

**UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
(UCAD)**



**FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
(FASTEF)**

**Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation
(CUSE)**

Année : 2013/2014

MÉMOIRE DE MASTER EN ÉDUCATION ET FORMATION

Présenté par : **M. Danty Patrick DIOMPY**

Titre :

**DE LA MOBILITE DE CARRIERES DU PERSONNEL
ENSEIGNANT DANS LE MOYEN SECONDAIRE AU SENEGAL :
PERCEPTIONS DES ACTEURS**

Directeurs : **M. Ibrahima CISSE, Professeur titulaire**

M. Bamba Dethialaw DIENG, Assistant

SOMMAIRE

Liste des tableaux.....	5
Liste des graphiques.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des abréviations.....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
CHAPITRE I : FORMULATION DU PROBLÈME	15
I. ÉLÉMENTS DE CONSTATS : DE L'ATTEINTE DES OJECTIFS DE L'EPT VERS UN BESOINS CROISSANT DES ENSEIGNANTS.....	16
I-1. DANS LES PAYS DÉVELOPPES : MENACE DE PÉNURIE D'ENSEIGNANTS	
I-2. EN AFRIQUE : DES INCOHÉRENCES DANS L'ALLOCATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN ENSEIGNANTS	
I-3. AU SÉNÉGAL : MODE DE RÉPARTITION MITIGÉE DES ENSEIGNANTS	
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS, CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	31
I. RECENSION DES ÉCRITS.....	33
II. ANCRAGES CONCEPTUELS.....	37
II-1. DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (GRH).....	37
II-1-1. GRH DANS L'ENSEIGNEMENT.....	40
II-1-2. DIMENSIONS DE LA GRH DANS L'ENSEIGNEMENT.....	43
II-1-3. GRH DANS LE SYSTÈME EDUCATIF SÉNÉGALAIS.....	47
II-2. DU MOUVEMENT DU PERSONNEL OU DE LA MOBILITÉ DE CARRIÈRE.....	49
II-2-1. DE LA GESTION DES MOBILITÉS DE CARRIÈRES AU SÉNÉGAL.....	51
II-3. DE L'ACTEUR.....	54
II-4. PERCEPTIONS, REPRÉSENTATIONS, CONCEPTIONS.....	55
III. ANCRAGES THÉORIQUES.....	59
III-1. DE LA SOCIOLOGIE DE L'ORGANISATION AUX THÉORIES DES ORGANISATIONS	
CHAPITRE III : CADRE OPÉRATOIRE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	64
I. CADRE OPÉRATOIRE.....	65
I-1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	65
I-2. OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION-PROBLÈME.....	65
I-2-1. VARIABLES D'ENTRÉE.....	66
I-2-2. VARIABLES PROCESSUS.....	66
I-2-3. VARIABLES EFFETS.....	66

II.	MÉTHODOLOGIE.....	67
	II-1. CADRE DE L'ÉTUDE.....	67
	II-2. TYPE DE RECHERCHE.....	67
	II-3. POPULATION CIBLE.....	67
	II-4. ÉCHANTILLONNAGE.....	67
	II-5. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	69
	II-6. TRAITEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES.....	69
	II-6-1. L'ANALYSE DE CONTENU.....	69
	II-6-2. L'ANALYSE THÉMATIQUE.....	70
	CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	75
I.	PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉCHANTILLON.....	76
II.	CONSIDÉRATION GÉNÉRALES SUR L'ENCODAGE DES SOURCES AU NŒUDS.....	77
III.	MOUVEMENT PAR COMPÉTITION.....	79
	III-1. POINTS FORTS.....	79
	III-2. POINTS FAIBLES.....	82
	III-3. PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION.....	86
IV.	MOUVEMENT DES CAS SOCIAUX ET RAPPROCHEMENTS DE CONJOINTS.....	90
	IV-1. POINTS FAIBLES.....	90
	IV-2. PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION.....	95
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	101
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	105
	ANNEXE	

DÉDICACES ET REMERCIEMENTS

Dédicaces

- A mes chers parents. Trouvez ici l'expression de ma grande reconnaissance et de ma profonde gratitude pour les immenses sacrifices qui m'ont été consacrés.
- A mes frères et sœurs.

Mes sincères remerciements à :

- **M. Bamba Dethialaw DIENG, Assistant** à la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation à l'UCAD, pour l'encadrement, les conseils éclairés et le soutien indéfectible tout au long de cette recherche. Trouvez ici l'expression de ma haute considération.
- **M. Ibrahima CISSE, Professeur titulaire**, Chef du Département Formation à Distance à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation à l'UCAD, qui a accepté d'assurer la direction de ce mémoire, en dépit responsabilités professionnelles. Nous le remercions pour sa permanente disponibilité et sa grande générosité.
- **M. Hamidou Nacuzon SALL**, Professeur des Universités, Co-titulaire et Coordonnateur de la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation à l'UCAD qui, par ses enseignements en méthodologie de recherche, nous a permis d'opérer l'indispensable rupture épistémologique.
- **M. Baye Daraw NDIAYE, Maître Assistant**, Chef du Département des Sciences de l'Éducation à la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation à l'UCAD, pour le soutien et les conseils.
- Aux collègues et amis du groupe ISFORG (**Mada Lucienne TENDEND, Mamadou THIANG, Salimata Sène MBODJ, Kabir AIDARA**). Particulière à **Mada Lucienne TENDENG** pour tous les grands moments de fraternité, de partage et de générosité.
- A tous les auditeurs de la CUSE

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° I : Projection de la population scolarisable au 1 ^{er} cycle du secondaire en Afrique subsaharienne.....	18
Tableau n° II : Projection de la population scolarisable au 2 ^{ème} cycle du secondaire en Afrique subsaharienne.....	18
Tableau n° III : Evolution des effectifs dans le 1 ^{er} cycle du secondaire entre 2000 et 2011 au Sénégal.....	19
Tableau n° IV : Evolution des effectifs dans le 2 nd cycle du secondaire entre 2000 et 2011 au Sénégal.....	19
Tableau n° V : Plan d'échantillonnage.....	68
Tableau n° VI : Résultat de la requête de croisement matriciel.....	77
Tableau n° VII : Relevé statistique points forts du mouvement par compétition.....	80
Tableau n° VIII : Relevé statistique points faibles du mouvement par compétition.....	83
Tableau n° IX : Relevé statistique propositions d'amélioration du mouvement par compétition.....	87
Tableau n° X : Vue synoptique des perceptions des acteurs sur le mouvement par compétition.....	90
Tableau n° XI : Relevé statistique points faibles du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.....	91
Tableau n° XII : Relevé statistique propositions d'amélioration mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.....	96
Tableau n° XIII : Vue synoptique des perceptions des acteurs sur le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.....	100

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des enseignants du Moyen Secondaire selon les académies.....	25
Graphique 2 : Répartition des enseignants du moyen secondaire selon trois diplômes professionnels.....	26
Graphique 3 : Répartition des enseignants du moyen secondaire selon le statut professionnel et la zone.....	27
Graphique 4 : Taux d'Accroissement Moyen Annuel entre 2005 et 2008 du salaire des enseignants en francs 2005.....	28
Graphique 5 : Salaire moyen des différents corps enseignants en 2013.....	28
Graphique n°6 : Croisement matriciel du nombre de références d'encodage.....	78
Graphique n° 7 : Nuage de mots points forts du mouvement par compétition.....	79
Graphique n° 8 : Nuage de mots points faibles du mouvement par compétition.....	82
Graphique n° 9 : Nuage de mots propositions d'amélioration du mouvement par compétition.....	87
Graphique n° 10 : Nuage de mots points faibles du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.....	91
Graphique n° 11 : Nuage de mots propositions d'amélioration mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.....	96

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : Gestion des ressources humaine en éducation : ses composantes et objectifs.....	43
Figure n° 2 : Relation entre les différentes dimensions de la GRH suivant Laderrière (2004) et Moisset et al., (2003).....	44
Figure 3: Les étapes de déconstruction-restructuration d'un corpus.....	72
Figure n° 4 : Résultats synapsie « démocratique ».....	81
Figure n° 5 : Résultats synapsie « critères ».....	81
Figure n° 6 : Résultats synapsie « déséquilibre ».....	83
Figure n° 7 : Résultats synapsie « disparité ».....	84
Figure n° 8 : Résultats synapsie « indemnité, indemnisation ».....	88
Figure n° 9 : Résultats synapsie « résidence, logement, habitation ».....	88
Figure n° 10 : Résultats synapsie « clientélisme ».....	92
Figure n° 11 : Résultats synapsie « népotisme ».....	92
Figure n° 12 : Résultats synapsie « pondérer ».....	97
Figure n° 13 : Résultats synapsie « critères ».....	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADEA: Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

BREDA: Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique

CAECEM: Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen

CAEM: Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen

CAES: Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire

CUSEMS: Cadre Unitaire Syndical des Enseignants du Moyen Secondaire

DPRE: Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation

EPT: Éducation Pour Tous

FASTEF: Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

IICBA : Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique

IPE: Institut International de Planification de l'Éducation

ISU: Institut de Statistique de l'Unesco

OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Économique

OIT: Organisation Internationale du Travail

SAES : Syndicat Autonome des Enseignants du Supérieur

SPU : Scolarisation Primaire Universelle

SUDES : Syndicat Unique des Enseignants du Sénégal

TTISSA: Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa

UDEN : Union Démocratique des Enseignants et Enseignantes

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

USAID: United States Agency for International Development

VOS : Volontaires en Service Outre-mer (Volontaries Over-Sea)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation de base est un passeport pour la vie, l'enseignement secondaire la plaque tournante de toute une vie (Delors, 1996). Ainsi, devant les nombreux challenges de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout essentiel pour permettre à l'humanité de progresser. Depuis plusieurs années, la communauté internationale, avec l'UNESCO comme chef de file du mouvement Education Pour Tous (EPT), promeut une vision holistique et inclusive de l'apprentissage tout au long de la vie. La réussite d'un tel pari, accompagné de profondes réformes dans les politiques éducatives, dépend de trois principaux acteurs : la communauté locale (parents, chefs d'établissements, enseignants), les autorités publiques et la communauté internationale (UNESCO, 2011a).

Parmi les composantes de la communauté locale, les enseignants jouent un rôle déterminant. En plus de constituer le chaînon essentiel entre le système éducatif et son public, les enseignants sont dépositaires des politiques éducatives et de l'intégrité du système. Ils contribuent grandement à autonomiser les individus, à les doter de compétences et à développer les sociétés. A ce propos, l'initiative *Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa* (TTISSA) centrée sur les enseignants avec comme objectif l'amélioration des politiques nationales relatives aux enseignants et le renforcement de leur formation dans les différentes régions, témoigne de l'importance que revêt la question enseignante. D'ailleurs, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT publié en 2014 consacre une large fenêtre aux enseignants. Ce rapport estime dans sa troisième partie qu'une prise en charge intégrale de la question enseignante pourrait résoudre ce qui s'apparente de nos jours à une *crise de l'apprentissage*.

L'étude de la question enseignante, comme du reste l'analyse de tous les autres points relatifs à la chose éducative, ne peut se faire sans tenir compte du contexte global dans lequel s'inscrit le système éducatif. Néanmoins, sur la base de la Recommandation UNESCO/OIT (1966) à propos de la condition du personnel enseignant, sa gestion, en ce qui concerne son statut, sa rémunération, sa carrière, son recrutement ou encore son déploiement, obéit à des principes. Seulement, les besoins de scolarisation guidés par les démographies nationales, les ressources mises à la disposition du secteur éducatif ou encore l'organisation politique et administrative des pays déterminent fortement les stratégies de gestion (UNESCO, 2010).

Compte tenu de l'ampleur des besoins en enseignants et des difficultés financières auxquelles sont confrontés les pays d'Afrique subsaharienne, le thème de notre recherche, qui se focalise sur de la gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation, se justifie à plus d'un titre.

Tout d'abord, beaucoup de recherches, en l'occurrence (OCDE, 2005 ; IE, 2012 ; UNESCO, 2006, 2007, 2009, 2014) ont montré l'impérieuse nécessité pour les gouvernants d'adopter de meilleures stratégies de gestion des ressources humaines enseignantes. Ceci, dans une perspective d'améliorer quantitativement et qualitativement l'offre éducative. Pour beaucoup de systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, les défis majeurs consistent à faire davantage avec le peu de ressources financières dont ils disposent (Traoré, 1997). Or, relever ces défis n'est possible qu'à partir d'une meilleure utilisation et allocation des ressources - surtout enseignantes - disponibles. Qui plus est, une grande partie des budgets de l'éducation étant consacrée aux dépenses du personnel, un déploiement et une utilisation plus cohérente des personnels enseignants pourraient constituer un moyen d'atteindre les enjeux de gestion rationnelle recherchés dans le secteur éducatif.

Ensuite, du fait de l'accroissement des taux d'inscription dans les écoles primaires, beaucoup de pays ont élargi le concept de l'éducation de base de manière à y intégrer le premier cycle de l'enseignement secondaire (UNESCO, 2011a). Longtemps négligée, l'éducation secondaire est à présent le segment qui croît le plus rapidement dans le secteur de l'éducation (Banque Mondiale, 2007 ; Di Gropello 2006 ; Mulkeen, 2006 ; Mulkeen, Chapman, De Jaeghere, & Leu, 2007 ; SEIA, 2001 ; UNESCO, 2001 ; World Bank, 2005). Dans cette tendance, de nombreux pays ont fait la transition. Le niveau primaire n'est plus le segment final de l'éducation. Ces pays ont mis en œuvre des politiques encourageant l'achèvement du premier et du second cycle de l'éducation secondaire. Le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 témoigne, si besoin est, du regain d'intérêt pour ce segment de l'éducation. Dans cette transition, l'Afrique subsaharienne fait les premiers pas (De Ferranti, 2003 ; World Bank, 2005). Même si les taux de scolarisation dans le secondaire sont passés de 19% à 30% entre 1999 et 2004 (*Secondary Education In sub-saharan Africa* [SEIA], 2007), cette région du globe présente le taux de scolarisation dans le secondaire le plus faible du monde avec 40% en 2010 (UNESCO, 2012).

Ainsi, nombreux sont les défis particulièrement prononcés qu'il faut relever pour l'expansion de l'éducation secondaire dans cette partie du monde. Il apparaît aussi que c'est au niveau du recrutement, de l'affectation et de la rétention des enseignants donc, au niveau des questions de gestion, que se situe l'un des facteurs les plus critiques de l'accès à l'éducation secondaire dans les pays en développement (Banque Mondiale, 2007 ; Lewin et Cailloids, 2001 ; Mulkeen et al., 2007 ; OCDE, 2002).

Le Sénégal, grâce à l'appui de l'USAID¹, a développé un programme d'accès à l'enseignement moyen avec la création de plusieurs collèges de proximité. Cette politique s'inscrit dans le cadre d'une réponse adaptée à l'accroissement du taux de scolarisation dans le secondaire noté ces dernières années. Dans le cycle moyen, le TAMA a évolué de 10,9% entre 2000-2005 et de 12,1% entre 2005-2011. Au niveau du cycle secondaire, le TAMA est de 13,1% entre 2003-2011. Ces accroissements, même s'ils sont cohérents au regard des objectifs globaux de l'EPT, entraînent les mêmes pressions, en termes de besoins de ressources humaines enseignantes dans le moyen secondaire, que celles subies par le corps enseignant dans le secteur primaire (Barro, 2009).

Concernant la gestion des postes, c'est-à-dire les actions qui renvoient à leur définition, leur évaluation et leur inventaire (Solaux, 1997), l'audit réalisé sur le personnel enseignant au Sénégal en 2006 déjà avait permis l'identification de 500 postes fictifs, 900 postes budgétaires récupérés soit une économie de 1,5 milliards sur la masse salariale des enseignants (K. Ndiaye, communication personnelle, 21 Mai, 2013). Dans cette même lancée, l'audit du salaire des corps émergents réalisé en 2010 a débouché sur des résultats probants. Les notes circulaires numéro 1251 du 27 septembre 2012, numéro 1391 du 18 octobre 2012 et numéro 1764 du 16 novembre 2012, émises par l'inspection d'Académie de Dakar et adressées aux chefs d'établissements, nous renseignent de l'intérêt que les questions de gestion du personnel occupent au niveau des autorités éducatives.

Si les deux circulaires ont comme objet *Gestion du personnel enseignant du moyen secondaire* et *Mise en place des professeurs*, la troisième circulaire quant à elle porte sur la *Situation des personnels enseignants du moyen secondaire*. Dans la première circulaire, l'inspecteur d'académie note qu'il « *tient à rappeler la nécessité d'une mise en œuvre réelle du principe de gestion rationnelle du personnel enseignant, pour éviter les déficits artificiels de professeurs* », dans la mesure où la rentrée scolaire 2012/2013 est marquée par deux particularités qui « *sont la suspension du recrutement des professeurs vacataires et l'audit des personnels* ». L'autorité invite les chefs d'établissements à l'application des obligations de services officielles et à proposer les agents à redéployer. La seconde note, plus insistante, demande aux chefs d'établissements de transmettre « *toutes activités cessantes, les informations sur les besoins en professeurs, après avoir appliqué les maxima horaires et*

¹ Organisation bilatérale américaine, l'USAID s'est investi dans le PAEM/Sénégal (Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen). L'accroissement de la capacité d'accueil des collèges, la formation des enseignants par une nouvelle forme de pédagogie sont les caractéristiques majeures du PAEM/Sénégal.

attribué les heures supplémentaires, et la liste des professeurs en surnombre ». Dans la dernière correspondance, l'autorité stipule que malgré la transmission des précédentes circulaires aux chefs d'établissements, une grande lenteur est notée dans la réaction de certains d'entre eux, cela entravant l'allocation des ressources à temps.

