

Conditions de travail et comportement pédagogique des instituteurs contractuels dans les zones d'éducation prioritaire : Etude menée dans l'arrondissement de Moutourwa

Chaffi W. Cyrille Ivan¹ and Kengue Philippe²

¹Chargé de cours, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I, Cameroon

²Doctorant, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I, Cameroon

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This research work originated from a pertinent contrast. In a context characterized by the need for school excellence and the search for quality education, the state of Cameroon has adopted the educational principles of the international community; among others it multiplies efforts to guarantee quality training of teacher and demand for education. Consequently, contract teachers recruited by the state since 2006 are relatively well trained compared to their predecessors. Meanwhile there is a great disparity between civil servant teachers and the part time teachers all engage in public service, which generates demotivation and consequently poor pedagogic behavior in Zone for priority education. At the end of the research, it appears that, poor pedagogic behaviour of part time teachers is due to their poor working conditions.

KEYWORDS: working condition, motivation, zone for priority education, pedagogic behavior.

RÉSUMÉ: La présente étude part d'un contraste assez significatif. En effet, dans un contexte mondial marqué par la quête de l'excellence scolaire et celle de la recherche de la qualité de l'éducation, l'État camerounais a souscrit aux principes adoptés par la communauté internationale ; entre autres actions fortes, il multiplie des efforts pour garantir la qualité de l'offre de formation des enseignants et de l'éducation. Ainsi, les Instituteurs Contractuels recrutés par l'État camerounais depuis 2006 sont mieux formés que leurs prédécesseurs fonctionnaires. Pourtant on note une discordance entre le traitement des enseignants fonctionnaires et les contractuels ce qui entraîne une démotivation de la part des instituteurs contractuels et déteint sur leur travail en Zone d'éducation prioritaire d'où le problème de leur comportement pédagogique lacunaire. À l'issue du travail il apparaît que le comportement pédagogique des IC est une réponse à leurs conditions de travail.

MOTS-CLEFS: conditions de travail, motivation, zone d'éducation prioritaire, comportement pédagogique.

1 INTRODUCTION

La question de l'éducation est l'une des préoccupations majeures des États, des gouvernements et des organisations internationales. C'est cette priorité qui justifie les nombreux sommets et conférences organisés à ce jour. Le devenir des nations dépend en effet pour une part considérable de l'action éducative et de sa portée. C'est principalement aux enseignants qu'il incombe la délicate mission de conduire le processus. Pour ce faire, il est nécessaire que soit mis à leur disposition un minimum qui leur permettrait de rendre plus efficace leur action pédagogique. L'un des facteurs les plus déterminants de cette action est leur suivi et leur encadrement sur le terrain tels que prévus par le nouvel organigramme du Ministère de l'Éducation de Base (2012), l'examen attentif de leurs besoins et de leurs demandes ainsi que la mise à leur disposition d'outils et de moyens adéquats dans l'exercice de leur fonction devrait aboutir à la satisfaction globale des attentes. Or, les constats soulignent plutôt des effets contraires, faits particulièrement marqués dans les zones d'éducation prioritaire du Cameroun. A Moutourwa, nous avons constaté que les enseignants brillent par leur absentéisme à l'école, leur préparation approximative des leçons, et que d'autres s'adonnent activement à l'exercice d'activités parallèles telles que le commerce, la pêche, etc. De telles pratiques illustrent ainsi leur absentéisme et témoignent de la violation des droits des élèves. Pourtant, comme le

souligne Tsafak (1998), l'enseignant a, vis-à-vis des élèves le devoir de les instruire et de les éduquer, et surtout, le devoir d'amour et de bonté. Face à un tel constat, la question qui se pose est celle de savoir quels seraient les facteurs responsables de telles attitudes dans une zone déclarée d'éducation prioritaire telle que Moutourwa. Ce constat nous a amené à poser le problème du comportement pédagogique lacunaire des instituteurs contractuels (IC) relativement à leurs conditions de travail et à la discordance dans les statuts qui régissent les fonctionnaires et agents de l'Etat.

2 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Cette étude s'inscrit dans une conjoncture plongée dans la quête d'une émergence viable dans le domaine de l'éducation tel que prescrit par les clauses des sommets internationaux jusqu'à ce jour tenus, que ce soit dans l'offre d'éducation ou dans sa qualité, étant établi que l'éducation est un déterminant fort de tout développement. La conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) de Jomtien (UNESCO, 2010), la conférence de Dakar en 2000 sur l'Enseignement Primaire Universel et la Promotion de l'Égalité des Sexes en l'an 2015 aussi bien que les objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) adoptés en 2012 à New-York aux États-Unis par les Etats membres de l'ONU et d'autres organisations internationales prennent en considération cette place prépondérante. L'objectif N°2 de ces OMD revient sur l'une des finalités de l'EPT qui est d'assurer à tous l'éducation primaire, grand enjeu humanitaire universel. En effet, l'éducation reste un droit fondamental tel que précisé dans l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. S'agissant des enfants en particulier, la Convention des Nations Unies relative à leurs droits, ratifiés en 1989 par 192 pays, proclame le droit de tous les enfants à une éducation gratuite, pertinente et de qualité (UNICEF, 2009). Les communautés, tant internationales que nationales se sont donc fortement intéressées à diverses mesures efficaces pour accroître les taux d'inscription et de rétention des enfants à l'école. Par la même occasion, ces communautés voudraient s'attaquer aux causes de la sous-scolarisation et aux causes du mauvais apprentissage. L'importance est accordée au matériel didactique, aux méthodes pédagogiques les plus appropriées dans un contexte de professionnalisation des enseignements, à la révision des programmes de formation dans les ENIEG, à l'impact de la santé sur l'éducation, à l'approvisionnement en eau potable, à la démocratisation de l'éducation, à la formation et au recrutement des enseignants, à l'amélioration de l'offre d'éducation (manque d'écoles et d'équipements, infrastructures dégradées, tous ces éléments constituent selon Transparency international-Cameroon (2011) des causes liées à l'absentéisme des enseignants à leur poste de travail.

Tableau 1. Distribution des causes socioéconomiques de l'absentéisme des enseignants à l'école

Cause de l'absentéisme des enseignants	P Pourcentage (%)
Incapacité due au poids de l'âge	71
État de santé défectueux (maladie chronique, handicap physique)	71
Intempéries (pluies, inondations, vents violents, etc.)	10
Températures extrêmes	0
Rareté, cherté des biens de consommation courante	21
Hostilité de l'environnement : insectes et animaux nuisibles, maladies endémiques	40
Affairisme/priorité aux activités parallèles (agriculture, commerce...)	79
Inadéquation entre le salaire et les besoins des enseignants	50
Indisponibilité des services de télécommunication (téléphone, Internet)	0
Indisponibilité des services radio, tv, presse écrite	0
Indisponibilité des établissements : secondaires, universités, professionnels	29
Indisponibilité des services de santé : hôpital, pharmacie, laboratoires	69
Indisponibilité des services de base (eau potable, électricité, etc.)	40
Non regroupement familial : conjoint(e) ou enfants	79
Absence de logement dans la zone d'affectation	69
Éloignement du lieu de perception du salaire	59
Enclavement absence/manque d'infrastructures routières	29

Source: Transparency international-Cameroon (2011).

