 2024 au 20 septembre 2024	En présentiel (Salle des Conférences du Centre régional de la recherche et de l'innovation de l'Adamaoua, le 27 juin) En ligne (du 28 juin au 20 septembre 2024)	Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée et Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou.	Cf. Annexe 8 (Compte rendu de réunion d'évaluation du niveau de réalisation du projet)
Activité 9 : <i>Production du rapport final</i>	Du 20 au 29 septembre 2024	Réunions virtuelles	Pr. NOUROU Mohamadou ; Dr. BOMDA Joseph ; Dr. TIO BABENA Gilbert Willy ; Dr. MVEME OLOUGOU Mireille Michée ; Mme NGBAYOU MOLUH Pasma et Mr. SOUAIBOU ADAMOU Saliou.	Cf. Rapport final de l'étude

apprendre.auf.org