Par ailleurs, si dans le cadre de l'exécution du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) la gestion efficace et efficiente des ressources humaines a été considérée comme un des axes majeurs des différentes phases, l'analyse du rapport qui fait le bilan de ce programme et qui s'intitule : *EVALUATION DU PROGRAMME DECENNAL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION 2000-2011* souligne un certain nombre de dysfonctionnements. Ceux-ci sont caractérisés, entre autres, par une absence de pilotage stratégique de la fonction Ressource Humaine (RH), une absence de vision dans le recrutement et le déploiement du personnel enseignant. Dans le moyen secondaire par exemple, en dépit du décret 2007-1587 relatif aux maxima de service hebdomadaire du personnel on note toujours « *une sous-utilisation constante des personnels enseignants malgré l'octroi d'une indemnité de surcharge horaire* » (Document interministériel du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence [PAQUET], 2013, p. 88).

Le recensement du personnel enseignant de novembre 2012, qui a donné lieu à des redéploiements souvent vivement contestés par les syndicats d'enseignants, a mis à nu des situations inexplicables. Comment certains établissements peuvent-ils garder (et surtout en surnombres) des enseignants sous-employés, quand on sait que des outils de gestion des carrières et des postes existent et semblent bien définis ? Ces impairs relèvent-ils des outils de gestion des postes ou trouvent-ils leurs explications ailleurs ? Dans une tentative de réponse à cette situation de sous-utilisation constante du personnel, la Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (2012-2025) ambitionne de relever le taux d'utilisation des professeurs du moyen secondaire à 80%.

Des recherches (Améléwonou, 2004 ; Barro, 2009 ; Gueye, Kane, Diop et Sy, 2010) montrent que les questions relatives à la gestion du personnel enseignant sont d'actualité. En plus, cette présente étude est menée dans un contexte marqué par un regain d'intérêt porté sur le mode de gestion du personnel enseignant au Sénégal. Les différentes mesures prises par les autorités académiques et politiques dans ce domaine le confirment.

Notre approche consistera en une enquête de perceptions recueillies auprès des acteurs clés impliqués dans le processus de gestion des mobilités du personnel enseignant. Pour interpréter ces perceptions traitées grâce au logiciel QSR NVivo 10, nous avons principalement utilisé la technique de la description. Ce qui nous a permis de relever les POINTS FORTS, les POINTS FAIBLES et les PROPOSITIONS D'AMELIORATION formulés par les acteurs. C'est ainsi que quatre grands chapitres composent notre étude.

Le **premier chapitre** est consacré à la formulation du problème. Il analyse les éléments de constats, lève un coin du voile sur la pénurie d'enseignants dans les pays développés, expose les incohérences en Afrique dans l'allocation des établissements scolaires en enseignant et présente un mode de répartition mitigé des enseignants au Sénégal. L'objectif de cet exercice est de mieux caractériser le problème et d'aboutir à une question-problème général.

Le **deuxième chapitre** investit la recension des écrits et dégage les ancrages conceptuels et théoriques. Ce chapitre opère un inventaire des recherches qui ont été menées dans ce domaine, présente les concepts centraux de la recherche ainsi que les balises théoriques sur lesquelles elle s'adosse.

Le **troisième chapitre** traite du cadre opératoire et méthodologique. Il est consacré à un exercice de précision qui est réalisé par une opérationnalisation des variables. Dans ce même chapitre nous abordons la méthodologie de recherche. Il est question, entre autres, d'échantillonnage, de l'outil de recueil de données et des instruments d'analyse des données recueillies.

Le **chapitre quatre** est le lieu de la présentation des résultats issus des données recueillies, de leurs analyses et interprétations.

La **conclusion générale** condense les principaux résultats issus des entretiens avec les acteurs interrogés, présente les contributions de l'étude à l'amélioration du processus de gestion du personnel enseignant, note les limites de l'étude et dégage les perspectives ultérieures de recherche.

CHAPITRE I

FORMULATION DU PROBLÈME

I. ELEMENTS DE CONSTAT : DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'EPT VERS UN BESOIN CROISSANT EN ENSEIGNANTS

➤ Du niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT en 2015

L'éducation est un bien primaire, un droit humain fondamental pour tous : femmes et hommes, de tous âges et du monde entier. C'est sur la base de cet écho de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 que la Communauté Internationale s'est engagée dans la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme, sources d'exclusion sociale, en prônant une scolarisation universelle.

A la suite de Jomtien (1990) et du texte fondateur de l'Education Pour Tous (EPT), le Forum mondial de Dakar sur l'éducation, en 2000, avait dégagé six objectifs² de grande portée à atteindre pour 2015. Dans la perspective d'une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, 164 gouvernements se sont engagés à réaliser l'EPT. C'est dans la dynamique d'accomplir les engagements de Dakar que les pays africains aussi, à l'instar des autres pays du monde concernés par ces enjeux de Scolarisation Primaire Universelle (SPU), entre autres objectifs de l'EPT, vont amorcer de profonds changements dans la gestion et le pilotage de leur système éducatif.

Le niveau d'atteinte de ces objectifs étant, par ailleurs, lu sur une table d'indicateurs, il fallait assurément des aménagements efficaces dans la planification et la conduite des systèmes éducatifs. Du niveau international au plan national, en passant par l'espace régional, des mécanismes pour la promotion et le suivi de l'Education Pour Tous ont été mis en œuvre. De profonds changements institutionnels, allant dans le sens d'atteindre au mieux les masses scolarisables dans des structures formelles ou non formelles d'éducation, seront menés. De même, une forte mobilisation pour l'éducation à travers le monde, avec comme priorité l'Afrique, a été engagée. Qu'en est-il des engagements pris en 2000 à Dakar ?

Dans certains Etats, des difficultés économiques, conjuguées à des instabilités sociopolitiques, ont rendu difficile la progression vers les objectifs de 2015. Dans d'autres par contre, ce sont des questions structurelles et institutionnelles de pilotage des systèmes éducatifs qui encrassent les progrès qui auraient dû être réalisés. Ainsi, à trois ans du *deadline* de 2015 fixé

² Les six objectifs de l'EPT sont : 1/Education et protection de la petite enfance. 2/Enseignement primaire universel. 3/Répondre aux besoins éducatifs des jeunes et adultes. 4/Améliorer du niveau d'alphabétisation des adultes. 5/Evaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation. 6/Qualité de l'éducation.

depuis Dakar 2000, dans beaucoup de pays, l'Indice du Développement de l'EPT (IDE), qui offre un cliché instantané des progrès d'ensemble des systèmes éducatifs nationaux en direction de l'Education Pour Tous, est plutôt préoccupant.

Au total, les résultats obtenus semblent mitigés, même si on note des disparités aussi bien entre les différentes zones du monde qu'au sein d'une même région. En Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne, par exemple, « *sur les 21 pays (...), 14 sont soit très en retard, soit en régression* » (Pilon, 2006, p.11). On constatait déjà, six ans après la conférence de Dakar, qu'à l'âge de 7 ans, presque tous les enfants des pays de l'OCDE étaient à l'école primaire, tandis qu'en Afrique subsaharienne, ce n'est que 40 % des enfants qui fréquentent l'école primaire (UNESCO, 2009). En 2010, les tendances qui se dégageaient ne semblaient guère reluisantes, dans la mesure où moins de la moitié des enfants du monde ont reçu un enseignement pré primaire. De plus, plus de 60 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et 71 millions d'adolescent(e)s en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés. En 2011, UNESCO note que, malgré les évolutions positives, l'écart est encore très important entre les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) et les avancées qui ont été réalisées. Enfin, le *Rapport mondial de suivi de l'EPT* paru en 2012, quant à lui, sonne l'alerte sur le péril qui guette l'atteinte d'une éducation primaire universelle et les objectifs de l'EPT. Ce rapport de 2012 souligne qu'entre 2008 et 2010, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million en Afrique subsaharienne. Cette tendance inquiétante laissant penser que l'éducation primaire universelle, de même que d'autres objectifs de l'EPT sont fortement compromis.

Pourtant, en Afrique de l'Ouest, UNESCO/BREDA (2006) soulignait qu'il y a 4 (quatre) pays qui étaient proches de l'atteinte des objectifs de la Scolarisation Primaire Universelle et dans lesquels il faudrait relever la qualité des enseignements dispensés. Ces pays étaient le Ghana, le Nigéria, le Cap Vert et le Togo. Par contre, 12 (douze) pays en étaient éloignés et devraient poursuivre leurs efforts en direction du primaire, tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

➤ **Tendances à une augmentation des effectifs scolarisés**

Le fort taux de croissance démographique et la part importante de jeunes – ce qui caractérise les pays subsahariens - posent et continuent de poser aux gouvernants des difficultés dans la mise en œuvre de politiques de développement cohérentes et adaptées. Dans le secteur de l'éducation, une augmentation considérable de la population scolarisable aussi bien au

primaire que dans le moyen secondaire est notée. UNESCO/ISU (2006) souligne que la population d'âge scolaire à l'élémentaire, qui était de 113,6 millions en 2005, devrait, suivant une projection, se trouver aux alentours de 124,8 millions, en 2010, avant de se situer à 137,6 millions en 2015. Ainsi, entre 2005 et 2010, la population scolarisable a évolué de + 11,2 millions. De 2010 à 2015, elle devrait augmenter de +12,8 millions (UNESCO/ISU, 2006). Cette importante évolution, en Afrique subsaharienne, du nombre d'enfants devant être scolarisés au primaire dans les années à venir, constitue un véritable défi auquel devront faire face les Etats. Cela d'autant plus que le taux de scolarisation est assez faible et que « (...) quelques 43 % des enfants non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne, 27 % en Asie du Sud et de l'Ouest, [avec] la moitié de ces enfants vivant dans 15 pays seulement. » (UNESCO, 2011b, p.7).

Tableau n° I : Projection de la population scolarisable au 1er cycle du secondaire en Afrique subsaharienne

Année	2005	2010	2015	Différence (2005-2015)
Population en millions	55,2	60,7	67,1	11,9

Source : Unesco/ISU 2006

Tableau n° II : Projection de la population scolarisable au 2ème cycle du secondaire en Afrique subsaharienne

Année	2005	2010	2015	Différence (2005-2015)
Population en millions	49,5	55,1	60,5	11,0

Source : Unesco/ISU 2006

Concernant l'objectif 3 de l'EPT, les efforts consentis au cours des dix dernières années dans le cadre de la SPU se sont traduits par une augmentation des effectifs scolarisés au niveau des ordres d'enseignement du moyen/secondaire. Ainsi dans l'enseignement secondaire, les effectifs ont ainsi augmenté de 25 % à l'échelle mondiale entre 1999 et 2010, avec une augmentation de 78 % dans les pays à faible revenu et de 47 % dans les pays à revenu moyen inférieur (UNESCO, 2012). En Afrique subsaharienne, les effectifs ont plus que doublé ; ce qui a porté le taux brut de scolarisation à 40 % en 2010. Néanmoins, ce taux de scolarisation dans le secondaire est le plus faible du monde.

Pour ce qui concerne le secondaire, l'analyse des deux tableaux ci-dessus permet de constater qu'en 2015, après une évolution substantielle des effectifs dans les deux ordres d'enseignement du secondaire, de 2005 à 2010, la population scolarisable au premier cycle du

secondaire en Afrique subsaharienne serait environ de 12 millions. Au second cycle du secondaire, elle tournerait autour de 11 millions.

Au Sénégal, les deux tableaux ci-dessous nous renseignent, d'une part, sur l'évolution des effectifs dans le premier et le second cycle du secondaire et d'autre part, sur les Taux Annuels Moyens d'Accroissement (TAMA). En effet, le TAMA des effectifs dans le premier cycle du secondaire a été de 12,1% durant la période 2005-2011. Dans le second cycle du secondaire, le TAMA de 2003 à 2011 est fixé à 13,1%. Ainsi en 2011, le TAMA dans le moyen et dans le secondaire semble quasi identique, avec seulement 1 point de plus pour le cycle moyen. Pour ce qui concerne les autres indicateurs, tel que le Taux Brut de Scolarisation (TBS), il se situe autour de 21,7% en 2011 dans le second degré de l'enseignement secondaire et de 53,2% dans le premier degré de l'enseignement secondaire pour la même année 2011 (Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education [DPRE], 2011).

Tableau n° III : Evolution des effectifs dans le 1^{er} cycle du secondaire entre 2000 et 2011 au Sénégal.

Années	2000	2005	2011	TAMA (2000-2005)	TAMA (2005-2011)
Total	186 138	311 863	617 911	10,9%	12,1%

Source : DPPE, 2011

Tableau n° IV : Evolution des effectifs dans le 2nd cycle du secondaire entre 2000 et 2011 au Sénégal.

Années	2003	2011	TAMA (2003-2011)
Total	66 613	178 547	13,1%

Source : DPPE, 2011

Ainsi, les efforts soutenus par les Etats pour atteindre au mieux les objectifs 2 et 3 de l'EPT ont eu pour conséquence une augmentation des effectifs d'enfants à scolariser aussi bien dans le primaire que dans le moyen secondaire. En plus, les projections réalisées en direction de 2015 par l'Institut de Statistique de l'Unesco (ISU) montrent que les effectifs dans les prochaines années vont augmenter de manière substantielle.

Qu'en est-il alors du personnel enseignant ? Pourrait-il soutenir le rythme d'évolution des effectifs à scolariser ? Quelles sont les tendances mondiales de l'offre et de la demande en enseignant ?

I-1 DANS LES PAYS DEVELOPPES : MENACE DE PENURIE D'ENSEIGNANTS

- EN EUROPE

Il existe des disparités entre les pays européens pour ce qui est de l'offre et de la demande en personnel enseignant. Deux groupes de pays émergent de ces disparités. Le premier est constitué de la France, de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Finlande, de l'Irlande et des pays d'Europe centrale et occidentale. Dans ces pays, si l'offre semble satisfaisante, le nombre important d'enseignants proches de la retraite demeure inquiétant. Pour un second groupe de pays composés des Pays-Bas, de l'Angleterre, en plus d'avoir un nombre important d'enseignants proches de la retraite, la pénurie des professeurs spécialisés du secondaire constitue la principale préoccupation. Dès 1993, le gouvernement Néerlandais reconnaissait dans son rapport *A profession with perspective*, une crise dans le recrutement d'enseignants. A ce propos, un programme caractérisé par une augmentation de salaires et des avantages professionnels a été mis en place. En Angleterre aussi, des incitations financières sont également offertes aux diplômés de ces disciplines spécialisées du secondaire pour les convaincre à choisir la profession enseignante.

Au regard du constat sur la question de l'offre enseignante en Europe, il apparaît qu'en plus des difficultés à recruter des enseignants dans des disciplines spécialisées du secondaire, l'Europe est confronté à un problème de « grisonnement » du corps professoral (Moon, 2007). A cet effet, 70% des enseignants iront à la retraite dans les quinze prochaines années en Allemagne. En France, 30% des enseignants ont plus de 50 ans, tandis que le tiers ira à la retraite dans les cinq prochaines années (ibid.).

- AUX ETATS-UNIS

Depuis plusieurs années, les Etats-Unis sont confrontés à un manque d'enseignants et l'attrition serait la principale cause (UNESCO/ISU, 2006). Les travaux réalisés par la *National commission on Excellence in Education (1983)* ou encore le rapport de Guarino, Santibanez, & Daley (2006) en témoignent. Contrairement à l'Europe qui est en proie à un « grisonnement » de ses professeurs, ce sont les départs anticipés des enseignants qui posent problème aux Etats-Unis. En effet, 40% à 50% des enseignants quitteraient leur emploi au bout de cinq années d'exercice (Hafner & Owings, 1991). Les conclusions des recherches menées aux Etats-Unis en 2006 par Guarino et al. (2006) sur le recrutement et le maintien des

enseignants dans leur profession, confirment que l'attrait du professorat par rapport aux autres emplois conditionnerait le maintien ou non des enseignants dans leur profession.

En définitive, le problème de l'offre en enseignant touche toutes les régions du monde. Seulement selon certaines situations géographiques et certains contextes, le problème y constitue une crise grave, et cela semble être le cas en Afrique subsaharienne.

I-2. EN AFRIQUE : DES INCOHERENCES DANS L'ALLOCATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES EN ENSEIGNANTS

Il apparait qu'en dehors de leur capacité limitée à produire un nombre suffisant d'enseignants, les gouvernants des pays en développement ont du mal à affecter et à garder les enseignants dans les zones reculées et peu desservies. Ce qui constitue une difficulté supplémentaire, étant donné que l'expansion de l'enseignement primaire et secondaire nécessite une plus juste distribution des ressources disponibles (Mingat et Suchaut, 2000). Les ressources éducatives sont de plusieurs ordres. Seulement, celles qui concernent le personnel enseignant semblent déterminantes, étant donné que les enseignants sont la ressource la plus importante pour améliorer l'apprentissage (UNESCO, 2012). Les enseignants constituent, ainsi, la ressource humaine de premier ordre, les points focaux de l'architecture éducative. Considérant l'importance et la place centrale de la ressource enseignante dans les systèmes éducatifs, UNESCO/BREDA (2009) affirme :

L'enseignement est un secteur d'activité qui repose essentiellement sur les ressources humaines qui y sont employées : d'une part, la qualité du travail des enseignants détermine fortement la qualité des services éducatifs dispensés et, d'autre part, le salaire des enseignants forme, de très loin, la part prépondérante de la dépense de ce secteur. Cette double évidence fait assurément de la question enseignante l'élément central des politiques actuelles en matière de développement des systèmes éducatifs africains. (p.14)

Quel que soit le dispositif scolaire établi par un système éducatif ou le médium de transmission retenu, il lui faut nécessairement recourir à la ressource enseignante pour accompagner le processus. Ainsi, la gestion du personnel enseignant apparait comme une question centrale, même si Adedeji et Olaniyan (2011) constate que le déploiement des enseignants dans les établissements scolaires à travers les pays africains n'est ni efficace ni équitable.