Comme le présente le tableau ci-dessus, plusieurs facteurs sont responsables de l'absentéisme des enseignants, dont certains sont liés aux conditions de travail et convergent vers un faible rendement. Les travaux de Transparency International-Cameroon (2011) sus cités rentrent en profondeur dans certaines causes des dysfonctionnements observées chez les Enseignants du primaire.

3 POSITION DU PROBLÈME

Le concours des bailleurs de fonds, la réouverture des écoles de formation depuis 1996 et la récente refonte des programmes de formation des instituteurs de l'enseignement général intervenues en 2013 et en 2014, mais aussi et surtout le recrutement massif des instituteurs par voie de contractualisation ont accompagné ces dispositions. Le problème de l'accès à l'éducation et surtout celui de l'offre en enseignants de qualité devrait donc être définitivement en cours de résolution. Seulement, malgré les multiples rencontres internationales en faveur de l'éducation et nonobstant les efforts consentis par le gouvernement et ses partenaires dans la recherche des solutions idoines aux multiples problèmes qui entravent le développement de l'éducation de base, le constat fait après presque deux décennies de parcours reste sombre. En effet, toutes les démarches entreprises ne semblent pas avoir porté les fruits escomptés vers l'atteinte de la qualité de l'éducation au Cameroun. Tous les enfants n'ont pas accès à l'éducation, il y'a un manque criard d'enseignants, émoussement de la conscience professionnelle des enseignants. Ceci traduit l'inadéquation entre les objectifs visés (l'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation fondamentale) et les comportements des techniciens de terrain que sont les enseignants constitués en majorité des Instituteurs contractuels. Par ailleurs, désormais mieux formés que leurs aînés fonctionnaires, mais lésés par les disparités entre le code du travail, le statut de la fonction publique, le statut particulier des enseignants et les termes du contrat de travail des IC. La loi N° 92-007 du 14 Aout 1992 prévoit dans son article 61 du chapitre 1 qu'à conditions égales de travail, d'aptitude professionnelle, le salaire est égal pour tous les travailleurs, quels que soient leur origine, leur sexe, leur âge, leur statut et leur confession religieuse, dans les conditions prévues au présent article. Or sur le terrain, l'on se rend compte que les enseignants fonctionnaires sont mieux traités que les contractuels. Dans l'enseignement primaire au Cameroun, on compte 8558 fonctionnaires contre 4479 enseignants contractuels, 27383 contractualisés et 27458 maîtres des parents pour un total de 67878 enseignants. Les fonctionnaires représentent 12,60% contre 87,39% des enseignants sans contrat de travail (Annuaire statistique du Minedub, 2015). Cette frange assez importante de l'enseignement a un statut social très précaire contrairement au statut des fonctionnaires. L'enseignement primaire public au Cameroun fait face au problème de gestion d'enseignants à statut multiple alors qu'ils fournissent les mêmes prestations ; ce qui suscite des démotivations entraînant ainsi l'absentéisme de ceux-ci. Par ailleurs, Transparency International-Cameroon (2011) sur l'origine de la baisse de la qualité de l'éducation l'attribue en grande partie à l'absentéisme des enseignants du primaire.

4 L'INSTITUTEUR CONTRACTUEL AU CAMEROUN

Selon Belinga Bessala (2005), traditionnellement, un enseignant a toujours été considéré comme celui qui instruit les élèves moyennant un corpus de savoirs académiques. Il reprend Mialaret (1979), Braun (1989) quand il dit que l'enseignant transmet des savoirs et des savoirs faire aux élèves ou étudiants avec l'obtention des diplômes. L'enseignant de la base apparaît ici comme toute personne qui transmet des savoirs, des savoir-faire aux élèves du cycle primaire. Au Cameroun, on distingue, les instituteurs fonctionnaires et des instituteurs contractuels sur qui se focalise la présente étude.

D'après le Référentiel de gestion de l'Instituteur Contractualisé (IC) (MINEDUB, 2012), l'IC est un personnel formé, recruté et rémunéré durant les cinq premières années de sa carrière par les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) avant que l'État ne prenne la relève, et appartenant sur le plan salarial au groupe des Agents Contractuels d'Administration. L'IC est pris en charge au départ en 8^e catégorie 1^{er} échelon, avec une prime de technicité d'une valeur de 17.650Fcf, et une prime d'enseignement et d'évaluation d'une valeur de 10.000 FCFA. Son indemnité de non-logement représente 20% de son salaire (depuis le 1^{er} avril 2008). L'IC bénéficie des allocations familiales qui permettent un alignement solde de ses enfants. Il peut en outre, bénéficier d'une indemnité de sujétion liée à une nomination à un poste de responsabilité : Directeur d'école : 4.500Fcf ; Maître d'application : 4.500Fcf ; Chef de service : 15.000Fcf.

En outre, l'IC bénéficie tous les deux ans d'un avancement d'échelon, recruté en 8^e catégorie sur la base d'un CAPIEMP, il peut, à la suite de l'obtention d'un diplôme bénéficier d'un reclassement en 10^e catégorie. Après 10 ans d'ancienneté, l'IC n'ayant pas atteint 55 ans (âge de départ en retraite) peut prétendre à une intégration à la fonction publique. Pour la liquidation de ses droits à la retraite, il lui sera servi une allocation financière en fonction du nombre d'années de service effectif accompli. En outre, suite au décès de l'IC, ses ayants droit pourront jouir soit du remboursement des retenues, au cas où le défunt a accompli moins de 15 années de service, soit d'une pension de réversion au cas où le défunt a accompli plus de 15 années de service effectif.

Le Ministère de l'Éducation de Base présente superficiellement les droits des IC au salaire, aux primes, à l'indemnité de non logement, aux prestations familiales, à l'avancement d'échelon, à l'intégration à la fonction publique et à la liquidation de leur droits à la retraite ou suite au décès, mais il omet d'évoquer la discrimination qui existe entre les enseignants fonctionnaires et ceux contractuels sur les plans de l'ancienneté requise pour un reclassement ou sur le poids de l'effet financier, des indices salariaux, ni sur la disparité quant à l'accès aux concours professionnels (5 ans chez le fonctionnaire et 15

ans chez le contractuel) ; aucune mesure particulière d'accompagnement ou compensatoire d'utilisation des IC dans les ZEP n'est mentionnée nulle part. Ce qui nous a amené à nous interroger sur les conditions de travail de ceux-ci.

4.1 CONDITIONS DE TRAVAIL DE L'INSTITUTEUR CONTRACTUEL

Le terme « *condition de travail* » selon Volkoff (2007), Kodzovi, (2011) renvoie à l'environnement dans lequel vivent les travailleurs sur leur lieu de travail. Il intègre la notion de pénibilité et de risques encourus dans l'exercice du travail, mais aussi de disponibilité ou de facilité d'accès aux services fondamentaux tels que les services de santé, l'eau, l'électricité, l'habitat, les voies d'accès, le climat et même les mentalités. Les conditions de travail sont généralement difficiles dans les zones rurales, zones dans lesquelles les instituteurs contractualisés sont beaucoup plus affectés vu les besoins criards en enseignants d'une part. D'autre part, les distances à parcourir pour se rendre à l'école, à un centre de santé sont souvent très grandes et les moyens de locomotion rares. Le réseau téléphonique n'est souvent pas évident en zone rurale profonde, rendant les communications téléphoniques difficiles. Il convient enfin de noter l'indisponibilité des pôles de loisirs. Les conditions de travail outre l'environnement physique peuvent aussi regrouper parmi les éléments de leur compréhension la gestion de la rémunération, les modalités de recrutement, d'employabilité, d'emploi, et la gestion de la carrière.

L'instituteur contractuel est un personnel formé dans les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général. Le programme de contractualisation des Instituteurs de l'Enseignement Général au Ministère de l'Éducation de Base était un vaste programme qui, au lendemain de l'atteinte du Point d'Achèvement de l'Initiative PPTTE (avril 2006), visait le recrutement de 37.200 enseignants pour résorber le déficit criard en personnels. Il s'agissait aussi de mettre en œuvre les Objectifs du Millénaire pour le Développement et notamment, la scolarisation primaire universelle. Plus concrètement, le programme concernait le recrutement des Instituteurs Vacataires, et des Maîtres des Parents qui avaient consenti d'énormes sacrifices, pendant les années de crise. Ce projet s'est réalisé à la suite de l'élaboration du Document de Stratégie de Réduction de la pauvreté (DSRP). Plus concrètement, 195 milliards de francs CFA ont été distribués sous forme de salaires en cinq ans. Trois sources apportaient les financements nécessaires à cette opération. Sur le plan de la mobilisation extérieure : le fonds catalytique administré par la Banque Mondiale et les ressources du C2D mis à disposition par l'Agence Française de Développement. Sur le plan interne, le budget national s'assurait de la disponibilité des fonds.

Il semble raisonnable ici de penser que l'état de démotivation de certains salariés peut être la conséquence, tout autant si ce n'est plus que la cause du retour négatif qu'ils ont reçus concernant la non-atteinte de leurs objectifs annuels. Comment ne pas douter qu'on puisse ne pas être fait pour son emploi, ou qu'il est difficile de comprendre ce qui est attendu de nous lorsqu'on a été identifié comme faisant partie des moins performants de son service, toute chose qui pourrait générer un comportement professionnel lacunaire.

4.2 COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE

Le comportement pédagogique de l'enseignant renverrait à l'ensemble des conséquences d'un acte sur le comportement et les attitudes. La notion d'engagement qui y est associé est fondamentale. En effet, Kiesler (1971) dans ses travaux ainsi que Joule et Beauvois ont montré que l'engagement peut être considéré comme une forme radicale de dissonance cognitive. Kiesler (1971) a estimé que l'engagement est une variable continue et à laquelle on ne peut donner une réponse par oui ou par non. Ce qui implique que les gens sont plus ou moins engagés dans un comportement et non pas simplement engagés ou non engagés. C'est ainsi qu'il précise que « *l'engagement pourra être pris dans le sens de ce qui lie l'individu à ses actes* » (Kiesler et Sakumura 1966, p.349). Kiesler (1971) a dégagé le caractère interne de l'engagement, et le degré d'implication du sujet dans son acte qui sera essentiellement déterminé par l'importance que revêt l'acte pour le sujet.

Joule et Beauvois (1998) ont de l'engagement une vision moins centrée sur l'individu. Selon eux, le processus serait totalement externe à l'individu. Ce n'est pas l'individu qui s'engage mais la situation ou une « instance attributive » non définie, qui engage l'individu. « *L'engagement correspond [donc] dans une situation donnée aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un comportement ne peut être imputable qu'à l'individu qui l'a réalisé* » (1998, p.60). Ils vont aussi rajouter le contexte de liberté de l'engagement, qu'ils reprendront à Kiesler. De plus, Mayer et Allen (1990, p.65) ajoutent que

L'engagement, se définit par une attitude qui traduit la force des liens unissant l'individu à son travail. L'engagement implique l'attachement affectif (s'identifier à l'organisation), l'attachement instrumental (coût d'opportunité), enfin, l'attachement moral (obligation envers l'organisation). En effet l'engagement est une notion proposée pour rendre compte d'une facette importante de la mobilisation du personnel dans une entreprise ; elle traduit la nature et la force des liens qui unissent l'individu à son travail.

Ainsi, le travail est considéré comme un trait spécifique de l'espèce humaine, il est de ce fait un dénominateur commun et une condition de toute vie humaine en société. Louche (2001) a pensé du travail qu'il est une activité consistant à mobiliser de l'énergie pour produire un bien ou délivrer un service et qui est contraint par un cadre social et technique. Karnas (2002) quant à lui l'appréhende dans le sens d'une activité d'un homme ou d'une femme dans un cadre organisationnel et social défini, utilisant des outils particuliers, aux fins d'atteindre des productions données.

4.3 ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE (ZEP)

Le sigle ZEP signifie Zone d'Éducation Prioritaire ; il est créé par le gouvernement français en 1981 regroupant de grands ensembles défavorisés sur le plan de la scolarisation et nécessitant davantage de moyens pour favoriser l'égalité et la justice dans le système éducatif. Ce concept apparaît dans le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation (chapitre 5).

En 2000, le gouvernement camerounais a opté pour une politique de zones d'éducation prioritaire. Cette dénomination est utilisée pour désigner les régions qui accusent un retard dans la scolarisation en général, et en ce qui concerne les filles en particulier, en comparaison des valeurs nationales. Ces régions se voyaient alors par principe favorisées dans l'allocation des intrants de base, dans le souci de combler leur retard (DSSEF, 2013).

Par cette notion, le gouvernement proclame sa volonté de résorber les inégalités scolaires traduites par la faiblesse des taux de scolarité et des niveaux de fréquentation scolaire observée dans ces zones. Cet engagement outre qu'il contribuait à la quête de l'Éducation Pour Tous en 2015 permettait à l'État de remplir son contrat social tel que prévu dans la constitution, à savoir assurer à l'enfant le droit à l'instruction, l'enseignement primaire obligatoire, et enfin contrôler cet enseignement. Les ZEP sont généralement caractérisées par la faible scolarisation, le taux d'échec élevé sur le plan national, le décrochage des enfants en cours de scolarité, l'inexistence des services de base et d'équipements. Au Cameroun, les zones d'éducation prioritaire sont constituées des régions de l'Est, de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord. Elles rassemblent outre les conditions citées plus haut, l'enclavement ou des conditions climatiques particulièrement rudes. Les IC y sont essentiellement affectés à leur contractualisation pour la quasi-totalité.

Le DSSE (2005), en son Chapitre 5 stipule que :

Pour réussir le pari de parvenir à un développement harmonieux du secteur de l'Éducation [...] L'objectif du gouvernement est d'accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires (les provinces de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest, les poches de sous-scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières), ainsi que les enfants issus des groupes pauvres ou vulnérables, de même que des groupes marginaux tels que les pygmées, Bororos etc.