Si la diminution de la population d'âge scolaire, notée dans certains pays développés ou émergents a entraîné une chute des besoins en enseignants, le contraire est à noter dans les pays d'Afrique subsaharienne, qui enregistrent une augmentation régulière de leur population d'âge scolaire. Ces pays d'Afrique subsaharienne peinent donc à satisfaire la demande éducative, soit à cause d'un manque d'enseignants ou en raison d'une incohérence dans l'allocation des effectifs disponibles (UNESCO/ISU, 2006). En effet, « *la gestion des enseignants (...) est loin d'être professionnelle [en Afrique] : les enseignants sont nommés, mutés et promus sans contrôle ni planification préalable sérieux,* » (Göttelmann-Duret, 2001, p.4). D'ailleurs, la corruption qui sévit dans les affectations et les mutations des enseignants a été mise à nu, preuves à l'appui, par *Transparency international* (2006), au Kenya.

Théoriquement à l'élémentaire, la norme établit que la taille des écoles ou plutôt le nombre d'élèves qui fréquentent un établissement constituent la référence dans l'allocation du personnel enseignant. Ainsi, les écoles qui comptent le même nombre d'élèves devraient en principe avoir le même nombre d'enseignants. Idem, les écoles qui ont le même nombre d'enseignants devraient scolariser le même nombre d'élèves. Ce principe semble toutefois peu respecté dans la mesure où, au niveau de « *la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la réalité s'écarte de façon notable de la référence normative indiquée* » (Mingat, 2004, p.2). Dans le moyen secondaire, c'est le taux d'utilisation des enseignants suivant les disciplines enseignées qui constitue la norme. Ce taux d'utilisation est obtenu à partir du total des horaires effectués sur les horaires dus, le tout multiplié par cent.

La nomination et l'affectation des enseignants dans le service public en Afrique restent un domaine quelque peu contesté. Si les chefs d'établissements soutiennent qu'ils sont les mieux placés pour décider de qui devrait enseigner dans leur école, les services déconcentrés des ministères chargés de l'éducation pensent, pour leur part, qu'ils ont une meilleure connaissance des besoins de toutes leurs écoles. C'est une des raisons qui font que le niveau central, qui paie les salaires, garde dans beaucoup de cas le contrôle de ce processus (Lugaz et De Grauwe, 2006). Quel maillon de la chaîne administrative devrait-on le plus impliquer dans le processus de gestion de la ressource enseignante ? Quels outils de gestion mettre en place ?

Une allocation efficiente de la ressource enseignante est liée en grande partie à l'organisation et au fonctionnement du système de gestion mis en place (Traoré, 1997). C'est certainement

la raison pour laquelle « *la grande part de l'aléa³ dans la répartition des enseignants aux écoles tient à une faiblesse [des systèmes de gestion]* » (Mingat, 2004, p.3). Pourtant, OIT (2012) préconise, concernant la gestion des affectations et mutations, dans son *Manuel de bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*, la nécessité pour tous pays :

[...] de disposer d'un système d'affectations et de mutations qui fonctionne bien et (qui) soit équitable, au lieu d'un dispositif de circonstances qui ouvre la voie au favoritisme. Il importe que la gestion des affectations et mutations fasse appel à des mécanismes reposant sur des critères transparents, équitables et appliqués d'une manière systématique. (p.33).

Analysant les procédures existantes dans le processus d'attribution des postes d'enseignants dans les écoles, UNESCO (2010) semble en retenir deux. D'une part, les procédures de répartition peuvent être largement défailtantes ou peu transparentes, avec une fluctuation des critères. D'autre part, ces procédures de répartition du personnel peuvent être clairement définies et répondre à des critères précis et ne pas être respectées. Adedeji et Olaniyan (2011) souligne que l'ingérence excessive des politiques dans le recrutement et la mutation des enseignants dans l'élémentaire et le moyen secondaire sont des pratiques assez répandues dans de nombreux pays africains. Ainsi, le non-respect des procédures et critères, s'ils existent, est très souvent lié à une pression de l'environnement, caractérisé par l'ingérence politique ou le recours d'enseignants désirant modifier leur affectation.

A côté du problème de gestion de la ressource enseignante, l'Afrique est aussi guettée, comme les pays développés, par une menace de pénurie d'enseignants. En effet, si l'accroissement de la demande éducative, consécutif à l'augmentation du nombre d'enfants scolarisables au primaire et dans le moyen secondaire d'ici 2015, est conjugué au faible taux de scolarisation, on risque d'assister à des besoins d'enseignants que l'Afrique n'a jamais connus de son histoire. Or, il apparaît que « *de graves pénuries d'enseignants se profilent en Afrique subsaharienne, (...). [Ce qui] pourrait compromettre les efforts consentis pour donner à tous les enfants un enseignement primaire [et même secondaire] de qualité d'ici 2015* » (UNESCO/ISU, 2006, p.3).

³ L'aléa dans l'allocation des enseignants est la part du phénomène d'allocation liée à d'autres facteurs que la variable clé d'allocation. Plus ce chiffre est élevé, et plus les problèmes de cohérence dans l'allocation des enseignants sont marqués.

Plus inquiétant encore, la projection de demande d'enseignants nécessaires pour répondre à l'expansion de l'éducation au sud du Sahara dépasserait l'offre projetée (Banque Mondiale, 2006). Dladla et Moon (2006) considèrent que l'Afrique subsaharienne vit une situation de crise en matière de personnel enseignant. Les autorités du Burkina Faso par exemple ont reconnu publiquement que l'offre en enseignant aurait atteint un niveau tel qu'elle constitue une crise nationale. Selon Colclough, Al-Samarrai, Rose, & Tembon (2003), parmi les éléments expliquant cette pénurie existante ou latente en Afrique, il y aurait la baisse des salaires par rapport à d'autres professions et le VIH/SIDA qui affecte la main d'œuvre existante et potentielle. En effet, le nombre d'enseignants qui meurent tous les ans du VIH au Kenya est supérieur au nombre de diplômés sortants des écoles de formation des enseignants (Rémy, 2002). Pour pallier la pénurie d'enseignants et faire face aux difficultés économiques, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont fait appel à des enseignants contractuels, volontaires ou communautaires (Association pour le Développement de l'Education en Afrique [ADEA], 2005).

I-3. AU SENEGAL : MODE DE REPARTITION MITIGEE DES ENSEIGNANTS

Au Sénégal, les procédures et critères appliqués à la gestion des affectations et des mutations sont bien définis. Ils prennent en compte, pour les affectations et mutations par compétition un certain nombre d'éléments fondamentaux tels que l'ancienneté dans l'enseignement, l'ancienneté dans le poste, la moyenne des notes administratives, le lieu de service, pour ne citer que ceux-là (Lugaz et De Grauwe, 2006). Pour les affectations et mutations aux motifs de cas sociaux et de rapprochement de conjoint, seul l'établissement de pièces justificatives est exigé. Toutefois, malgré ces procédures, le pays affiche un aléa de 24% à l'élémentaire (DPRE, 2011).

De tous les niveaux d'enseignement sénégalais, c'est assurément dans le moyen-secondaire que des problèmes de gestion du personnel se posent avec plus d'acuité. En effet, dans le moyen secondaire, le coefficient de détermination est de 0,7. Ce qui signifie que dans 30% des cas, le processus d'allocation des établissements en enseignants se fait suivant un critère autre que celui du taux d'utilisation (Améléwonou, 2004).

L'enseignement moyen constitue la dernière étape du cycle fondamental et prépare, par la même occasion, l'enseignement secondaire. Au Sénégal, ce cycle concerne les enfants âgés de 13 à 16 ans (DPRE, 2011), alors que l'enseignement secondaire, quant à lui, accueille potentiellement les enfants de 17 à 19 ans. Concernant le personnel enseignant du moyen

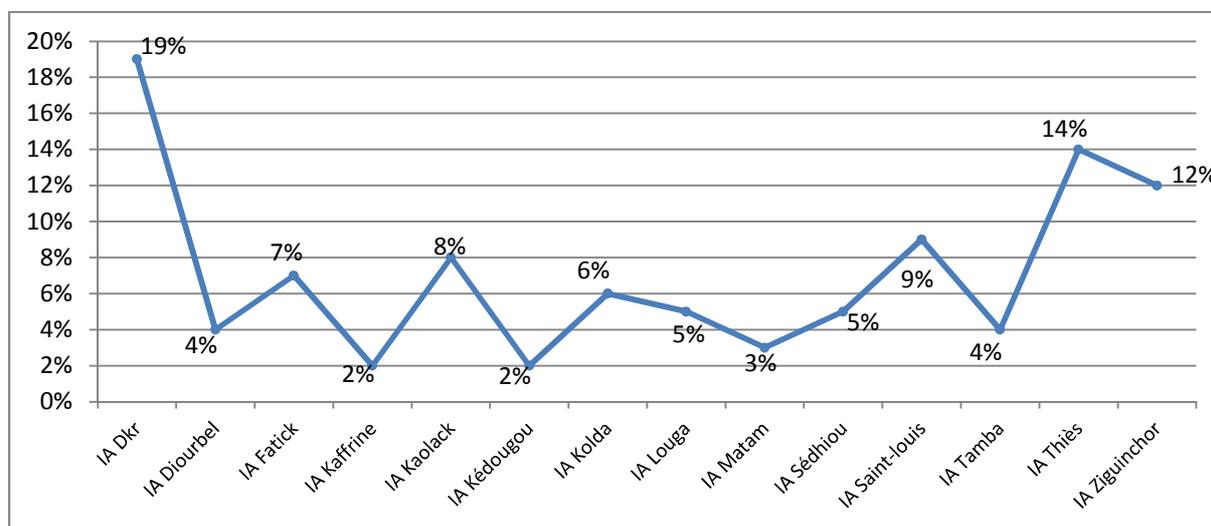
secondaire au Sénégal, il est évalué à 19 987 en 2011 par la DPRE et est composé d'agents dispensant des cours souvent indifféremment dans les deux cycles. Les enseignants du cycle moyen sont titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) ou du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAECEM). On retrouve également au niveau du moyen des chargés de cours qui sont généralement des instituteurs titulaires du baccalauréat. Pour enseigner dans le cycle secondaire, il est normalement requis d'être titulaire du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) ou équivalent.

A l'instar des autres pays africains, le gouvernement du Sénégal a dû lancer en 1996 le projet des Volontaires de l'éducation (AEDA, 2005), en raison d'un déficit structurel en maîtres dans l'élémentaire (Solaux, 1997). Ces contraintes en personnels, liées aux difficultés économiques du Sénégal de l'époque, qui entravaient la satisfaction des besoins en personnels enseignants, n'ont pas épargné le moyen secondaire. Ce qui a ouvert la voie à l'avènement du corps des professeurs vacataires et des professeurs contractuels dans le moyen-secondaire. Aujourd'hui, la profession enseignante sénégalaise est fortement marquée par la présence de ces nouveaux types d'enseignants désignés sous l'expression « Corps émergents » et qui évoluent à côté du corps des fonctionnaires et autres décisionnaires.

Comment se fait alors la gestion de tout ce personnel enseignant ?

Au total, à côté des titulaires du CAEM que du CAECEM dans le moyen-secondaire, on retrouve également dans ce niveau d'enseignement des enseignants des corps émergents, qui sont le plus souvent sans diplôme professionnel (DPRE, 2011).

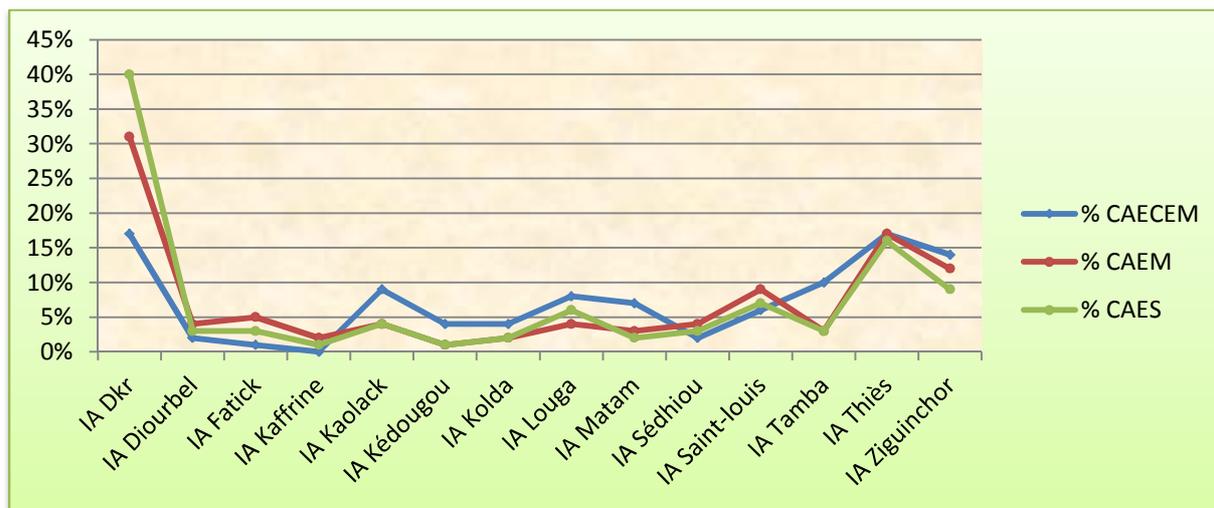
Graphique 1 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU MOYEN SECONDAIRE SELON LES ACADEMIES



Source : Annuaire statistique national 2010/2011

L'analyse du graphique ci-dessus, reflétant la répartition des enseignants du moyen secondaire selon les quatorze Inspections d'Académie (IA), fait apparaître de fortes inégalités entre elles. En effet, sur les 14 inspections d'académie, 11 comptent moins de 10% d'enseignants. 45% des enseignants du moyen secondaire sont répartis entre les régions de Dakar (19%), Thiès (14%) et Ziguinchor (12%). Ainsi, un peu plus du quart (33%) des enseignants du moyen secondaire sont concentrés entre Dakar et Thiès.

Graphique 2 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU MOYEN SECONDAIRE SELON TROIS DIPLOMES PROFESSIONNELS

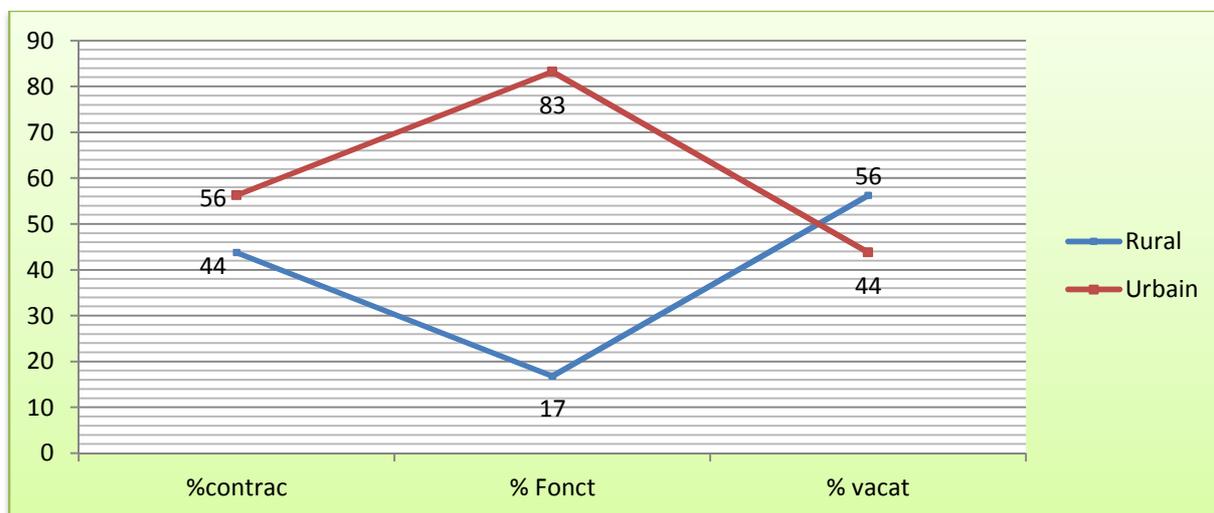


Source : Annuaire statistique national 2010/2011

Le graphique ci-dessus renseigne sur la répartition des enseignants du moyen secondaire suivant trois diplômes professionnels choisis. A ce niveau également, de fortes inégalités apparaissent entre les différentes Inspections d'Académie. En effet, l'observation des tracés graphiques montre que plus de 2/4 des enseignants titulaires du CAES sont en exercice entre Dakar et Thiès ; presque 2/4 des enseignants titulaires du CAEM sont aussi en activité entre Dakar et Thiès ; plus du 1/4 des enseignants titulaires du CAECM sont également répertoriés entre ces deux Inspection d'Académie. Toutes les autres Inspections d'académie, excepté Ziguinchor pour le CAECM (14%) et le CAEM (12%), sont à moins de 10% pour les trois diplômes professionnels choisis. En d'autres termes, même si nous partageons l'idée que le niveau de perfection d'un enseignant n'est pas proportionnel à ses diplômes, le déséquilibre dans la répartition des enseignants titulaires des diplômes professionnels les plus élevés est réel. En clair, tous les jeunes Sénégalais n'ont pas les mêmes chances d'être encadrés par les enseignants de niveau académique et professionnel supérieur : ceux qui sont titulaires de Maîtrise ou plus et du CAES et ceux qui sont titulaires de la Licence et du CAEM. D'où un problème d'équité.

Par ailleurs, pour 83,6% des enseignants du moyen secondaire de Kolda, le diplôme est indéterminé. C'est pareil pour Fatick (83,3%), Kaolack (80,3%) et Sédhiou (78,4%). Ce qui veut dire que ces enseignants ne sont titulaires ni du CAP, ni du CEAP, encore moins du CAES, du CAEM, ou du CAECEM (DPRE, 2011).

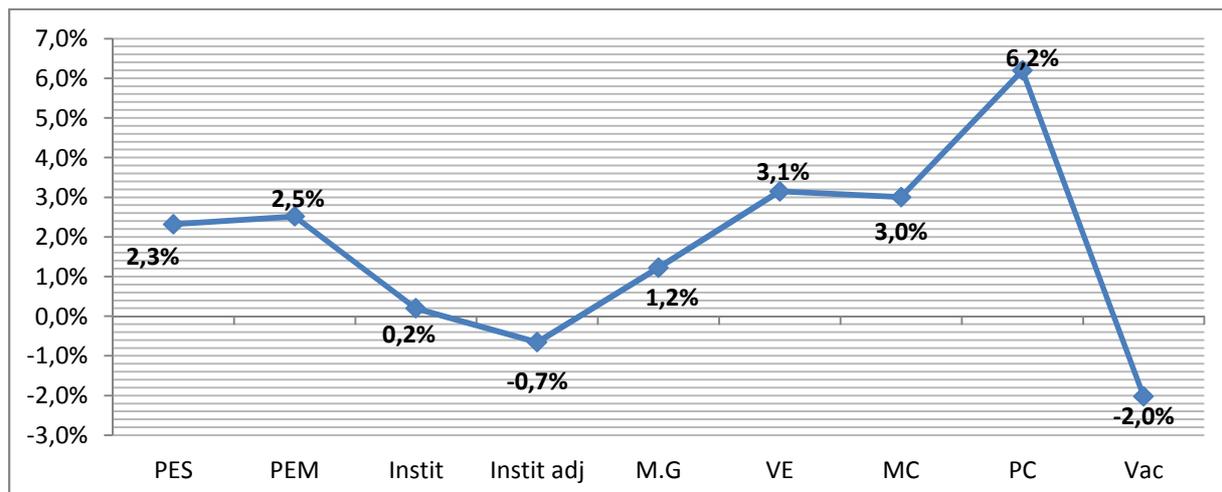
Graphique 3 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU MOYEN SECONDAIRE SELON LE STATUT PROFESSIONNEL ET LA ZONE



Source : Annuaire statistique national 2010/2011

Si de manière générale sur les 19 987 enseignants du moyen secondaire, 37% sont en zone rurale et plus du double (63%) en zone urbaine (DPRE, 2011), l'analyse de la répartition des enseignants du moyen secondaire selon le statut et la zone (rurale/urbaine) semble déterminer que le changement de zone serait lié au changement de statut. En effet, le graphique ci-dessus montre qu'il y a plus de professeurs vacataires en zone rurale qu'en zone urbaine. A l'opposé et de manière presque symétrique, il y a plus de professeurs contractuels en zone urbaine que rurale. Les fonctionnaires à 83% sont en zone urbaine, contre seuls 17% en zone rurale. Ainsi, plus les enseignants acquièrent de l'expérience, plus ils ont tendance à se retrouver dans les centres urbains.

Graphique 4 : TAUX D'ACCROISSEMENT MOYEN ANNUEL ENTRE 2005 ET 2008 DU SALAIRE DES ENSEIGNANTS EN FRANCS 2005.



Source: DPRE (2012), calculs réalisés sur la base des états d'exécution budgétaire

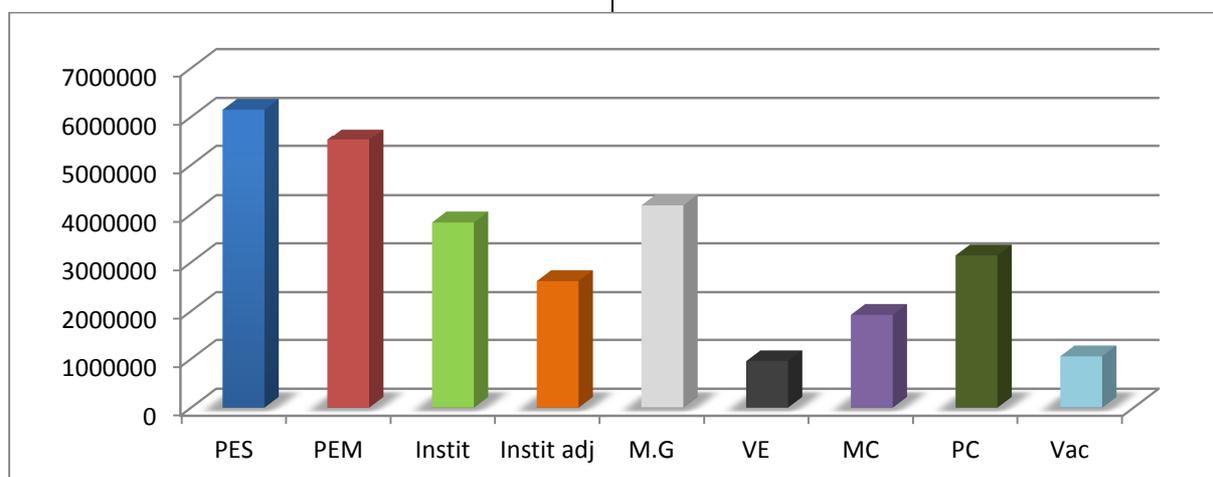
L'analyse du Taux d'Accroissement Moyen Annuel (TAMA) du salaire des enseignants entre 2005 et 2008 montre que c'est dans le corps des Professeurs Contractuels (PC) que les évolutions les plus nettes sont notées. On remarque également que pour les PES et les PEM, le TAMA durant cette même période est respectivement de 2,3% et 2,5%.

Une projection pour 2013 du salaire moyen des différents corps d'enseignants à partir de leurs TAMA permet d'obtenir le graphique suivant.

Graphique 5 : Salaire moyen des différents corps enseignants en 2013

Légende

- | | |
|---|---------------------------------------|
| PES : Professeur d'Enseignement Secondaire | VE : Volontaire de l'Education |
| PEM : Professeur d'Enseignement Moyen | MC : Maitre contractuel |
| Instit : Instituteur | PC : Professeur Contractuel |
| Instit adj. : Instituteur adjoint | Vac. : Vacataire |
| MG : Moyenne Globale | |



Source : Nos calculs à partir des taux d'accroissement moyen annuel entre 2005 et 2008.

La figure 5 montre que seuls les salaires moyens des PES et des PEM sont au-dessus de la moyenne générale. Tous les autres corps ont des salaires moyens en deçà de la moyenne générale, même celui des PC qui affichait l'un des meilleurs TAMA entre 2005 et 2008. Une classification décroissante des salaires moyens des différents corps enseignants place le salaire moyen des PC en quatrième position après celui des PES, des PEM et des instituteurs. Une synthèse des graphiques 1, 2, 3, 4, 5 permet de constater des écarts non négligeables dans la répartition des enseignants du moyen secondaire selon les différentes inspections d'académie. Ces écarts existent aussi bien en termes d'effectifs alloués aux différentes inspections d'académie qu'en termes de répartition suivant le diplôme professionnel. Aussi, existe-t-il des variations réelles suivant les zones rurales et urbaines au sein même des différentes inspections d'académies. Quels sens donner à de tels écarts et variations ? Cela traduit-il des difficultés de gestion des effectifs enseignants dans le moyen secondaire ?

Rappelons que si dans la réalisation du PDEF, la gestion efficace et efficiente des ressources humaines a été considérée comme un des axes majeurs des différentes phases, l'analyse des documents d'évaluation souligne un certain nombre de dysfonctionnements. Ces dysfonctionnements sont caractérisés par un manque de pilotage stratégique de la fonction RH, une absence de vision dans le recrutement. Selon Gueye *et al.* (2010), la planification des effectifs à recruter, les questions liées à la formation, le maintien et le déploiement du personnel en service sont des obstacles qui entravent une gestion efficace des ressources humaines dans le secteur de l'éducation au Sénégal. En 2006, les informations issues de l'audit du fichier des personnels semblent n'avoir pas servi à grand-chose, dans la mesure où le recrutement de 4 512 volontaires, perçu comme inopportun par les rédacteurs du *Rapport économique et financier du PDEF de 2006*, a été effectué par le ministère de l'éducation (Gueye *et al.*, 2010). Conséquence, un excédent de 2018 enseignants a été constaté et ce, sans compter les centaines d'autres enseignants de retour de leur position de stage ou de détachement s'apprêtant à réintégrer le système. Des études menées, dans le cadre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) ont noté l'existence de problèmes relatifs aux différentes composantes de la fonction de gestion des ressources humaines. De plus, une multiplication des pôles de la fonction de gestion des ressources humaines, l'éclatement des centres de décision, l'irrespect de la répartition des rôles et responsabilités sont autant d'obstacles qui minent une gestion concertée, donc efficace de la ressource enseignante.

Quel est alors l'avis des acteurs du système qui évoluent dans le moyen secondaire, où on note selon Améléwonou (2004) plus d'incohérence dans la répartition de la ressource enseignante ?

En 1998, la *Revue des dépenses publiques d'éducation au Sénégal* note la faiblesse des performances dans le sous-secteur de l'enseignement moyen et secondaire. Cette insuffisance de performances affectant aussi bien les aspects quantitatifs que qualitatifs. Il apparaît selon DPRE (2000), que c'est l'inefficacité dans l'utilisation des ressources disponibles qui explique cette situation. De ce fait, explorant les dimensions liées au taux d'utilisation de la ressource enseignante dans ce sous-secteur, DPRE (2000) observe que les enseignants effectuent en moyenne un service hebdomadaire de 15 heures. Cette moyenne étant nettement en deçà de la norme de 20 heures définie par les autorités éducatives.

Treize ans plus tard nonobstant le décret 2007-1587 concernant le maxima de service hebdomadaire du personnel des établissements d'enseignement moyen secondaire et l'octroi d'une indemnité de surcharge horaire qui avait comme contrepartie l'augmentation de trois heures supplémentaires, une sous-utilisation permanente du personnel dans le moyen secondaire demeure une réalité.

À la lumière de tout ce qui précède et compte tenu des dysfonctionnements notés dans la gestion de la ressource enseignante au Sénégal et plus précisément dans le moyen secondaire, nous avons décidé de mener une réflexion approfondie sur la Question-Problème Générale (QPG) suivante : *Quelles perceptions les acteurs du système éducatif sénégalais ont-ils de la gestion des mobilités du personnel enseignant dans le moyen secondaire ?*

CHAPITRE II

**RECENSION DES ÉCRITS
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE**

INTRODUCTION

L'intérêt que nous portons à investiguer la question relative à l'avis d'une partie des acteurs du système éducatif sénégalais sur la gestion de la ressource enseignante exige, pour mieux cerner le problème, un recensement des écrits sur la question suivi d'un éclairage des repères conceptuels et théoriques. Ce chapitre II composé de trois grandes parties est consacré à cet effet. Nous aborderons dans un premier temps l'inventaire des écrits sur la question avant d'entamer l'analyse conceptuelle et l'ancrage théorique.

La revue des écrits concernant les questions soulevées par notre étude, qui fera l'objet de la première partie de ce chapitre, nous permet d'examiner les travaux qui ont été réalisés dans le domaine. Elle permet aussi de clarifier les directions de recherches possibles (Delory, 2003).

En second lieu, l'analyse conceptuelle consistera à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application. C'est-à-dire son intention, son sens strict ou commun à toutes les utilisations. Elle consiste aussi à montrer l'extension du concept ou ce qu'il peut dire de plus que son sens strict lorsqu'il est utilisé dans différentes situations (Van der Maren, 2003). Nous n'opterons pas pour un point de vue unique dans l'analyse conceptuelle, même si celle historique et sémantique seront fortement présentes. Considérant l'option choisie de nous intéresser aux perceptions que les acteurs du système éducatif ont sur la gestion du mouvement de la ressource humaine enseignante dans le moyen secondaire, nous tenterons par un exercice de clarification des concepts de dégager l'acceptation que nous retenons des concepts de « *gestion des ressources humaines* », de « *mouvement du personnel ou mobilité de carrière* », d' « *acteur* », et de « *perception* ».

La dernière partie de ce chapitre sera consacré à l'ancrage théorique. Ce sera le moment de présenter la matrice théorique qui donne assise à notre recherche. Il s'agit de balises théoriques, issues de l'examen des théories et des recherches existantes sur le domaine (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Cette fixation de l'univers théorique, du paradigme ou matrice disciplinaire auquel les chercheurs ayant investi notre domaine de recherche se réfèrent, nous permet d'asseoir l'ancrage théorique de notre recherche.

I. RECENSION DES ECRITS

Depuis une quarantaine d'années, de très nombreuses études ont été produites par la sociologie de l'éducation. Ces travaux ont permis d'avoir d'amples connaissances sur l'école et les situations scolaires. L'approche sociologique par ses questionnements multiples sur l'école a donné naissance à plusieurs modèles théoriques d'analyse. Ces modèles ont offert aux enseignants plusieurs pistes de réflexion sur des questions singulièrement délicates auxquelles ils sont tout le temps confrontés dans la pratique de leur métier. Suivant leur postulat de base, les modèles théoriques peuvent être regroupés en deux entités. Il y a ceux qui ont une perspective holistique et qui s'appuient sur le poids des structures sur les individus, et ceux pour qui les individus ont leur propre stratégie qui échappent en général aux contraintes des structures. Ce second modèle s'apparente au courant explorant le comportement des acteurs scolaires. Au sujet des enseignants, l'approche sociologique de l'acteur social a permis de comprendre les stratégies et options de carrière en termes de mobilité qu'ils développent.

Dans la littérature scientifique, plusieurs recherches anglo-saxonnes (Becker, 1952 ; Coleman, Campbell, Hobson, Mc Partland, Mood, Weinfeld, & York, 1966 ; Morrison & Mc Intyre, 1975 ; Newson, 1963) examinant particulièrement le cycle élémentaire, ont montré, à propos des choix d'affectation, que les enseignants ont tendance à quitter les écoles populaires dès qu'ils en ont la possibilité. L'étude précurseur de Becker (1952) aux Etats-Unis et relative à la mobilité des enseignants a permis de constater les mobilités graduelles des enseignants de Chicago des établissements populaires et multi-ethniques des centres-villes vers les structures scolaires des banlieues huppées des années 1940. Becker (1952) établit que dans la plupart des cas, ces mouvements découlent de l'insatisfaction liée à la composition sociale de la population de ces écoles. Les mobilités au sein du système se dirigent donc des écoles des bas quartiers vers celles des autres quartiers au niveau de vie plus relevé. Et cela, particulièrement en raison des caractéristiques des élèves des bas quartiers. Etant donné qu'il y a peu ou pas de requête de mutation vers les écoles des bas quartiers, les besoins en termes d'enseignants sont satisfaits par le biais de l'affectation d'enseignants débutant leur carrière dans le système de Chicago. En France, des travaux (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 2006 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Léger et Tripiet, 1986 ; Peyronnie, 1998) révèlent que les établissements situés en zone « rurale profonde » ou en zone urbaine « très populaire », bien qu'ils constituent des lieux de passage obligatoire, sont systématiquement évités par les jeunes enseignants. Il apparaît, au regard des conclusions issues des études précitées, que le phénomène de désertion

des établissements populaires par les enseignants qui peuvent choisir leur poste, est certain. Selon Léger (1981), les souhaits de mutation des professeurs en France, même s'ils découlent de raisons multiples, répondent aussi à une cohérence professionnelle d'évitement des structures scolaires populaires et d'attraction des écoles plus « bourgeoises ». On constate que les enseignants sont en perpétuelle quête d'un rapprochement du lieu idéal d'exercice de leur profession. D'ailleurs, les établissements les plus recherchés par le personnel enseignant sont ceux où les professeurs séjournent longtemps et où la rotation du personnel est par conséquent le moins rapide (Léger, 1983). En 2013, le Rapport public thématique de la Cour des comptes de la France intitulé *Gérer les enseignants autrement* note que la gestion des enseignants est caractérisée par des dysfonctionnements multiples. À propos de la mobilité des enseignants, le Rapport note que le système d'affectation des enseignants est inadapté puisque 65% des débutants sont envoyés dans les établissements les plus difficiles, alors que les professeurs les plus expérimentés se concentrent dans les zones les plus défavorisées. Pour le Rapport (2013), l'affectation des enseignants doit se faire suivant les réalités des postes et des projets d'établissement. Le constat d'une consolidation des disparités et la concentration d'enseignants par lieux en fonction de leur ancienneté ont permis à Leroux (2010) de catégoriser les démarches enseignantes d'évitement et d'engagement - ou d'attraction selon Léger (1981) - suivant deux axes. Un axe géographique (choisir son lieu) et un axe typologique (choisir la nature du poste).