4.4 THÉORIE DE LA MOTIVATION AU TRAVAIL

Le terme motivation a pour origine latine *motivus*, mobile, qui suggère une idée de mouvement ; elle est l'ensemble des facteurs qui poussent un individu à agir. Selon Bloch (1997), la motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. Ce qui signifie que sans motif l'homme n'agit pas. Lieury (2000) quant à lui, parle de la motivation pour désigner l'ensemble des mécanismes qui déterminent :

- Le déclenchement d'un comportement ;
- L'orientation du comportement : attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ;
- L'intensité de la mobilisation énergétique ;
- La persistance du comportement dans le temps.

Autrement dit, ce processus règle l'engagement de l'homme dans une action ou une expérience de même qu'elle guide et sous-tend son comportement. Elle en détermine le déclenchement dans une direction donnée avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou à l'interruption dudit comportement. La motivation peut de ce fait être considérée comme une énergie, une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation. Pour Thill et Vallerand (1993), la motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. Le déclenchement fait référence à l'engagement ou non de l'individu dans l'activité. La direction correspond aux choix effectués par le pratiquant parmi les nombreuses possibilités qui lui sont proposées. L'intensité fait référence à la notion d'investissement personnel et correspond au niveau d'effort fourni par le sujet, pour l'accomplissement d'une tâche.

Un enseignant intrinsèquement motivé décide de s'investir dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle lui procure. Au contraire, un enseignant extrinsèquement motivé pratique une activité afin d'obtenir des bénéfices liés à l'engagement dans cette activité. Dans ce cas, celle-ci n'est pas une fin en soi (Deci 1971, 1975, Bandura 1977).

Selon Levy-Leboyer (2008), la motivation est non seulement reliée à des facteurs endogènes (origines internes) mais aussi des facteurs exogènes (origines externes). Dans le cas des instituteurs contractuels, les facteurs endogènes seraient le plaisir de faire leur métier de la manière la plus consciencieuse (réalisation de soi), mais aussi le fait de le considérer comme le plus beau, d'une part. D'autre part, les facteurs exogènes seraient constitués de leurs conditions de travail. Alors, l'analyse de ces deux facteurs aiderait à comprendre le comportement des instituteurs contractuels.

La motivation est donc un phénomène dynamique déterminé par de nombreux facteurs ; tant endogènes qu'exogènes responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement (Bloch et All, 2002). Allant dans le même sens, Lieury (2011) désigne par motivation l'ensemble des mécanismes qui déterminent le déclenchement, l'orientation, l'intensité de la mobilisation énergétique et la persistance d'un comportement dans le temps. C'est dire que la motivation est un processus qui règle l'engagement de l'homme dans une action. La motivation peut de ce fait être considérée comme une énergie, une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation. Selon Blais (1993), la motivation au travail s'explique à partir des facteurs qui agissent dans l'énergie déployée au cours d'un travail et la direction du comportement de l'individu travailleur.

5 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

5.1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Notre hypothèse générale est la suivante : les conditions de travail des IC influencent significativement leur comportement pédagogique ?

5.1.1 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE (H.S.)

Notre étude est ainsi guidée par les trois hypothèses de recherche présentées ci-dessous :

HS1: L'environnement de travail des IC influence significativement leur comportement pédagogique?

HS2: Les critères de rémunération des IC influencent significativement leur comportement pédagogique ?

HS3: Les perspectives de carrière des IC influencent significativement leur comportement pédagogique ?

6 MÉTHODOLOGIE

6.1 POPULATION DE L'ÉTUDE

La population de cette étude est constituée de l'ensemble des Instituteurs Contractuels en fonction dans les écoles de la Zone d'Éducation Prioritaire de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun. Pour faire partie de cette population, nous avons défini les critères inclusifs. En effet, pour participer à la recherche, les sujets devaient réunir les conditions suivantes :

- Être instituteur contractualisé de la génération 1, 2 ou 3 exerçant dans une école de la circonscription scolaire de l'Arrondissement de Moutourwa comme enseignant chargé de classe et non pas comme directeur d'école. On en dénombre ainsi dans cet arrondissement un effectif de 110 enseignants ;
- Exercer dans une école à cycle complet. Dans l'arrondissement, on dénombre 45 écoles à cycle complet ayant 110 instituteurs contractuels ;
- Avoir une ancienneté se situant entre 5 et 10 ans au poste et/ou dans la classe tenue ;
- Avoir bénéficié des actions de formations continues dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'offre d'éducation dans les Zones d'éducation prioritaires par les organismes des Nations Unies (UNESCO, UNICEF, Plan International, etc.).

Sur la base de ces critères, nous avons obtenu la population de l'étude c'est-à-dire l'ensemble des sujets concernés par les objectifs de l'enquête (Mucchielli, 1984). Le tableau ci-après permet de lire les caractéristiques de la population de l'étude.

Tableau 2. Population de l'étude

Circonscription scolaire Arrondissement	Nombre d'écoles concernées	Effectif		Total
		Homme	Femme	
IAEB Moutourwa	45	41	69	110

Dans le cas de notre étude ; nous avons procédé par le choix raisonné intentionnel (Alberello, 2003), en effet, nous avons choisi de travailler avec 110 enseignants qui représente l'ensemble des participants de l'étude. La population mère devient de fait l'échantillon de l'étude.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche quantitative, c'est pour cela que le questionnaire s'est avéré l'instrument indiqué pour la collecte des informations sur le terrain. Pour valider le questionnaire de l'étude, il a fallu dans un premier temps, observer un certain nombre de principes mettant l'accent sur le « testing » de l'instrument. Le test de fiabilité a été éprouvé avec l'indice de l'alpha de Cronbach qui est de 0,87. Les hypothèses ont été testées avec le test du Khi deux. L'étude a été construite autour des variables suivantes :

VI 1 : Environnement de travail

VI 2 : Critères de rémunération

VI 3 : Perspectives de carrière

VD : Comportement pédagogique

7 RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

7.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX CONDITIONS DE TRAVAIL

Litem sur l'environnement de travail relève que 37,89% d'IC sont tout à fait d'accord que leur environnement de travail est difficile, 33.3% d'accord contre 6.3% seulement tout à fait en désaccord et 11.6% pas d'accord. Cet environnement de travail se caractérise par l'absence d'eau courante, de rivières, de lacs ou de ruisseaux permanents à proximité de l'école, l'insuffisance des forages, l'absence de sources aménagées, la vétusté des bâtiments, le défaut de réseaux électriques ou autres. Cette situation favorise le développement des maladies contagieuses ou d'origine hydrique, ne facilite par ailleurs pas l'hygiène et la salubrité au sein de l'école les commodités élémentaires de travail non plus. Malgré les intempéries (violence des vents, tornades en saison pluvieuse) qui endommagent fréquemment les infrastructures scolaires rendant ainsi encore plus difficiles les conditions de travail, seulement 6,3% d'enseignants pensent que les bâtiments ou les écoles sont en ruine ou précaires. L'état des infrastructures d'accueil n'est donc pas alarmant et n'aurait ainsi pas un impact considérable sur le comportement pédagogique des IC.