Sur un autre plan, l'étude consacrée par OCDE (2005) à la question enseignante dans ses pays membres mentionne que l'une des priorités pour l'élaboration de politiques futures est de favoriser une plus grande mobilité des enseignants. Il serait utile, selon le Rapport, que les pouvoirs publics incitent à plus de mobilité en levant les obstacles qui s'y opposent. En effet, le caractère faible de la mobilité des enseignants entre les établissements et les circonscriptions scolaires, dans la plupart des pays de l'OCDE, constitue une particularité. Cette faible mobilité des enseignants serait, d'après OCDE (2005), la cause d'une répartition inéquitable des enseignants du fait que beaucoup d'entre eux ne quittent pas les écoles les plus favorisées où ils travaillent.

Laderrière (2004) a montré que la Gestion des Ressources Humaines dans l'Enseignement est beaucoup plus « réactive » que « pro-active » dans les pays de l'OCDE. C'est-à-dire qu'elle a presque toujours suivi et parfois avec difficulté la mise en place des réformes et des innovations, plutôt qu'elle ne les a précédées. Il n'existe pas cependant une véritable GRHE intégrée et cohérente dans les pays européens ou membres de l'OCDE (Laderrière, 2004).

Certains pays en tête des résultats PISA ne pratiquent pas systématiquement une évaluation individualisée de leurs ressources humaines. Ce qui signifie selon l'auteur qu'il existe des modèles variés de GRHE, certains pays ne retenant pas des éléments considérés comme stratégiques ailleurs. Toutefois, les pays anglo-saxons, scandinaves ou asiatiques ont réussi à initier des changements dans les principaux axes de la GRHE.

Plusieurs recherches et ouvrages (Adedeji et Olaniyan, 2011 ; Ajountimba, 2006 ; Barro, 2009 ; Bennell, 2004 ; Göttelmann-Duret, 1998, 2001 ; Mingat, 2003 ; Mulkeen et Chen, 2008 ; OIT, 2012 ; Ouédraogo, 2011 ; Solaux, 1997 ; Solaux, Suchaut, Dogoh-Bibi, Zébang et Condé, 2001 ; Traoré, 1997) ont examiné les questions liées à la gestion des ressources humaines enseignantes et les stratégies des acteurs dans le contexte africain. En 1997, Solaux notait la nécessité de prévenir et de gérer les effets sociologiques et psychologiques qui peuvent naître des mesures administratives en matière de gestion des enseignants en Afrique. L'étude menée par Traoré (1997) au niveau de quelques pays d'Afrique⁴ constatait que l'exode rural des enseignants qualifiés et expérimentés était permanent. L'inégalité dans la répartition en fonction des qualifications et des expériences entre les zones rurales et urbaines était notoire. Analysant l'effet des systèmes de gestion sur l'affectation et l'utilisation des enseignants dans quatre pays africains⁵, le constat fait par Göttelmann-G (1998, 2001) révèle que la répartition des enseignants n'est pas équitable et que les plus qualifiés et expérimentés sont concentrés dans les zones urbaines. De ce fait, l'utilisation des enseignants n'est pas optimale, puisqu'en fonction de leur concentration, certains sont sous-utilisés, voire non-utilisés. Göttelmann-G (1998, 2001) identifie trois causes, à savoir le système de gestion avec ses pratiques, l'environnement, c'est-à-dire les différences des conditions de travail, et l'attitude des enseignants.

Des études menées dans d'autres pays africains⁶ par Solaux *et al.* (2001) et plus tard par Mingat (2003) attestent que l'attribution des ressources aux établissements scolaires est aléatoire. Pour Bennell (2004), les abus sont fréquents dans les politiques et pratiques d'affectation et c'est ce qui conduit à beaucoup de favoritisme et d'activisme pour obtenir un poste convenable. On constate donc que l'un des dysfonctionnements majeurs dans la gestion des affectations ou mutations de la ressource humaine enseignante en Afrique subsaharienne réside dans le fort taux de renouvellement des enseignants dans les zones rurales éloignées ou

⁴ Burundi, Mali, Tchad et Tunisie

⁵ Bénin, Burkina Faso, Mali et Niger

⁶ Guinée, Niger, Benin, Sénégal, Burkina Faso, Togo, Côte d'Ivoire, Tchad, Madagascar et Mali

les zones urbaines défavorisées (UNESCO/IPE, 2001). Ainsi, comme l'ont constaté Léger et Tripier (1986), Henriot-Van Zanten (1990), Peyronnie (1998), Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (2006), dont les recherches ont toutes porté sur la France, les études menées dans le contexte africain montrent également que les établissements scolaires en zone rurale sont évités dès que possible par les enseignants. Établissant les raisons à l'origine de ce qu'il appelle l'exode rural des enseignants, Traoré (1997) et Adedeji et Olaniyan (2011) mentionnent les aspects économiques, sociaux, culturels et institutionnels du problème. Sur le plan économique, le niveau des salaires inciterait le besoin d'avoir recours à des charges parallèles pour combler les fins du mois ; ces occupations ne pouvant se mener en zone rurale. Les aspects sociaux concernent le regroupement familial, qui pousse aussi les enseignants dans les centres urbains. La convoitise des postes urbains par les enseignants suivant des raisons culturelles s'explique aussi par le décalage culturel entre la ville, avec ses multiples points d'attractions, ses mass médias d'une part, et la zone rurale et son dénuement d'autre part. Les aspects institutionnels sont rattachés au manque de structures sanitaires et, donc, de plateau médical pour des soins hospitaliers. Bien que l'introduction de mesures ponctuelles visant à réduire les décalages géographiques et sociaux dans l'affectation et la stabilité des enseignants aient été prises dans certains pays, il ne semble pas facile de trouver une réponse constante à ces dysfonctionnements, particulièrement quand le niveau de développement entre zones rurales et zones urbaines reste marqué (UNESCO/IPE, 2001). Pour Mulkeen (2006), la réussite de la politique des mesures d'accompagnement en termes d'indemnités d'inconfort et/ou de difficulté résulte autant dans un ciblage correct des différentes catégories de localité que dans la quantité relative des incitations et des coûts d'opportunité de rester dans une zone rurale. Par ailleurs, d'autres études (Ajountimba, 2006 ; Banque mondiale, 2007 ; UNESCO/BREDA, 2009 ; UNESCO, 2014) montrent que quand les incitations matérielles sont bien définies, bien ciblées et substantielles par rapport au traitement net, elles sont efficaces pour attirer les enseignants vers les zones rurales et éloignées. D'ailleurs, l'offre d'un logement est un moyen particulièrement important pour encourager les enseignants à s'installer dans les zones rurales (Mulkeen et Chen, 2008). La Recommandation OIT/UNESCO de 1966 préconise, en son paragraphe 111, des incitations adéquates (*«des logements décents de préférence à titre gratuit ou moyennant un loyer réduit»*, par exemple), sous forme de dispositions spéciales pour les enseignants affectés dans des zones rurales ou éloignées.

Que peut-on retenir des travaux réalisés dans le contexte sénégalais concernant les enseignants ou plus particulièrement la gestion de la ressource humaine enseignante ? Des études menées au Sénégal par Sané (2001) et Ndiaye (2003) par exemple ont traité de la

question enseignante sous divers aspects. Si Ndiaye (2003) a cherché les conceptions du métier d'enseignant suivant un questionnement sur la professionnalisation des enseignants en intégrant les tendances centrées sur le modèle de l'enseignant-professionnel, Sané (2001) quant à lui a abordé à partir de l'univers professionnel et de la motivation des enseignants, le rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Pour ce qui concerne la gestion de la ressource humaine enseignante en tant que telle, au-delà des études transnationales qui intègrent le Sénégal dans l'analyse des questions de gestion du personnel enseignant, on peut noter les recherches nationales d'Améléwonou (2004), Barro (2009), Guèye *et al.* (2010). Cependant, si toutes ces recherches ont abordé à leur manière la question enseignante et la gestion des ressources humaines enseignantes dans le secteur de l'éducation au Sénégal, elles ne s'appesantissent pas trop souvent sur les procédures de gestion de la mobilité de carrière des enseignants et leurs conséquences. C'est précisément ce manque de travaux sur les procédures de gestion des mobilités et les perceptions des acteurs sur ces procédures et leurs effets induits qui motive cette présente recherche.

II. ANCRAGES CONCEPTUELS

II-1. DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (GRH)

Selon le dictionnaire le Nouveau Petit Robert (1993), *gestion* vient du latin *gestio*, de *gerere*. Dans les étymologies, ce mot représente un terme apparenté qui est : gérer. Au sens propre comme au sens figuré, *gestion* signifie *action de gérer*. Ainsi, on parle de la « *gestion d'un patrimoine* », la « *gestion d'entreprise* », la « *gestion financière* ». Dans le langage informatique, nous avons la « *gestion de base de données* ». Sur le plan technique, le mot *gestion* renvoie au contrôle du fonctionnement. Ces quelques exemples traduisent la multiplicité et la diversité des connotations associées au concept de gestion.

En 1987, Barnabé et Girard (cités par Moisset, Plante et Toussaint, 2003) considèrent la gestion comme un champ d'étude carrefour, une « science » synthèse qui emprunte à plusieurs disciplines du vaste champ des sciences sociales, des sciences du comportement et des sciences de l'organisation. La synergie des efforts pour de meilleurs résultats étant l'élément central et transversal de la gestion, l'apport de presque toutes les sciences humaines est mis à contribution. Le concept de gestion est utilisé et appliqué dans le secteur de l'éducation dans une dynamique de traitement des ressources humaines en tant qu'acteurs principaux de la réussite scolaire (Moisset *et al.*, 2003).

Dans la perspective organisationnelle, « gestion » correspond à la manière d'aménager les ressources de l'organisation et de coordonner les efforts de ses membres en vue de l'atteinte des objectifs et missions assignés (Moisset *et al.*, 2003). Quelle que soit la mission de l'organisation, l'objectif global de la gestion des ressources humaines est l'adéquation la plus parfaite possible entre les qualités et attentes de l'organisation et les caractéristiques et aspirations des employés évoluant en son sein.

Les changements majeurs survenus dans les conditions de production et d'échange, de même que l'inflexion notée dans les politiques de personnel ont conduit les administrateurs de systèmes ou d'organisations à avoir un plus grand intérêt à l'égard des employés (Laderrière, 2004). De plus, l'acceptation du modèle de « l'organisation apprenante », qui disqualifie une conception purement instrumentale ou techniciste de la ressource va imprimer une nouvelle orientation au binôme employeurs/employés (Danvers, 2003). Cette attention portée aux personnes dans toutes les dimensions de leur statut d'individu producteur devient un élément clé du dynamisme des structures. Dans son ouvrage *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Danvers (2003) considère les ressources humaines comme

[...] la contribution que des hommes, pris individuellement ou collectivement, peuvent apporter, au fonctionnement des organisations, à la définition et à la réalisation de leurs objectifs. Cette contribution [faisant] l'objet de gestion, c'est-à-dire d'opérations d'analyse, de prise de décision et de contrôle, fondées sur le critère d'utilité et mues par la recherche de performances. (p. 505).

Donc, l'apport singulier ou pluriel des membres d'une organisation constituée et les décisions contribuant à accroître sans cesse les performances de celle-ci sont essentiels à la satisfaction des objectifs de la structure. En plus, l'apport des membres de l'organisation et les options de pilotage retenues sont structurés suivant un mode de gestion qui implique la prise en compte de plusieurs paramètres analytiques et décisionnels. En outre, analyser la GRH c'est faire ainsi référence à des pratiques mais aussi à des acteurs, qui correspondent à des individus ou des groupes qui interagissent de façon coopérative mais parfois de manière conflictuelle.

Si nous retenons, suivant le mode de gestion, les termes *Administration du personnel*, *Direction du personnel*, *Gestion du personnel*, *Services du personnel*, *Gestion des ressources humaines* ou *Direction des ressources humaines*, il apparaît selon Moisset *et al.* (2003) qu'on soit passé d'une fonction « personnelle » vers une fonction « ressources humaines ». L'*Administration du personnel*, statique et passive, met en avant les politiques, les normes et procédures qui encadrent les comportements des employés dans l'exécution de leurs tâches.

Pour Pigeyre (2005), le terme *administration du personnel* renvoie à une conception bureaucratique et juridique de la main d'œuvre. A ce niveau, la formalisation (règles écrites), la hiérarchisation (structure pyramidale), la centralisation (processus décisionnaire concentré au sommet) et l'impersonnalité (règles valables pour tous) en constituent les axes principaux. La *Direction du personnel*, soucieuse des faits et gestes des travailleurs dans leur fonctionnement quotidien, se préoccupe de la planification et du développement. Dans ce contexte, le terme *direction* rappelle aussi la dimension hiérarchique entre ceux qui dirigent et ceux qui exécutent. Cette dimension hiérarchique est aussi présente dans le terme *administration du personnel*. La *Gestion du personnel*, quant à elle, est une vision d'ensemble de l'*Administration du personnel* et de la *Direction du personnel*. Ces deux notions sont des volets complémentaires de la *Gestion du personnel*. Ainsi donc, les termes *Administration du personnel*, *Direction du personnel* et *Gestion du personnel* varient en fonction des perspectives mises en exergue.

L'émergence de l'expression « ressources humaines » et la substitution progressive de ce concept au terme « personnel » marque en effet un changement dans l'évolution de la *Gestion du personnel*. En 1993, Petit *et al.*, (cités par Moisset *et al.*, 2003) considèrent que le domaine de la gestion des ressources humaines a connu, au détour du XX^e siècle, une évolution en trois phases, tant sur le plan conceptuel que pratique. La première phase va de 1920 à 1960 et correspond à la *gestion du personnel* ; la deuxième phase associée à la *gestion des ressources humaines* s'étale de 1960 à 1980 ; la *gestion stratégique des ressources humaines*, qui correspond à la troisième phase, se situant de 1980 à nos jours. De simple commodité de l'organisation, l'employé au travail est considéré ainsi, par l'expression « ressources humaines », comme la plus importante des ressources (Moisset *et al.*, 2003). Cela « (...) parce qu'au-delà des objectifs de l'organisation à la réalisation desquels elle contribue, elle a ses besoins et ses aspirations propres à la satisfaction desquels l'organisation doit, elle-même, contribuer. » (Moisset *et al.*, 2003, p.15). Par ailleurs, Laderrière (2004) considère que les distinctions entre les termes « personnel » et « ressources humaines » sont basées sur un changement de vision, de modèle ou de paradigme sous-tendant les activités reliées aux personnes, à l'emploi de l'organisation. Il s'agit de la perception que l'on se fait de l'employé. Ainsi, en réponse à de nouvelles exigences stratégiques, la GRH tente selon Dietrich et Pigeyre (2005) de fournir à l'entreprise les ressources humaines dont elle a besoin pour atteindre en temps voulu les objectifs qu'elle s'est fixés. Seulement, Pigeyre (2005) considère que l'évolution des configurations organisationnelles rend floues les frontières de la gestion

des ressources humaines et par conséquent sa définition. D'où la nécessité de prendre en compte les activités de l'organisation et des enjeux auxquels elle est confrontée.

La Gestion des Ressources Humaines (GRH) peut être vue comme un ensemble de mesures politiques et procédurales d'une part, et d'activités de recrutement entre autres d'autre part. Ces mesures et activités devant aboutir *in fine* à une efficacité et une performance optimale de l'organisation et des individus qui en assurent le fonctionnement (Sékiou *et al.*, 1993). Pour Galambaud (2002), dans l'expression *gestion des ressources humaines*, c'est le mot *gestion* qui est le plus important. Il renvoie à la rationalisation de pratiques qui concernent les salariés par le développement de compétences par la formation, la mesure des performances et le maintien de la motivation par des systèmes d'incitation. Aussi, la GRH se caractérise-t-elle par une hétérogénéité de pratiques, de règles, d'acteurs et de contextes, traduisant des interactions régulières et négociées en permanence entre contextes organisationnels et contextes socio-économiques (Pigeyre, 2005). Selon Laderrière (2004), si la GRH s'est développée dans les secteurs marchands, elle en est à ses débuts dans d'autres domaines d'activités sociales comme l'éducation. Le mode de fonctionnement, jusque-là établi dans ce type de structure, pourrait selon cet auteur en constituer l'explication. Aussi, même si depuis longtemps les experts des questions éducatives avaient clairement identifié les divers types de ressources nécessaires au fonctionnement des systèmes éducatifs, le développement des systèmes d'enseignement et de formation, un peu partout à travers le monde, serait à l'origine du regain d'intérêt observé au niveau des autorités éducatives pour une nouvelle approche de la gestion de leur ressources humaines enseignantes.

II-1-1. GRH DANS L'ENSEIGNEMENT (GRHE)

La gestion des ressources humaines en éducation est un sous-ensemble spécifique de la gestion des ressources humaines, cette dernière étant à son tour une composante de la gestion de manière générale. Dans le secteur de l'éducation, la réussite scolaire des élèves demeure la principale priorité. Dès lors, les efforts pour une optimisation rationnelle dans l'utilisation de toutes les ressources éducatives et plus particulièrement celles humaines et leur développement deviennent des composantes fondamentales des réformes des systèmes éducatifs (Moisset *et al.*, 2003). Pour Laderrière (2004), c'est le désir né du néolibéralisme des années 1980 qui va susciter l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est alors que des questions de management des systèmes éducatifs vont être véritablement prises en compte. L'évaluation, la décentralisation, la bonne gouvernance et la gestion par objectif vont ainsi préoccuper les pays membres de l'OCDE et des organismes comme la Banque Mondiale.

Quoique lieu de coproduction de compétences entre enseignants et enseignés, l'établissement scolaire n'est cependant pas une entreprise. Il ne saurait selon Laval (2003) se soumettre intégralement aux requêtes néolibérales, au péril de rater sa principale mission. De ce fait, le rôle de l'enseignant dans la production de l'éducation impliquera que sa gestion soit spécifique.

Le *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2^{ème} édition* retient principalement deux dimensions pour ce qui concerne la gestion des ressources humaines enseignantes. Il s'agit d'une dimension quantitative et d'une dimension qualitative. La gestion quantitative correspond à la détermination des qualifications, donc des embauches, et à la gestion des horaires et des prestations en fonction des besoins de l'école. Concernant la gestion qualitative, elle tiendra compte du projet individuel de l'enseignant, en assurant la promotion personnelle. Par la combinaison de ses deux composantes, la gestion des ressources humaines dans l'enseignement aura pour conséquences, selon le *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, de déterminer le coût du système éducatif grâce à une économie d'espace et une organisation plus efficace. Sans compter que c'est par la formation initiale et continue des enseignants, la gestion prévisionnelle des postes que le système éducatif assure ainsi l'actualisation de ses compétences et de ses ressources.

En matière de gestion des ressources humaines dans l'enseignement, on distingue le personnel enseignant du personnel non enseignant. Le personnel non enseignant est divisé en trois catégories spécifiques : le personnel à vocation gestionnaire ou encadrement (chefs d'établissement, inspecteurs), le personnel à vocation de soutien et de formation, le personnel à vocation politico-administratif. Dans de nombreux pays, la fonction GRH dans le secteur de l'éducation est en train d'évoluer d'une mission d'administration des personnels vers une mission de gestion des ressources humaines (UNESCO, 2006). Une étude menée sur *les politiques de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone* montre que 70% des réponses apportées par les différents pays expriment un mécontentement profond. Et les domaines sur lesquels s'expriment les plus forts contrariétés sont, entre autres, la gestion de l'affectation, des carrières, et de l'encadrement (Solaux, 1997).

Au sujet du recrutement, de la formation et de la rétention des enseignants, OCDE (2005) distingue deux modèles qui façonnent l'emploi des enseignants. Il s'agit du modèle basé sur la carrière et du modèle centré sur le poste. Dans le système basé sur la carrière, les enseignants sont censés rester dans le secteur public tout au long de leur vie active. Ils y accèdent très tôt,

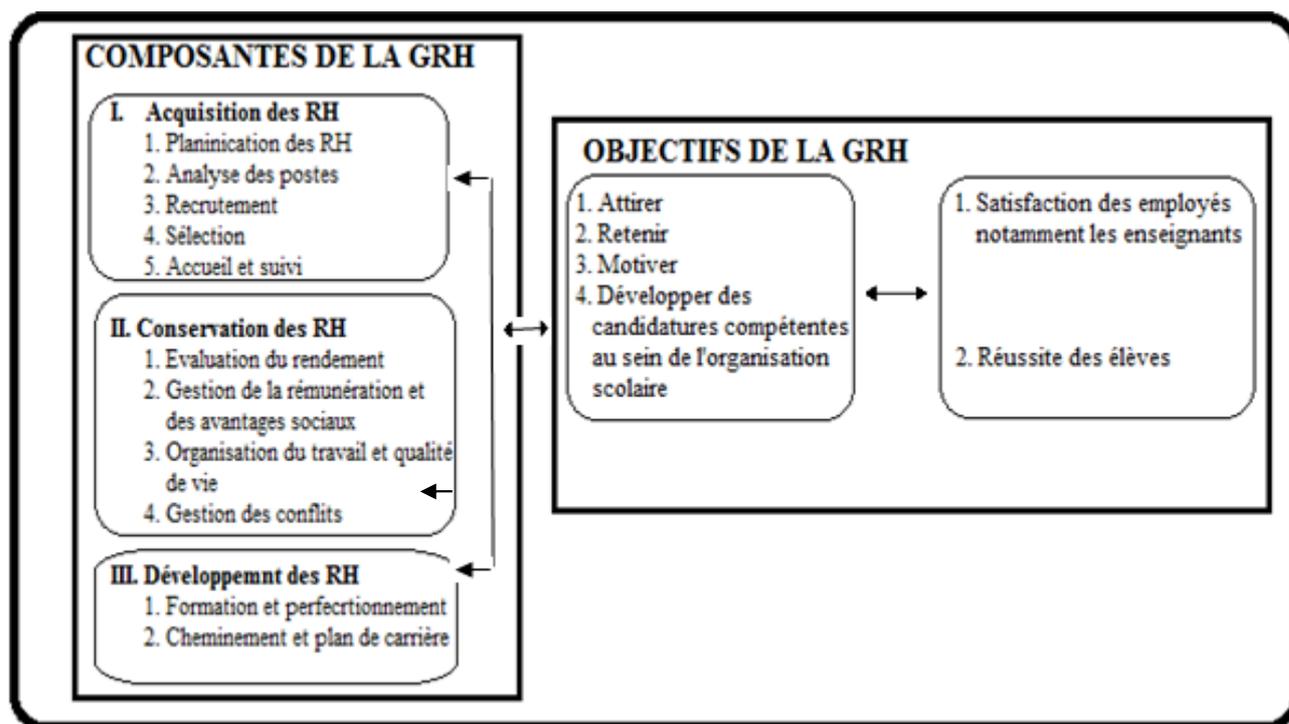
sur la base de titres ou d'examens. La promotion repose sur des critères bien définis, notamment l'ancienneté, et l'affectation des enseignants à un poste s'effectue selon des principes et des règles internes. Au niveau du système centré sur le poste, la vision de l'emploi des enseignants diffère en ce que les enseignants ne sont pas recrutés dans la fonction publique. Ils sont appelés à pourvoir des postes déterminés et l'évolution des affectations tout au long de la carrière est imprévisible. Ce système permet un accès plus libre, notamment en ce qui concerne l'âge du candidat et les antécédents professionnels.

En définitive, qu'il s'agisse du modèle centré sur le poste ou celui basé sur la carrière, aucun pays n'est, selon OCDE (2005), un exemple. Dans les pays en développement, nous assistons dans la réalité à un système hybride car, la nécessité de développer le système éducatif, malgré une pénurie de ressources, guide cette option.

Si l'administration du personnel dans le domaine de l'enseignement se limite à l'application de la réglementation en vigueur, de la mise en œuvre et du suivi des décisions de gestion ainsi qu'à la tenue et la mise à jour des documents (registres et fichiers des personnels), la GRHE quant à elle, en plus de ces tâches que réalise l'administration du personnel, prend en compte plusieurs dimensions de gestion du personnel telles que les prévisions d'emploi, les plans de carrière, l'évaluation et la promotion des personnels, l'élaboration et la mise en œuvre des plans de formation, etc. On trouve à ce niveau les trois grandes dimensions qui rythment la fonction « Ressources Humaines ». Par ailleurs, les résultats de l'étude, à vocation comparative européenne, menée par Laderrière (2004) sur la GRHE (Gestion des Ressources humaines dans l'enseignement primaire et secondaire) établissent que les quatre principaux volets (dimension ou fonction) à retenir dans la GRHE sont : la formation, les conditions de travail, le statut et le recrutement. Si l'un de ces volets est absent ou insuffisamment traité, il n'y aura pas de gestion efficace des ressources humaines.

L'illustration des composantes et objectifs de la gestion des ressources humaines en éducation est donnée par Moisset et al. (2003) sur la figure ci-dessous.

Figure n° 1 : Gestion des ressources humaine en éducation : ses composantes et objectifs

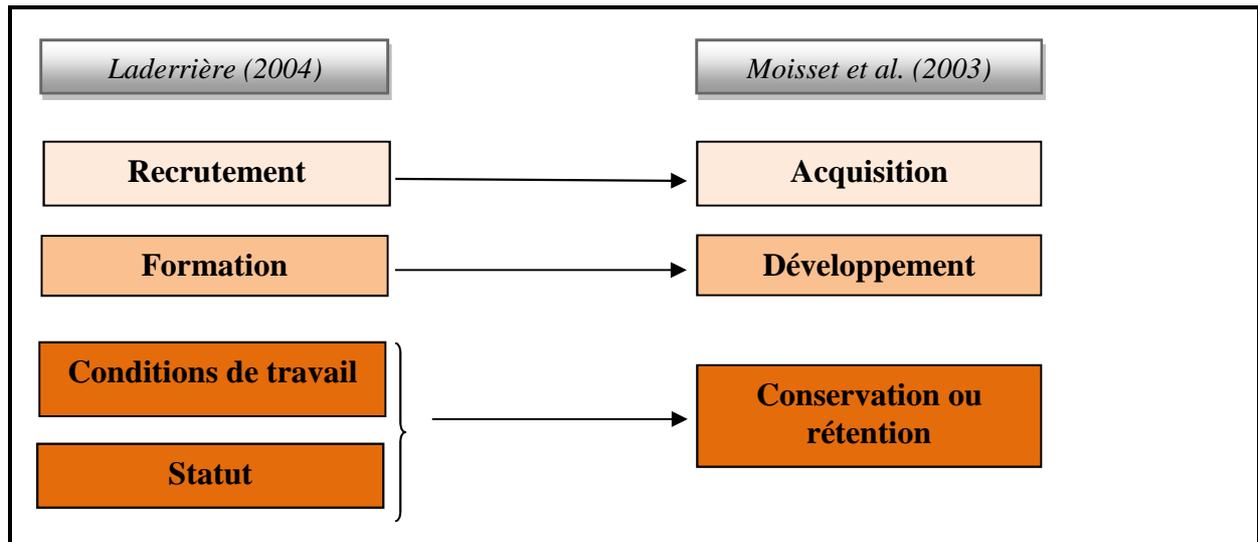


Source : Moisset *et al.* p.18

II-1-2 DIMENSIONS DE LA GRH DANS L'ENSEIGNEMENT

La fonction de gestion des Ressources Humaines (RH ou dimensions de la GRH) est composée d'un ensemble d'activités inter reliées, centrées sur des objectifs spécifiques, et orientées vers la réalisation de la mission de l'organisation. Ces activités sont généralement regroupées en trois grandes catégories : l'acquisition des ressources humaines, la conservation ou rétention des ressources humaines et le développement des ressources humaines (Moisset *et al.*, 2003). Contrairement à Moisset *et al.* (2003) qui retiennent trois grandes dimensions dans la GRH, Laderrière (2004) n'en retient que quatre : la formation, les conditions de travail, le statut et le recrutement. Une combinaison des deux types de dimensions retenues par Moisset *et al.* (2003) et Laderrière (2004) permet de constater que la dimension recrutement chez Laderrière (2004) correspond au volet acquisition chez Moisset *et al.* (2003). Le volet formation de Laderrière (2004) correspond au volet développement chez Moisset *et al.* (2004). Enfin, les dimensions conditions de travail et statut retenues par Laderrière (2004) se recourent avec la dimension conservation ou rétention chez Moisset *et al.* (2003). La figure ci-dessous schématise bien les recouvrements réalisés suivant les dimensions retenues par ces auteurs.

Figure n° 2 : Relation entre les différentes dimensions de la GRH suivant Laderrière (2004) et Moisset *et al.* (2003).



Source : Diompy, 2013

Les dimensions retenues par Laderrière (2004) se recoupant dans une certaine mesure d'avec celles de Moisset *et al.* (2003), nous développerons pour les besoins de notre étude les dimensions retenues par Moisset *et al.* (2003).

a) ACQUISITION DES RESSOURCES HUMAINES

Les démarches d'acquisition des ressources humaines sont particulièrement composées du recrutement, de la sélection et de l'accueil. Cette activité renvoie à la dotation par l'organisation de ressources humaines nécessaires à son fonctionnement. A ce niveau, ce sont principalement les activités liées à la planification (prévision à court, moyen et long terme des besoins de l'organisation en ressources humaines) et celles concernant l'analyse des postes (description et spécification des caractéristiques, des fonctions et tâches des divers postes à combler) qui dominant.

La sélection et le recrutement des futurs enseignants sont des mécanismes essentiels pour assortir des incitations à la qualité du corps enseignant. Suivant les auteurs (Karsenti, Garry, Bechoux et Ngamo, 2007 ; Schwille et Dembélé, 2007 ; Wilson & Youngs, 2005), les approches divergent concernant les profils à retenir dans les démarches d'acquisition des ressources humaines enseignantes. Les débats sur la nécessité d'une formation des enseignants ont été en partie générés par les divergences de vue sur les principales compétences requises des nouveaux enseignants et, par la même occasion, sur le mode de sélection et de préparation (Wilson & Youngs, 2005). Pour certains, les établissements

scolaires ont besoin d'enseignants détenteurs d'une licence d'université et disposant d'un bon niveau d'expression orale. Pour d'autres, une formation générale et théorique, une bonne connaissance de la ou des matières enseignées et une bonne pédagogie sont essentielles. D'autres enfin mettent l'accent sur les dispositions personnelles de futures enseignantes et les valeurs auxquelles ils sont attachés. (Schwille et Dembélé, 2007).

Deux positions apparaissent plus ou moins sur la question des profils à retenir au cours des processus d'acquisition des ressources humaines enseignantes. D'une part, nous avons les tenants de la nécessité d'une formation initiale des futurs enseignants, dans la mesure où ils estiment que « *posséder une solide connaissance de la matière enseignée est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour assurer un bon départ dans l'enseignement (...) [compte tenu de] la complexité du métier, son caractère professionnel et intellectuel, sa dimension morale(...)* » (Schwille et Dembélé, 2007, p. 37). D'autre part, il y a les auteurs qui considèrent inopportune cette formation initiale, si tant est que les futurs enseignants ont une bonne assise intellectuelle. Ils affirment que les nouveaux enseignants susceptibles de réussir dans ce métier n'ont guère besoin d'autre chose que de connaître la discipline à enseigner avant de débiter (Education Next, 2002).

En Afrique dans neuf pays francophones une étude a été réalisée par la Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). Inscrite dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC), les données collectées entre 1995 et 2001 par cette étude sur les enseignants ont permis de constater que « *la formation initiale a souvent peu d'effet. Quand des effets sont observés, ils généralement modérés et ne correspondent pas aux attentes. Les enseignants sans formation initiale feraient autant progresser les élèves que les enseignants formés* » (Bernard et al., 2004, p. 18).

b) CONSERVATION DES RESSOURCES HUMAINES.

On associe généralement à la conservation ou rétention des ressources humaines de l'organisation aux activités portant sur les conditions de travail des employés (notamment leur rémunération et leurs avantages sociaux) d'une part, et sur les possibilités et les conditions de leur cheminement de carrière (l'appréciation de leur rendement, l'attribution de promotions ou de récompenses en particulier) d'autre part. L'un des problèmes majeurs de la gestion des enseignants est leur maintien dans les classes. En Angleterre, Laderrière (2006) évoque que, pour éviter la fuite des très bons enseignants des salles de classe, un grade supérieur

d'enseignement très qualifié (« *advanced skilled teacher* ») a été créé avec une rémunération basée sur les qualités de pédagogue-expert capable d'apporter une formation et un soutien pédagogique à ses collègues. Aussi, en plus d'avoir procédé à une restructuration du barème salarial des enseignants, des primes collectives redistribuées au sein des équipes pédagogiques sont attribuées aux meilleurs établissements anglais. Une promotion accélérée pour les enseignants obtenant d'excellents résultats (« *fast track teachers* ») est aussi mise en place. Il existe également en Angleterre et en Pays de Galles des départements disciplinaires et interdisciplinaires confiés à des leaders disciplinaires appelés « *subject leaders* ». Enfin, la proportion plus élevée d'enseignants de soutien dans les classes étant une réalité, on a assisté au développement d'un corps de « *learning mentors* » dans le secondaire.