Par ailleurs, l'enclavement de certaines écoles dont les voies d'accès ne sont pas bien faites, ce qui ne facilite ni la ponctualité à l'école, ni les déplacements pour d'autres mobiles tels que les soins de santé, le salaire ou le ravitaillement ; 25,3% en sont tout à fait en désaccord quant à leur bon état pour 16,8 pas d'accord. L'état desdites voies, quasi impraticables en saison pluvieuse favorise l'absentéisme des enseignants comme des élèves. Toutefois, pour 49.15% d'enquêtés, le problème des voies d'accès ne se pose pas.

7.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX CRITÈRES DE RÉMUNÉRATION DES IC

L'item relatif à la satisfaction du salaire indique que plus de la moitié des IC enquêtés ne sont pas satisfaits de la rémunération qu'ils perçoivent par rapport au travail qu'ils effectuent ; 56,8% sont tout à fait en désaccord quant à cette satisfaction pour 23.2% pas d'accord et 3,2% seulement qui le reconnaissent suffisant et satisfaisant. Les enseignants quand ils sont originaires de leur lieu de service éprouvent moins de difficultés que leurs collègues allogènes. La propension pour ces derniers à exercer des activités parallèles (agriculture, élevage ou autres) est grande et hypothèque leur rendement.

Ainsi, la médiocre rémunération des enseignants est un facteur de leur démotivation et de leur manque de temps (par obligation d'exercer d'autres activités pour compléter le salaire) pour préparer leurs leçons. Si nous considérons la difficulté déjà existante de s'approvisionner en produits de première nécessité, nous comprendrions mieux les effets du poids de cette faible rémunération sur leur comportement pédagogique. Le salaire dérisoire payé aux IC (136000Fcfa pour 40 heures de travail hebdomadairement, soit un total mensuel de 160 heures) ne les satisfait pas. L'heure de travail en termes de rémunération revient à :

$$\frac{136000 F}{160 \text{ heures}} = 850F \text{ l'heure pour la tâche combien ardue de l'instituteur.}$$

En outre, les répercussions financières de l'avancement d'échelon ne sont pas les mêmes chez les IC et les fonctionnaires. 73,7% d'IC sont tout à fait en désaccord quant à savoir si l'effet de l'avancement d'échelon sur leur salaire est aussi satisfaisant que celui de leurs collègues fonctionnaires. Pour l'accomplissement des mêmes fonctions dans les mêmes conditions, les avantages ne sont pas les mêmes, ceci d'ailleurs proportionnellement au grand écart entre leurs salaires de base, ce qui affecte l'estime de soi chez l'IC compte tenu des frustrations dont il est victime.

La rémunération des IC a une incidence négative sur leur conscience professionnelle ; le pourcentage assez élevé de ceux d'entre eux qui en sont tout à fait d'accord (33,7%) et de ceux qui sont d'accord (32,6%) le démontre à profusion. Ceci peut se justifier par la différence entre le salaire de base des IC et celui des fonctionnaires, et entre le poids de l'effet financier des éléments du salaire. 12,6% seulement d'IC sont tout à fait en désaccord avec cet avis, et 13,6% pas d'accord. Ce tableau ci-dessous attire notre attention sur la taille des écarts entre les salaires et entre les éléments du salaire des IC et des IEG pour les mêmes tâches, les mêmes obligations professionnelles ou autres.

Pour la prime de non logement, les résultats révèlent que, plus de la moitié (67,4%) d'IC sont totalement en désaccord quant à la satisfaction par rapport à la prime de non logement. Ils l'estiment dérisoire. Seulement 3,2% sont tout à fait d'accord que cette prime est satisfaisante. Comment expliquer la disparité dans le traitement des éléments du salaire des personnels travaillant pourtant dans les mêmes conditions et les mêmes localités ? L'iniquité démotive et contribue fortement à l'émoussement du dévouement et de l'engouement des IC dans leur travail.

Pour ce qui est des commodités de premières nécessités, les résultats attestent que 54,7% des répondants sont tout à fait en désaccord quant à la disponibilité de l'eau courante à domicile contre 27,4% seulement pas d'accord, et 6,3% tout à fait d'accord et 1,9% ni en accord ni en désaccord. Les nombreux usages de l'eau exigent ainsi de l'IC esquiné par une dure journée de travail fasse d'autres efforts supplémentaires pour la quête de l'eau indispensable à la vie. Ce qui laisse percevoir une non assurance sur le plan sanitaire.

Pour ce qui est de l'assurance maladie, le contrat de travail entre les IC et le Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative stipule qu'ils sont médicalement pris en charge pendant leur fonction (pour les accidents de travail ou la survenue des maladies par exemple), mais ne mentionne nulle part une assurance maladie ; 55,8% d'IC sont tout à fait en désaccord qu'ils en bénéficient, et 22,1% pas d'accord, ils devraient donc prendre des initiatives personnelles pour souscrire à une assurance maladie ; de façon formelle, les critères à partir desquels ils bénéficieraient de cette assurance nous restent inconnus, mais éventuellement attribuables aux faits de corruption.

Par ailleurs, la pension retraite étant proportionnelle au salaire de fonction, la conséquence chez les IC est la modicité de la leur, compte tenu de la précarité de leur salaire de fonction. Les 2,1% tout à fait d'accord et les 3,2% d'accord d'être satisfaits par la pension de retraite peuvent rentrer dans la catégorie d'enseignants qui le sont par souci de s'assurer du salaire de réserve. Autrement dit, il s'est agi pour eux de s'assurer le salaire minimum faute de mieux 48,4% d'IC sont pas d'accord d'être satisfaits de cette pension, 16,8% tout à fait en désaccord. Au regard de ces données, nous pensons qu'il serait judicieux de réévaluer la situation des IC en retraite, retraite dont le traitement devrait dans la moindre mesure compenser les aberrations et iniquités entre les salaires des IC et enseignants fonctionnaires. Encore devrait-il avoir totalisé 180 mois de service effectif (15 ans).

7.3 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À LA PERSPECTIVE DE CARRIÈRE DES IC

Pour ce qui est de l'âge de départ à la retraite, il ressort que 62,1% d'IC sont tout à fait en désaccord quant à savoir si l'âge de leur retraite (55 ans) les satisfait, pour 4,2% en accord contre 13,7% tout à fait d'accord. La crise de l'emploi accentuée au Cameroun depuis les années 90 est à l'origine de ce que les tranches d'âges entre 30 et 40 ans et entre 40 et 50 ans soient majoritaires. Le nouveau statut des enseignants signé du Président de la République par le décret n°2000/359 en date du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation Nationale. Stipule en son article 73 que : « les intégrations des agents de l'état relevant du code du travail se feront sans condition d'âge, mais sous réserve que les intéressés remplissent les autres conditions d'accès à la fonction publique », d'où la contractualisation des titulaires du CAPIEMP âgés jusqu'à 40 ans en début de carrière ; conséquence, le service effectué ne couvre que 15 années avant le départ en retraite fixé pour cette catégorie à 55 ans. Soit au total 07 avancements d'échelon seulement pour toute la carrière. En outre, ce n'est qu'après 10 années de service que l'IC peut prétendre à une éventuelle intégration à la fonction publique. (MINEDUB, 2012).