Dans bon nombre de pays les plus pauvres au monde, les difficultés ne tiennent pas seulement au fait que les enseignants sont peu nombreux. Il y a aussi et surtout qu'ils sont peu motivés (UNESCO, 2010). Le rapport des Volontaires en Service Outre-mer (VOS) note que « (...) le métier d'enseignant dans les pays en développement se caractérise par une forte déperdition d'effectifs, une rotation constante, un manque de confiance et des degrés variables d'engagement professionnel. » (VSO, 2002, p.1). Il est évident qu'un certain niveau de déperdition est inévitable. Seulement, on craint que les taux de déperdition et de rotation des enseignants de plus en plus élevés dans certains pays, n'aggravent les difficultés de recrutement tout en accentuant la pénurie (OCDE, 2005). Dans les pays les moins avancés et dont les deux tiers sont des pays d'Afrique subsaharienne, le nombre d'enseignants ayant moins de 30 ans est très important (Siniscalco, 2002). Cette relative jeunesse, conjuguée à un statut de contractuel, pourrait entraîner d'importants taux d'attrition et une instabilité du personnel (ADEA, 2005). Les principaux facteurs de l'attrition des enseignants sont les départs à la retraite et les départs volontaires. Ces raisons sont à la base de plus de la moitié des départs enregistrés dans de nombreux pays au sud du Sahara. Il s'agit d'un facteur hautement imprévisible qui est fonction des perspectives d'emploi (Teachers for EFA, 2010). Au Mali, moins de 3% des enseignants quittent le secteur public primaire. En Angola, la proportion est de 17%, tandis qu'au Sénégal, ce taux est de 5% (UNESCO/ISU, 2012). Processus sélectif, le taux d'attrition varie d'une catégorie d'enseignant à une autre. Il apparaît plus élevé au niveau des enseignants les plus qualifiés et les plus spécialisés. Les zones rurales moins prisées par les enseignants enregistrent, en outre, des taux d'attrition prononcés. Parmi les facteurs explicatifs de l'attrition, nous pouvons retenir, selon Teachers for EFA (2010), outre les départs à la retraite cités plus haut, les facteurs personnels ou familiaux (le mariage, les enfants à charge ou les problèmes de santé), les facteurs incitatifs (l'attrait

exercé par d'autres choix professionnels), et enfin les facteurs de répulsion découlant d'une insatisfaction professionnelle. Le mécontentement dû aux affectations, une mauvaise gestion pouvant, par ailleurs, conduire au départ.

c) DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES.

Cette catégorie renvoie au développement personnel et professionnel des personnes liées à l'organisation à travers les activités de formation continue. Il faut cependant souligner que tout en permettant à l'individu de s'épanouir, de développer son potentiel et d'évoluer dans sa carrière, les programmes de formation et de perfectionnement ne contribuent pas moins à la réalisation des objectifs de l'organisation à travers l'amélioration de la productivité et du rendement de l'employé. Des études (Wenglinsky, 2000, 2002; Gustafson, 2003; Wayne et Youngs, 2003) ont montré qu'un lien pouvait être établi entre le niveau de compétence de l'enseignant dans la matière enseignée et les résultats des élèves. Or, une grande partie des enseignants dans les pays en développement sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation professionnelle et d'une connaissance des contenus (UNESCO, 2005).

En définitive, les dimensions de la GRH s'articulent essentiellement autour des opérations visant à doter l'organisation des ressources humaines adéquates au double plan quantitatif et qualitatif. Ensuite, elle s'attache à déterminer et à offrir aux employés des conditions de travail, en termes individuels et collectifs, les incitant à rester dans l'organisation et, enfin, sur la base de leur besoins, à rendre possibles pour les employés des programmes de formation et de perfectionnement concourant à leur développement personnel et professionnel.

II-1-3 GRH DANS LE SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS

Il existe une Direction des Ressources Humaines (DRH) au ministère de l'éducation nationale au Sénégal (Décret n° 2012-1223). Les missions principales de cette DRH sont :

- *la préparation des décisions de gestion et la notification et l'exploitation des actes de cette gestion ;*
- *la coordination et le suivi des recrutements et la mise des personnels enseignants et non-enseignants à la disposition des services centraux et déconcentrés ;*
- *la mise en place d'une gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences ;*
- *le suivi des carrières administratives et professionnelles des personnels.*

- **ACQUISITION DE RESSOURCE HUMAINE ENSEIGNANTE**

Au Sénégal, la démarche pour entrer dans le corps des enseignants à l'élémentaire consiste à traverser plusieurs étapes. Le postulant à la fonction enseignante doit au préalable réussir au concours des Volontaires, organisé au niveau des Inspections Départementales de l'Education Nationale⁷ (IDEN). Une formation des admis est organisée dans les écoles de formation des instituteurs, avant l'affectation en qualité de Volontaire de l'éducation au niveau de l'IDEN de recrutement. Le reclassement, par la suite, par quota annuel dans le corps des maîtres contractuels est effectué après admission à un examen professionnel⁸. Et c'est à cette étape seulement que la titularisation est réalisée dans l'un des corps de l'enseignement en fonction du diplôme professionnel.

Concernant les enseignants titulaires du moyen secondaire, il est nécessaire de passer par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), par voie de concours ou sous le régime payant. La FASTEF délivre pour les enseignants du moyen secondaire trois types de diplômes professionnels : le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM), le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAECM) et le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES). Les professeurs vacataires, qui ont été recrutés sur titre dans les différentes Inspections d'Académie (IA) du pays, sont eux aussi obligés de passer par la FASTEF, pour acquérir le diplôme professionnel correspondant à leur niveau académique, en vue d'une éventuelle titularisation. Malgré la diversité des structures d'accueil et de formation des personnels enseignants du système éducatif sénégalais, il n'en demeure pas moins que le ministère utilisateur reste celui de l'Education nationale.

- **CONSERVATION ET DEVELOPPEMENT DE LA RESSOURCE HUMAINE ENSEIGNANTE.**

Les composantes liées à la conservation et au développement de la ressource enseignante sont souvent portées par les revendications syndicales. Ces dernières estiment au même titre que les décideurs politiques que de meilleures conditions de travail, une satisfaction professionnelle, un salaire conséquent et des possibilités de perfectionnement déterminent l'attrait du métier d'enseignant, tout en rehaussant l'image de la profession.

⁷ Suite au décret 2012-1276, les IDEN sont désormais des I.E.F. (Inspection de l'Education et de la Formation)

⁸ Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) pour les titulaires du brevet de fin d'études moyens.
Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) pour les titulaires du Bac.

Le système de rémunération des personnels enseignants au Sénégal est fortement lié au statut du travailleur. Il est ainsi stratifié suivant les différentes catégories d'enseignants qui se côtoient au sein du système éducatif. Nous retrouvons dans les établissements scolaires sénégalais des agents fonctionnaires, des décisionnaires et des corps émergents (contractuels, vacataires, volontaires). Cette situation implique un système de rémunération à plusieurs vitesses. L'amélioration des performances par l'évaluation régulière des profils de compétences faisant partie des stratégies de développement de la ressource, les opportunités de renforcements des compétences pédagogiques ou de mises à jour de ces aptitudes sont peu fréquentes pour ne pas dire rares. Beaucoup d'enseignants ont été recruté avec le PDEF au Sénégal, seulement, le niveau de connaissance de ces derniers n'est pas suffisant pour un apprentissage correct des élèves selon les estimations réalisé à partir de l'enquête pilote sur les indicateurs de prestations de service au Sénégal en 2010 (Diagne, 2012). Aussi, le taux de qualification des maîtres a-t-il chuté de 98% en 2000 à 50% en 2004 (Gueye *et al.*, 2009).

En résumé, parmi les différentes dimensions examinées du concept de GRH en général et de GRH dans l'enseignement en particulier, il apparait que certains aspects de la dimension « conservation ou rétention » sont au centre des préoccupations de notre étude. Il s'agit de la planification de carrière et la mobilité des enseignants qui émanent souvent d'une stratégie de conservation ou de rétention du personnel. Ainsi, les écrits qui suivent sont consacrés à une analyse précise de ces aspects de la dimension « conservation ou rétention ».

II-2. MOUVEMENT DU PERSONNEL OU MOBILITE DE CARRIERE

Le sens premier du mot *mouvement* signifie un « *changement de position dans l'espace en fonction du temps, par rapport à un système de référence* » (Le nouveau PETIT ROBERT, 1993, p. 1451). Plus loin, le même dictionnaire précise que dans l'administration, *mouvement* désigne un déplacement de poste, de fonction. Il donne l'exemple de l'expression *mouvements de personnel*. Les individus travaillant pour une entreprise ou une organisation peuvent avoir une carrière plus ou moins longue au sein de cette structure. Aussi, ces travailleurs peuvent-ils occuper successivement des postes de nature et de niveau hiérarchique différents (Foucher, 1993). Appuyant très souvent une stratégie de gestion, ces mouvements de personnel peuvent se faire à l'intérieur de l'organisation ou vers l'extérieur de celle-ci. Parmi les mouvements vers l'intérieur de l'organisation, on peut citer entre autres les promotions, les mutations, les rétrogradations, etc. Les radiations, les mises à pied, les départs volontaires ou involontaires caractérisent les mouvements vers l'extérieur. Les facteurs qui influencent, selon Foucher (1993), la gestion des mouvements de personnel peuvent être de trois ordres. Les premiers ont

trait à l'environnement de l'organisation, les seconds à l'organisation elle-même, et les troisièmes aux individus qui la composent. À propos des facteurs liés aux personnes qui composent l'organisation par exemple, les principales influences proviennent des besoins liés aux différentes étapes de la carrière des individus et de leurs aspirations professionnelles.

Dans la littérature en gestion des ressources humaines, on utilise souvent le terme « *mobilité professionnelle* », pour faire référence aux mouvements de personnel. La gestion de cette « *mobilité professionnelle* » est d'ailleurs au centre des préoccupations de nombreux chercheurs en gestion des ressources humaines (Roques, 1999 ; Challiol, 2002 ; Mérignac, 2002 ; Abraham, 2004). Revêtant un caractère central dans la gestion des ressources humaines, la mobilité professionnelle est généralement considérée comme un changement d'entreprise ou d'établissement (Cadin, Bender et De Saint-Giniez, 2003).

Legendre (1993) évoque, pour parler de ces mouvements de personnel, l'expression « *Mobilité de carrière et d'emploi* ». Ce concept désigne selon le dictionnaire actuel de l'éducation 2^e édition, une « *mesure par laquelle des mouvements horizontaux peuvent s'opérer dans le cadre de certain emploi ou de certaine carrière, ou degré permettant d'envisager dans ces emplois ou carrières des mouvements verticaux à des fins de promotion.* » (Legendre, 1993, p. 856). La mobilité de carrière et d'emploi est donc caractérisée par des mouvements de personnels. En outre, la mobilité de carrière et d'emploi ne correspond pas seulement aux mouvements verticaux, c'est-à-dire vers le haut ou vers le bas de la hiérarchie. Elle implique également des mouvements horizontaux, qui s'apparentent à des changements de poste sans évolution hiérarchique.

Analysant les différentes sortes de mouvements de personnels, Hellriegel, Slocum et Woodman (1992) ajoutent aux mouvements verticaux et horizontaux les mouvements en profondeur c'est-à-dire vers le centre de l'organisation. Il s'agit plus précisément de mouvements vers le cercle intérieur, le cœur ou le noyau central de l'organisation. L'évolution en profondeur, selon Hellriegel *et al.*, (1992), est la dimension la plus subtile et le moins visible dans la progression d'une carrière à l'intérieur d'une organisation. Ainsi, il existe généralement un lien entre les mouvements verticaux et les mouvements en profondeur. Notons aussi l'existence de mouvements géographiques nationaux (intra-régionaux, interrégionaux) et internationaux (transnationaux). Cependant, tous ces mouvements (verticaux, horizontaux, en profondeur et géographiques) ne s'excluent pas mutuellement (Deffayet et Van Heems, 1995).

Van Zanten et Gropiron (2001) considèrent que la mobilité de carrière d'un enseignant peut être conçue comme une succession de positions préconstruites, placées dans une hiérarchie de rémunérations ou correspondre à une succession de changements d'établissement. Pour Leroux (2010) la première dimension retenue par Henriot-Van Zanten et Gropiron (2001), concernant la mobilité de carrière, correspond à la mobilité verticale et elle évolue peu. Leroux (2010) caractérise cette mobilité verticale par un changement de corps ou par la prise de fonctions administratives supprimant le contact avec les élèves. Le second type de mobilité de carrière identifié par Henriot-Van Zanten et Gropiron (2001) et correspondant à une série de mutations dans des établissements est considéré par Leroux (2010) comme une mobilité horizontale. Pour ce dernier auteur, cette mobilité horizontale est liée au changement d'établissement en vue d'atteindre le lieu d'exercice idéal. Ce type de mobilité est le plus couramment pratiqué, et est appelée « *mouvement* » dans le contexte scolaire.

En définitive, la mobilité de carrière et d'emploi (Legendre, 1993) est caractérisée par un ensemble de mouvements. Lesquels peuvent être verticaux, horizontaux, en profondeur, nationaux (intrarégionaux, interrégionaux), internationaux (transnationaux) ou vers l'extérieur (temporaire ou définitive) de l'organisation. Dans le contexte spécifique de l'éducation, l'analyse des mobilités de carrière des enseignants permet de constater que les mobilités horizontales et verticales sont les plus fréquentes. Qui plus est, les mobilités horizontales le sont encore plus. Qu'en est-il de la gestion des mobilités de carrière des enseignants au Sénégal ?

II.2.1 DE LA GESTION DES MOBILITES DE CARRIERE AU SENEGAL

La gestion de la mobilité de carrière des enseignants obéit à une logique dite «démocratique » consignée dans les conclusions générales du protocole d'accord signé le 03 juin 1994 entre le gouvernement de la République du Sénégal et les Syndicats d'enseignants FEDER (SAES/UDEN)/SUDES. De fait, annuellement, les postes d'adjoints et de responsabilité à pourvoir dans l'élémentaire comme dans le moyen secondaire sont, dans un premier temps, ouverts et publiés. Les postes vacants, susceptibles d'être vacants et les nouvelles créations sont publiés dans le « miroir » du ministère de l'éducation et diffusés sur l'ensemble du territoire national. Les postulants, en fonction de l'intérêt que suscite en eux tel ou tel poste, sollicitent leur affectation et peuvent ainsi provenir des quatorze régions du pays. De ce fait,

les enseignants et les chefs d'établissements déjà en service et qui remplissent les conditions⁹ sont affectés par le mouvement national qui parachève le processus.

Le mouvement est défini, au sens large, comme le déplacement d'un agent d'un poste de travail donné à un autre. Ce déplacement étant décidé par l'autorité administrative compétente (MEN/MJEFP, 2012). Dans le secteur de l'éducation au Sénégal, le terme « Mouvement National » est plus usité que celui de « Commission Nationale de Mutation ». Deux principaux¹⁰ types de mouvements du personnel enseignant ponctuent le mouvement national au Sénégal. Il s'agit du mouvement par voie de compétition et du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Des expressions voisines au terme « mouvement » dans le secteur de l'éducation existent cependant. Il s'agit de l'affectation et de la mutation. Dans le contexte sénégalais, l'affectation de façon générale est la mise à disposition d'un agent par le Ministère de la Fonction Publique à un Ministère donné. Le premier poste de l'agent constitue son poste d'affectation. La mutation quant à elle signifie le déplacement d'un agent d'un lieu de service à un autre, mais au sein d'un même département ministériel. La mutation relève donc de la compétence du Ministère utilisateur (MEN/MJEFP, 2012).

Pour participer au mouvement par compétition, les candidats doivent remplir un certain nombre de conditions telles que : faire au minimum deux ans au poste pour les fonctionnaires, les décisionnaires et contractuels ; déclarer son poste susceptible d'être vacant. Dans ce type de mouvement, il existe les postes d'adjoints et les postes de responsabilité. Au sujet des postes d'adjoints, le candidat doit être en phase avec les conditions énumérées plus haut et remplir correctement la fiche Modèle¹¹ correspondante, pour ne pas voir sa demande souffrir d'irrecevabilité. Pour les postes de responsabilité (directeur d'école, maître ou professeur d'application, surveillant général, proviseur ou censeur, principal de collège et directeur de BST, IDEN), en plus des conditions citées plus haut, le candidat ne doit pas avoir subi l'une des sanctions administratives négatives (avertissement, blâme) prévue par les textes et inscrites dans son dossier au cours des cinq dernières années. Il doit bénéficier d'un avis

⁹Il faut : faire au minimum deux (02) ans au poste pour les fonctionnaires et décisionnaires. Pour les Professeurs Contractuels (PC) et les Maîtres Contractuels (MC), avoir au moins une ancienneté de 2 ans dans le corps des contractuels ; déclarer son poste susceptible d'être vacant.

¹⁰ Il y a également les mises en position de stage et les mises en disponibilité

¹¹La fiche Modèle I est remplie pour les postes d'adjoints. La fiche Modèle II correspond aux postes de responsabilité. La fiche Modèle III pour les postes de maître d'application ou professeur d'application.

Un candidat peut remplir au maximum deux fiches tous modèles confondus

favorable de ses supérieurs hiérarchiques et être au moins à trois années scolaires de la retraite à compter du 1^{er} octobre de l'année de compétition. En plus de ces critères généraux pour les postes de responsabilité, il existe des critères spécifiques pour chaque type de poste.

Pour ce qui est de l'attribution des postes, celle des adjoints se fait sur la base du nombre de points totalisés sur la fiche Modèle correspondante. Le choix est ensuite porté sur le candidat qui totalise le plus grand nombre de points. En cas d'égalité, d'abord le genre, ensuite l'ancienneté dans l'échelon et enfin la situation matrimoniale vont départager les candidats. Pour les premiers types de postes de responsabilité (Directeur d'école), le choix se fait sur le candidat le plus gradé et ayant totalisé le plus grand nombre de points et dont les appréciations sont positives. En cas d'égalité de grade ou de catégorie, d'abord le genre, ensuite l'ancienneté dans l'échelon et enfin la situation matrimoniale vont départager les candidats. Concernant les seconds types de postes de responsabilité (proviseur, censeur, principal de collège ou IDEN), le choix se fait sur le candidat le plus gradé et dont les appréciations sont positives. En cas d'égalité de grade et de points, d'abord le genre, ensuite l'ancienneté dans l'échelon et enfin la situation matrimoniale départagent les candidats.