Pour l'accès au concours professionnels, la distribution des résultats présente que 55,8% d'IC sont tout à fait d'accord qu'ils accèdent difficilement aux concours professionnels. Ils rejoignent ainsi les 13,7% qui sont d'accord pour ce fait, soit un total de

69,5% justifiable par le fait que ce n'est qu'au bout de 10 ans qu'ils évoluent au grade d'IEG et devront attendre les 5 années d'ancienneté requise dans le même grade pour postuler à un concours professionnel (MINEDUB, 2012).

Par ailleurs, les IC accèdent difficilement aux postes de responsabilité, dans ce sens les résultats indiquent que 31,6% d'IC sont tout à fait d'accord qu'ils accèdent difficilement aux postes de responsabilités dans leur carrière. Cette position est confortée par le constat selon lequel de tous les IC exerçant dans l'arrondissement de Moutourwa, 01 seul est animateur pédagogique, aucun n'est chef de bureau dans l'IAEB, ce qui nous fait penser que la prise en compte de la catégorie à laquelle l'on appartient semble constitutive des critères de nomination aux postes de responsabilité. 30 IC seulement sont directeurs d'écoles. Aucune école n'ayant jusqu'à 6 enseignants, il est clair que les 30 IC sont d'office des titulaires de classe et ne peuvent jouir des mêmes privilèges qu'un directeur non chargé ; nous pouvons d'ailleurs nous demander si la fonction enseignante ne précède pas celle administrative. 37 % de ces enseignants sont d'accord pour ce constat, ce qui amène à 72.3% le nombre d'enseignants qui pensent que les IC accèdent difficilement aux postes de responsabilité.

7.4 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX COMPORTEMENTS DES IC

Pour ce qui est du fait que les IC s'adonnent aux activités parallèles pour palier à la modicité de leur salaire. Les résultats révèlent que les répondants sont tout à fait d'accord (67,4%) les IC s'adonnent aux activités parallèles pour palier à la modicité de leur salaire, nous obtenons 66,14% d'avis allant dans le même sens, pour signifier en filigrane qu'ils font des micro-activités économiques (agriculture, commerce ou autres) susceptibles d'occuper une part considérable de leur temps qui devrait être consacré aux tâches lointaines ou immédiates relatives à l'exercice serein de leur profession.

Pour ce qui est de l'absentéisme des IC, il apparaît selon les résultats que 38.9% d'IC sont totalement en désaccord par rapport à l'idée selon laquelle les IC sont plus absentéistes que les enseignants fonctionnaires, 32.6% pas d'accord contre 6,3% tout à fait en accord et 14,7% en accord. Ces pourcentages dénotent de l'assiduité des IC tout comme de celle des enseignants fonctionnaires malgré les activités parallèles qu'ils mèneraient. Le phénomène de l'absentéisme serait donc plutôt attribuable à la conjonction de certaines réalités dans les ZEP, réalités qui contrarient aussi bien l'IC que les enseignants fonctionnaires (éloignement des lieux de perception du salaire ou des centres hospitaliers, qualité du salaire, insuffisance ou qualité des voies de communication...).

En ce qui concerne l'item lié à la préparation des cours, le constat inquiétant que ce tableau dénote (15,8% d'IC sont tout à fait en désaccord quant à savoir s'ils préparent toujours les leçons qu'ils enseignent, 20% pas d'accord et jusqu'à 34,7% ni en accord ni en désaccord) est révélateur de ce que seulement 29,5% d'IC préparent toujours les leçons qu'ils enseignent. Nous savons qu'un maître qui n'a pas préparé sa leçon hésite, improvise tant bien que mal, manque de logique et de profondeur (Macaire, 1993). Cette situation est révélatrice de l'émoussement de la conscience professionnelle qui hypothèque la qualité de l'enseignement. Les 34, 7% ni en accord ni en désaccord témoignent aussi bien du malaise que du libertinage de ces enseignants, et parallèlement du déficit ou de la défaillance de la supervision pédagogique.

7.5 TEST D'HYPOTHESES

Tableau 3. Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le khi-deux

Hypothèses	Seuil de signification (α)	Degré de Liberté (ddl)	Khi carré Calculé (χ^2_{cal})	Khi carré lu (χ^2_{lu})	Coefficient de contingence (CC)	Observations	Décisions
HR ₁	0,05	130	383,08	156,56	0,895	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H _a et on rejette H _o
HR ₂	0,05	117	29,60	142,89	0,905	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H _a et on rejette H _o
HR ₃	0,05	169	595,13	201,22	0,929	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H _a et on rejette H _o

HR1

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR₁ est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,895. Il existe donc un lien significatif de forte intensité entre l'environnement de travail difficile des IC et leur comportement pédagogique.

HR2

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR₂ est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,905. Il existe donc un lien significatif de forte intensité entre les critères de rémunération précaires des IC et leur comportement pédagogique.

HR3

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR₄ est confirmée. Le coefficient de contingence (C.C.) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,929. Il existe donc un lien significatif de forte intensité entre les perspectives de carrière des IC et leur comportement pédagogique.

8 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette partie de notre travail consiste en la lecture théorique de nos résultats à partir des théories qui sous-tendent notre recherche, pour rendre compréhensibles lesdits résultats en les confrontant avec les théories et les auteurs exploités. Les éléments que nous évoquons sont l'environnement de travail des IC, leur rémunération et leurs perspectives de carrière.

Hypothèse 1 : L'environnement de travail des IC influence de façon significative leur comportement pédagogique.

À l'issue des tests, cette hypothèse est confirmée. Elle cadre parfaitement avec la théorie psychologique de la motivation d'Elton Mayo : quand un salarié se sait être l'objet d'une action destinée à améliorer ses conditions de travail, quelle que soit la réalité de ces améliorations il réagira positivement et s'adonnera davantage à sa tâche.

En prenant en considération le bien-être des salariés, en tenant compte de leurs sentiments et de leurs émotions, en les instituant comme partie prenante d'un effort de changement et d'amélioration, alors on obtient une plus grande implication. Le « facteur humain » est prépondérant dans les conditions de travail qui seraient mieux tolérées ou supportées si les IC étaient convaincus des efforts fournis par les décideurs pour améliorer leur environnement de travail particulièrement difficile. Quand ces décideurs et les autorités en charge de l'éducation restent passifs, peu ou pas soucieux de l'état d'esprit des IC par rapport à leur environnement de travail particulièrement difficile, il y a lieu de comprendre que cette attitude constitue un déterminant fort de leur comportement pédagogique devenu lacunaire.

En nous référant à la théorie des deux facteurs développée par Frederick Herzberg, il devient aisé d'attribuer le comportement pédagogique des IC à leur insatisfaction. Cet état de frustration ou de déception lié au cycle de vie, du besoin, de l'attente, aux facteurs d'hygiène ou d'ambiance, aux facteurs liés à l'environnement de travail et devant avoir un niveau minimal de base.

En effet, la majorité de classes n'ont pas de bureaux pour enseignants, les bâtiments sont parfois en ruine ou sinistrés, certains élèves n'ont pas de places assises ou alors sont inconfortablement assis et les voies d'accès à l'école ne sont pas toujours bien faites. Une pareille conjoncture est angoissante et contribue à stresser les enseignants et les IC en particulier ; ils deviennent apathiques, ce qui explique en partie leur comportement pédagogique lacunaire. Billehoj (2007, Fauget et Alpes, 2008)) classent entre autres stressseurs la charge de travail, son intensité, la surcharge des rôles, l'accroissement de la taille des classes par enseignants, la peur des conflits, le manque de soutien de la part des parents, les salaires bas ; tous ces facteurs gangrènent le quotidien de l'IC des ZEP ; Il fait régulièrement et très souvent face au phénomène des groupes complexes (surcharge des rôles ou autres), obligé de tenir dans la même salle de classe plusieurs cours, des élèves de tranches d'âges et niveaux très disparates (Benabou, Kramarz et Prost, 2004). Le manque d'enseignants a pour conséquences l'organisation le fonctionnement d'une école en une, deux, trois, quatre ou cinq classes au lieu des 6 classes requises dans une organisation standard.

L'indisponibilité de latrines dans les écoles rend davantage difficile leur viabilité. L'enseignant passe au moins huit heures de temps par jour dans son école qui dès lors devient son second milieu de vie, dans lequel il devrait se complaire, y trouvant une source de motivation suffisante ; Nous cheminons ici dans notre pensée avec le « facteur d'insatisfaction » de Herzberg (1978) lié à l'environnement du travail. En cas d'indisposition, l'enseignant qui quitte son poste de travail pour aller se soulager n'est pas reprochable. Lesage (1973) pense que l'État est tenu de veiller à l'amélioration des conditions de travail et à l'équipement des lieux de travail.

Hypothèse 2 : Les critères de rémunération des IC influencent de façon significative leur comportement pédagogique.

Cette hypothèse à l'issue des tests est confirmée, ce qui rentre dans la logique du job description index de Smith, Kendall, Hulin (1969) dont les rémunérations sont l'une des cinq facettes du travail qui peuvent être sources de motivation et de satisfaction.

La théorie du capital humain de Becker (1993) s'inscrit en faux contre la confirmation de cette hypothèse. En effet, Becker pour rendre compte des disparités salariales pense que les différences de salaire reflètent les investissements en formation par les individus au long de leur vie, notamment pendant la phase d'études initiales. Tel n'est effectivement pas le cas d'espèce puisque la formation des IC quoique quantitativement aussi bien que qualitativement plus riche que celle des IEG ne se reflète pas sur l'effet financier subséquent. Autrement dit, suite à sa recherche d'emploi comme le pense Becker, il peut être amené à accepter le premier emploi assorti d'un salaire supérieur à un certain niveau, dit salaire de réserve, qui dépend, entre autres, de son aversion pour le risque. L'acceptation de la rémunération prévue dans le contrat de travail des IC une fois signé devient hypothétique et il est fréquent qu'ils soient tentés par l'exercice d'autres activités. La saturation du temps de l'IC à l'école et / ou hors de l'école par des activités parallèles sans rapport avec l'école l'occupe, réduisant par là sa vigueur et son dynamisme dans les attributions dévolues à un instituteur dans son poste de travail, limitant ainsi considérablement son rendement.

Par ailleurs, la confirmation de cette hypothèse selon laquelle les critères de rémunération précaires influencent le comportement pédagogique des IC rentre en conformité avec la théorie de structuration du paradigme « du contenu » de Mc Gregor (1963) qui prône un management participatif où la vision négative de l'Homme au travail, ou « théorie X » (aversion pour le travail, immaturité, désintérêt pour la responsabilité...) est remplacée par une vision positive ou « théorie Y » (où le travail devient la moteur central de l'épanouissement individuel. Les individus ne manquent pas le travail, sont capables d'initiatives et de responsabilité, ... et même mieux, ils aiment le travail dès lors que celui-ci est organisé, pensé, de façon à permettre à l'individu de satisfaire la totalité de ses besoins...). Réunir les voies et moyens pour permettre un tel état de satisfaction chez les IC peut passer par la facilitation de l'amélioration du niveau académique ou professionnel, pourvoyeurs de mobilité socioprofessionnelle interne. Or, le référentiel de gestion de carrière des IC (MINEDUB, 2012) stipule que tout personnel qui s'engage à suivre une formation sans autorisation, même en cours du soir ou à distance, s'expose aux sanctions disciplinaires prévues par la réglementation en vigueur. Ces sanctions vont jusqu'à la révocation ». Plus loin et s'agissant des formations diplômantes, le même référentiel statue que du fait de la plus-value enregistrée au terme de cette formation en termes de nouvelles compétences et aptitudes, que ce soit dans le même d'intervention que dans un domaine nouveau, les Instituteurs Contractualisés en sont exemptés. En définitive, conformément aux dispositions de leur contrat de travail, les Instituteurs Contractualisés ne sont pas autorisés à suivre des formations de longue durée, susceptibles de leur faire changer de cadre. Par contre le Ministère de l'Education de Base les encourage à suivre des formations de courte durée visant à renforcer leur capacité dans leur domaine de compétence. En fait il s'agit de formations de moins de 90 jours ne délivrant que des certificats de fin de formation. Dans quel sens concevoir de telles déclarations si ce n'est dans celui des facteurs démotivants à l'heure où la mondialisation et la profusion des médias en édifiant davantage les apprenants, contraignent les enseignants à plus de recherches et de qualification ? Ces déclarations ne peuvent qu'émousser davantage la conscience professionnelle des IC. Toutefois nous ne pouvons nous empêcher de reconnaître que nos présomptions sur le fait que la précarité du salaire aurait un impact négatif sur le comportement pédagogique des IC restent limitées par le fait qu'entre deux salariés de même niveau on peut observer des discordances de productivité ou de qualité de travail.

Hypothèse 3 : Les perspectives de carrière des instituteurs contractuels influencent leur comportement pédagogique.

Cette hypothèse à l'issue des tests est vérifiée. Dans le *job description index* de Smith, Kendall & Hulin (1969), parmi les cinq facettes du travail pouvant être source de motivation au travail figure en troisième place la promotion, qui est un facteur encourageant. Or, les IC accèdent très difficilement aux postes de responsabilité et aux concours professionnels. Herzberg (1978), pense et démontre que la motivation au travail suppose qu'il soit possible de satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et d'accomplissement des employés. Cet accomplissement chez les IC suppose la promotion, le reclassement, la nomination à des postes de responsabilité ou l'accès facile aux concours professionnels. Or comme dit plus haut, au Cameroun l'IC devra attendre 10 ans de service pour « prétendre » à une « éventuelle » intégration à la fonction publique (MINEDUB, 2012), après quoi il devra encore attendre cinq autres années pour présenter un concours professionnel. Soit au total de 15 ans d'attente, qui conduit à 55 ans (âge de retraite) pour cette catégorie de personnel, pour celui recruté à 40 ans. Cet état de choses est loin de placer l'IC dans l'état de satisfaction de la théorie de Herzberg (1978).

Les Instituteurs fonctionnaires tous les 5 ans ont la latitude de présenter des concours professionnels et s'épanouissent par ailleurs des possibilités de nomination à des postes de responsabilité ou de toute autre forme de promotion, toutes choses

irritantes et révoltantes pour les IC qui dans les mêmes conditions accomplissent les mêmes tâches sans pour autant jouir des mêmes avantages.

Le contrat de travail des IC est très restrictif et son article 16 stipule que « *le contractant s'engage à consacrer tout son temps et toute son activité dans la limite de la réglementation en vigueur aux fonctions qui lui seront confiées* ». Tout porte à croire que l'interprétation de cet article par le ministère utilisateur (le MINEDUB) est erronée si nous nous en tenons aux prescriptions ou proscriptions faites aux IC par rapport aux formations diplômant ou excédant quatre-vingt-dix jours. Pour ces formations l'IC devra avoir une autorisation (spéciale) du ministre. Si cette attitude n'est pas fourbe, quel serait le critère discriminant les IC éligibles de ceux non éligibles ? Le bon enseignant n'est-il pas celui qui se forme en permanence et de surcroît à un moment où les possibilités de formation à distance sont multiples. En dehors des préparations des leçons, à quoi est consacré le temps libre de l'enseignant au quotidien après ses cours ? La prime de documentation et de recherche à lui octroyée de nos jours devrait être utilisée à bon escient. Les restrictions qui limitent la possibilité d'évolution sont un déterminant considérable de sa démotivation.

La revue « *POUR* » N° 148-2995 donne une première définition de la promotion sociale comme renvoyant à un ensemble d'actions de formation et le résultat de ces actions, même si d'autre part nombre de promotions sociales n'ont pas de liens directs, voire pas de liens du tout, avec des actions de formation. La prime de recherche et de documentation actuellement allouée aux enseignants contribue à ces actions de formation, formation continue qui devrait aboutir dans le moindre des cas à l'amélioration du rendement pédagogique (mobilité horizontale), et mieux dans la mesure du possible à une promotion professionnelle (mobilité ascendante). Nous pensons à la suite de Fonkeng et Tamajong (2012), dans le processus de l'approche des ressources humaines, que le management doit tenir compte des doléances des personnels, du contrat du travail, de la gestion participative et démocratique, toute chose qui responsabilise et implique les IC dans le cas d'espèce.

La lecture théorique de nos résultats vient de rendre plus compréhensible l'effet sur le comportement pédagogique de l'environnement de travail, des critères précaires de rémunération, du regard social et des perspectives de carrière des IC.

9 CONCLUSION

Le présent travail a porté sur l'incidence des conditions de travail des IC sur leur comportement pédagogique. L'étude part du constat selon lequel le comportement pédagogique des IC est lacunaire au point d'hypothéquer considérablement la qualité de l'éducation dans les ZEP. Cet état de choses laisse ainsi percevoir que leur conscience professionnelle s'est émoussée. Nous nous sommes donné pour objectif de faire le diagnostic de ce malaise. Plus concrètement, l'étude visait à vérifier s'il existe un lien entre les conditions de travail des IC et leur comportement pédagogique. Au terme de l'analyse, il ressort que nos quatre hypothèses de recherche sont vérifiées. Nous déduisons que l'environnement de travail des IC est constitutif des freins à l'éclosion de leur conscience professionnelle. Toutefois, nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé tous les contours du problème de l'émoussement de la conscience professionnelle et de la dérive des comportements pédagogiques. Nous nous sommes évertués à travers les théories de la motivation au travail, de définir ce qui dans l'esprit des IC peut constituer des mobiles d'action, dans l'optique de les motiver dans la quête de l'amélioration de leurs prestations.

REFERENCES

- [1] Alpe Y. et Fauguet J.-L. (Ed.) (2008) *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- [2] Annuaire statistique du Ministère de l'éducation de Base-Cameroun, (2015).
- [3] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- [4] Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- [5] Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : éditions CLE.
- [6] Benabou, R., Kramarz, F. et Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaires : quels moyens pour quels résultats? In *Economie et Statistique*, 380, p. 3-30.
- [7] Blais, M.R., Brière N.M., Lachance L., Riddle A. S. (1993). « L'inventaire des motivations au travail de Blais », *Revue Québécoise de Psychologie*, vol.14, n°3, 185-215.
- [8] Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Garnier, Ph., Gineste, M.-D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M. et Casalis, D. (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse.
- [9] Chaffi, W.C.I., (2017). Autism and Inclusive Education in Cameroon: Attitudes, Resistance and Pitfalls. In *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, Volume-3, Issue-6, June 2017 pp. 32-38.

- [10] CONFEMEN (2007). Ministère de l'éducation de base. *Rapport PASEC Cameroun 2007. Le défis de la scolarisation universelle de qualité* Dakar.
- [11] Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- [12] Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- [13] Document de Stratégie Sectorielle de l'Education au Cameroun, (2006).
- [14] Feyfant, A. (2007). « Transformation du travail des enseignants finalités et identités professionnelles ». *Lettre d'information*, N° 26. Repère.
- [15] Fonkeng Epah, G., Chaffi, C. I. & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Graphicam.
- [16] Fonkeng, E.G. et Tamajong, E.V. (2012). *Administration scolaire et provisorat* (2ème édition. Yaoundé : Classic Print.
- [17] Herzberg, F. (1987), « One more time : How do you motivate employees ? », *Harvard Business Review* 65, 5, 109-120.
- [18] Joule R.-V. et Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris : Presses universitaires de France.
- [19] Kiesler, C. A. (1971). *The Psychology of Commitment*, New York : Academic Press
- [20] Kiesler, C.A. et Sakumura, J. A. (1966). "Test of a model of commitment". *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, 349-353.
- [21] Krejcie, R.V. et Morgan, D. W. (1970). *Determining Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Measurement*. Los Angeles: Sage Publications.
- [22] Lesage, M. (1973). *La fonction publique en union soviétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [23] Lévy-Leboyer, C. (2008). *Re-motiver au travail*. Paris: Editions d'Organisation.
- [24] Lieury, A. (1996). « Mémoire encyclopédique et devenir scolaire. Étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français ». *Psychologie et Psychométrie*, 17(3), 33-44.
- [25] Lieury, A. (2011). *Psychologie cognitive* (2e édition). Paris: Dunod.
- [26] Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? » n° 1645, 11^e édition.
- [27] Mialaret, G. (Dir.) (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France; n°1 ; vol.5,
- [28] Mucchielli, R. (1984). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème* (8^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- [29] Ngué, G. et Ambassa, L. (2011). *Absentéisme dans les écoles publiques au Cameroun, Région du centre*. Yaoundé. Transparency International-Cameroun.
- [30] Pelletier, G. (2005). La gestion scolaire et la qualité de l'éducation. In *La revue des Echanges, Revue de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires*. vol. 22 (3), p. 3-10.
- [31] Smith, P.C., Kendall, L.M. and Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- [32] Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : P.U.A.
- [33] UNESCO. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Document de référence*. Paris : UNESCO.