Les cas sociaux sont étudiés en commission composée de l'administration centrale et des différents partenaires sociaux de l'éducation pendant le mouvement. Ce second type de mouvement permet à certains enseignants confrontés à des difficultés sociales avérées de prétendre à une mutation. Il permet aussi aux personnels enseignants de suivre leurs conjoints dans les régions où ils exercent. Contrairement au mouvement par compétition où les conditions sont claires et les critères précises, le mouvement des cas sociaux et rapprochement de conjoint ne pose ni critères ni conditions. Seules des pièces justificatives jointes en plus du remplissage de la fiche spéciale **Modèle IV** sont exigés. D'ailleurs, lors du second mouvement, les cas sociaux et le rapprochement de conjoint sont traités en priorité.

En fin de compte, la gestion des mobilités de carrière au Sénégal est caractérisée par le mouvement national. L'exploration et l'analyse des procédures de gestion du mouvement du personnel nous renseigne que celui-ci se fait simultanément et suivant deux axes. Un axe vertical (postes de responsabilité) et un axe horizontal (postes d'adjoints). Le mouvement du personnel au Sénégal se caractérise donc, par les mobilités verticales et horizontales.

C'est la raison pour laquelle dans la présente étude, la mobilité de carrière est considérée dans la perspective des mouvements verticaux et horizontaux.

II-3. DE L'ACTEUR

Selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française le nouveau PETIT ROBERT 1993, « acteur » vient du latin *actor* désignant celui qui agit. Son sens premier renvoie à un artiste dont la profession est de jouer un rôle à la scène ou à l'écran. Toujours d'après ce même dictionnaire, le sens figuré du mot renvoie à une personne qui prend une part active, qui joue un rôle important. Si la première acceptation retenue par le dictionnaire nous éloigne du sens qu'on aimerait lui donner dans le cadre de notre étude, la deuxième définition semble se rapprocher le mieux de ce sens. Ainsi, un acteur du système serait, avec la seconde définition du PETIT ROBERT, une personne qui prend une part active dans le système et y joue un rôle important.

Le *dictionnaire actuel de l'éducation* 2^e édition, Legendre (1993) souligne qu'un acteur du système éducatif renvoie de manière générale à une personne physique ou morale qui participe à la vie du système éducatif. De manière spécifique, un acteur est une personne physique ou morale chargée institutionnellement de définir la politique éducative, d'élaborer les directives nécessaires à sa mise en œuvre, d'organiser, de gérer et d'animer le système éducatif. Ainsi, les acteurs institutionnels du système, selon Legendre (1993), peuvent être ;

- les assemblées des élus,
- le gouvernement,
- les grandes administrations de l'Etat et leurs conseils spécialisés,
- les administrations régionales départementales et municipales,
- les enseignants et les autres personnels de l'éducation nationale, soit individuellement, soit par le canal de leurs délégués auprès des différentes instances consultatives,
- les élèves par le canal de leurs délégués auprès du conseil d'administration de l'établissement.

Certaines personnes ou certains groupes de personnes peuvent être à la fois acteurs et partenaires du système éducatif. Par exemple, les parents d'élèves qui peuvent concourir à la mise en place d'activités éducatives. Ils interviennent à ce niveau en tant que partenaires. S'ils participent au conseil d'administration, on considérera qu'ils interviennent en qualité d'acteurs.

L'école devient de fait un système ouvert où les acteurs internes comme externes, et qui sont interdépendants, interviennent avec leurs propres logiques. Cette interdépendance étant liée aux pouvoirs propres des différents acteurs (Crozier et Friedberg, 1977). C'est précisément

ces deux auteurs Crozier et Friedberg (1977) qui ont pensé et développé l'analyse stratégique qui constitue à la fois un paradigme dominant de la sociologie des organisations, mais aussi un modèle d'analyse organisationnelle qui s'articule autour de la compréhension des relations entre acteurs interdépendants. Chaque acteur fait face à une contrainte ou une zone d'incertitude, source de pouvoir pour l'interlocuteur. Selon Crozier et Friedberg (1977), un acteur est une personne concernée et capable d'intervenir sur un problème donné. Cette personne est concernée parce qu'elle est impactée par les enjeux. Crozier et Friedberg (1977) soutiennent qu'un acteur est d'autant plus influent qu'il peut mobiliser des ressources pertinentes : L'enjeu fait donc l'acteur. L'acteur peut être collectif si l'enjeu est commun, c'est le cas d'un groupe d'individus qui partagent le même enjeu.

Dans le cadre de notre étude, quatre acteurs du système éducatif sont retenus. Il s'agit :

- des acteurs évoluant dans l'administration centrale et déconcentrée que nous appellerons « *acteurs centraux* »,
- des acteurs évoluant dans l'espace établissement que nous appellerons « *acteurs établissements* »,
- des acteurs évoluant dans les syndicats d'enseignants que nous appellerons « *acteurs collectif d'enseignants* »,
- des acteurs partenaires de l'école que nous appellerons « *acteurs partenaires sociaux* »

II-4. PERCEPTIONS, REPRESENTATIONS, CONCEPTIONS

II-4-1. PERCEPTIONS

L'étude de la perception sur le plan philosophique provient de ce que l'homme est un être incarné qui appréhende le monde et lui-même via ses organes sensoriels. Dès lors, le monde est d'abord, pour lui, ce qu'il en perçoit.

La philosophie antique, notamment avec des auteurs comme Aristote (*De l'âme*) et Platon (*Le Théétète*) repérés in <http://www.maphilo.net/perception-cours.html>, s'est évertuée à la critique de la perception. L'exercice consistait à saisir les contours du concept par rapport à celui de connaissance. Chez les Grecs, la perception, identifiée à la sensation, est imminente, instable et singulière. En ce sens, elle ne peut être source de la connaissance vraie, car celle-ci suppose au contraire la permanence, l'invariabilité et l'universalité. Bien qu'elle soit illusion, erreur, la

perception a toutefois une valeur vitale. Elle est utile pour l'adaptation et la conservation des organismes vivants.

La perception comme fonction de l'entendement ou encore la perception et existence ont marqué la philosophie classique. Selon Descartes, les qualités sensibles des objets n'en donnent pas pour autant la connaissance, car un même objet peut demeurer alors même que ces qualités sensibles auraient disparu et auraient été remplacées. Par exemple, le morceau de cire soumis à la chaleur du feu. Seul l'entendement, selon Descartes (1641) dans *Méditations métaphysiques*, peut fournir cette connaissance. C'est pourquoi la perception est non une « vision » mais une « inspection de l'esprit », une fonction d'entendement. Pour Berkeley (1710) dans *Principes de la connaissance humaine*, l'existence d'une chose n'est rien d'autre que la perception que l'on en a : « être, c'est être perçu ». Cette doctrine sera par la suite appelée *immatérialisme*.

Avec la philosophie moderne, une voie vers un primat de la perception s'ouvre. La notion de perception sera analysée par rapport à celle de jugement. Selon Kant (1785), dans *Prolegomènes à toute métaphysique future*, la perception est ce qui donne une matière au concept de l'entendement. La perception est purement subjective et, en ce sens, ne peut être dite ni vraie, ni fausse. Seul le jugement peut être qualifié d'apparence. Et il l'est lorsqu'il fait passer la représentation subjective (la perception) pour une représentation objective. Au cours de cette même période, la phénoménologie de Husserl (1900) élabore le primat de la conscience. Husserl (1900) dans *Méditations cartésiennes* démontre avec la phénoménologie qu'une perception n'est pas une image ou une représentation des choses extérieures. Au contraire, elle donne accès à celles-ci « en chair et en os ». En plus, chaque perception s'inscrit dans une série d'esquisses perceptives visant à la constitution du sens de l'objet. Merleau-Ponty (1945 ; 1964) va plus loin encore en affirmant qu'il y a une co-appartenance du sujet et de l'objet que dévoile l'expérience vécue de la perception. Celle-ci est donc le phénomène premier. Evoquant la nature de la perception, on peut s'accorder avec Gimenez (1997) sur un certain nombre de propriétés de la perception. Elle peut être en effet un mode de représentation de l'environnement ou un mode de connaissance. Il apparaît évident que :

... notre connaissance perceptive est avant tout guidée à chaque fois par nos buts et nos intentions. Nos perceptions sont en partie dominées par nos attentes et nos intérêts du moment. Nous sommes donc sans cesse actifs dans un environnement en perpétuelle transformation (Danvers, 2003, p. 432).

Nous retenons donc en dernière analyse le concept de perception dans le sens de représentations sociales. Il s'agit, en d'autres termes, de la manière de percevoir et de représenter un phénomène donné.

II-4-2. REPRESENTATIONS

Le concept de représentation est utilisé sous des angles différents suivant les sciences humaines. En psychologie cognitive, par exemple, l'exploitation du concept consiste à comprendre les mécanismes cérébraux qui créent les représentations. En sciences de l'éducation, l'analyse est centrée sur l'enseignement et l'apprentissage. En sociologie, il est abordé par l'étude des idéologies. Ainsi, suivant le domaine et l'école de pensée qui s'en approprie, le concept de représentation renferme une connotation différente. C'est ce qui fait dire à Denis (1989) que la première caractéristique du concept de représentation est sans doute sa polysémie. A ce titre, vingt-huit qualificatifs différents et vingt-sept synonymes ont été relevés (Giordan et De Vecchi, 1997).

... Les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ces actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'information sur le monde et comme instruments de régulation et de planification des conduites (Denis, 1989, p. 33).

Le développement des travaux en psychologie cognitive sur le fonctionnement de la mémoire humaine ont permis de distinguer, concernant le stockage de la connaissance dans le cerveau deux grandes types de structures mnésiques. Il s'agit de la mémoire permanente - ou mémoire à long terme - et de la mémoire transitoire - ou mémoire à court terme, dont la mémoire de travail. Il est possible selon Norman (1970) et Cowan (1988), de considérer que la mémoire transitoire implique une partie de la mémoire permanente. Ainsi, l'usage du terme *représentation* pour ces deux grandes catégories de mémoire se complique à partir du moment où certains psychologues cognitivistes veulent restreindre ce terme à l'une de ces deux catégories.

Les processus de cognitions comportent, selon Tiberghien, Ans, Mendelsohn et George (1990), différentes étapes. Il s'agit de l'encodage et du stockage durant lesquels des informations sont transformées en « représentations mentales », de la rétention et enfin de la réactivation, c'est-à-dire de la récupération et de l'utilisation de ces « représentations mentales ». La centralité de la notion de représentation en psychologie cognitive n'a pas pour autant permis un consensus entre les praticiens sur le sens à lui donner.

Les représentations se distinguent cependant de l'opinion, de l'attitude, de la croyance et de l'image. L'opinion et la croyance sont utilisées selon Herzlich (1973) et Moscovici (1976) pour rendre compte d'une réponse du sujet en fonction d'un stimulus ou comme facteur d'orientation de l'action. La croyance, quant à elle, est une organisation d'informations et de perceptions sur un sujet donné (Kaës, 1968). La cohérence ou la relation stable que les représentations assurent entre ce qui est perçu (*stimulus*), ce qui est construit (*interprété, symbolisé*) et l'action de la personne marque la différence entre ce concept et les autres.

II-4-3. CONCEPTIONS

Pour Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin, et Albanese (2010), le terme « conception » ou « construct » est préféré à celui de « représentation », dans le sens où le premier véhicule une idée de connaissance et le second une idée de structuration mentale permettant l'interaction entre des individus, mais aussi avec leur environnement. Dans la recherche en didactique des sciences, les conceptions sont toujours relatives à un thème précis, qui est souvent un objectif d'enseignement. On parle donc des conceptions d'une personne, ou d'un groupe de personnes, sur ce thème.

Les conceptions structurent et organisent la perception du réel en vue d'une action ou d'une prévision. Elles sont utilisées chaque fois que l'individu doit faire face à de nouvelles situations (Giordan et De Vecchi, 1987). Toutefois, « *ce qu'exprime une personne (...) ne traduit pas directement l'ensemble de ses conceptions, mais seulement ses conceptions conjoncturelles : celles mobilisées [en mémoire de travail] dans la situation précise.* » (Giordan, Girault et Clément, 1994, p.19)

Le terme « conception » utilisé en psychologie cognitive désigne ce qui est stocké en mémoire permanente. Les concepts et modèles, dont dispose une personne pour aborder un problème, peuvent être consciemment ou inconsciemment construits au niveau de l'individu. Dans nos structures mentales, ce qui est scientifiquement fondé et ce qui ne l'est pas sont loin d'être organisés de façon automatique. Nos conceptions forment un tout où se mêlent connaissances scientifiques, croyances, idéologie, fonctionnalité sociale, etc. Ces conceptions étant en interaction continue avec nos pratiques sociales. En définitive, dans des conceptions (déclaratives et procédurales), il faudrait analyser ce qui correspond aux représentations sociales (régulation du système cognitif par le métasystème social), ou ce qui est conforme aux connaissances scientifiques, ou encore relève d'autres logiques (croyance, idéologie, ...)

En résumé l'analyse des différents concepts (perception, représentation, conception) développés plus haut, montre qu'il n'est pas aisé d'établir une ligne de démarcation nette entre eux. La frontière entre ces concepts semble ténue dans la mesure où un concept en appelle un autre. À la lumière de tout ce qui précède, il est établi que les représentations sont une dimension importante des conceptions et, en même temps, que les conceptions partent elles-mêmes des perceptions. D'ailleurs, Ndiaye (2003) estime que les conceptions et les représentations, en plus d'être des constructions mentales, évoquent un aspect dynamique (processus d'élaboration) et un aspect statique (résultat de ce processus de construction).

Dans le cadre de notre étude, nous considérons et recueillerons les perceptions des acteurs du système éducatif en terme de : points forts, points faibles et de propositions d'amélioration sur les différents types de mouvement des personnels enseignants dans le moyen secondaire.

III. ANCRAGES THEORIQUES

III-1. DE LA SOCIOLOGIE DE L'ORGANISATION AUX THEORIES DES ORGANISATIONS

L'existence de traits communs entre des contextes organisationnels aussi différents que les entreprises industrielles, les administrations, les écoles et les collectivités territoriales a permis à la sociologie des organisations d'avoir un objet d'étude. Les limites des théories classiques dans l'analyse du fonctionnement des organisations, conjuguées aux besoins de nouveaux modes de lecture et de compréhension des organisations, ont propulsé l'avènement de la sociologie des organisations. Plusieurs auteurs (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005; Bernoux, 1985; Bernoux, 2009 ; Crozier, 1963 ; Crozier, 2000; Foudriat, 2007 ; Friedberg, 1993; Hatch et Cunliffe, 2009 ; March et Simon, 1974; Mintzberg, 1978/2008, 1982) ont consacré des recherches à ce domaine.

La sociologie des organisations est une branche de la sociologie, qui étudie les comportements individuels ou collectifs pouvant être observés au niveau du fonctionnement des organisations (Foudriat, 2007). Elle vise ainsi à expliquer les comportements et les relations, conformes ou inattendus, par rapport aux règles prescriptives. Dans le souci d'une analyse rigoureuse des organisations, la sociologie des organisations va donner naissance aux théories des organisations. Il existe, en effet, plusieurs théories ou modèles d'analyse des organisations pouvant se regrouper en quatre blocs¹². Foudriat (2007) par contre considère que seuls trois modèles d'analyse théorique émanent de la sociologie des organisations. Il

¹²Théories mécanistes, Théories psychosociologiques, Théories de management, Théories sociopolitiques.

s'agit du modèle rationaliste, qui correspond aux théories mécanistes, du modèle des relations humaines, qui correspond aux théories psychosociologiques, et enfin du modèle de la rationalité limitée¹³ et de l'acteur stratège, correspondant aux théories sociopolitiques.

Les théories sont des outils qui permettent de construire des explications. Et le choix d'un modèle théorique est donc un préalable à toute explication. C'est ainsi que, dans notre étude, l'adossement théorique se fera autour des théories sociopolitiques qui correspondent au troisième modèle de Foudriat (2007) c'est-à-dire l'analyse stratégique et systémique. L'importance des analyses théoriques de H. Mintzberg font de cet auteur une référence dans le domaine de la sociologie des organisations et plus précisément dans le courant de l'analyse stratégique et systémique de la sociologie de l'action. Mintzberg (1982) considère l'organisation comme un groupe de systèmes divers, dont les deux systèmes de base sont d'abord un système d'autorité formelle, qui correspond à un ensemble articulé de relations de pouvoir et de communication, et un système de flux régulés. Dans un système de flux régulés, qui s'empile au système d'autorité formelle, Mintzberg distingue « *trois types de flux : celui du travail opérationnel, celui des informations et des décisions de contrôle et le flux des informations fonctionnelles* » (Mintzberg, 1982, p. 54). Ce mode de représentation ne prend en compte que les aspects purement formels de l'organisation. Or il y aurait « *l'existence dans l'organisation des processus et des flux beaucoup moins ordonnés et plus fluides* » (Mintzberg, 1982, p. 69). L'auteur considère alors qu'il ne faut pas séparer le formel de l'informel. « *Le terme juste, souligne-t-il, est celui d'interdépendance : le formel conditionne l'informel ; et l'informel a une grande influence sur ce qui marche dans le formel* » (ibid.). Dans le contexte de la gestion des ressources humaines caractérisée par la liberté et la marge de manœuvre de chaque acteur humain, comme l'ont développé Crozier et Friedberg (1977), ces prises en compte sont particulièrement vraies.

Selon le modèle de l'analyse stratégique et systémique ou théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège, développé par Crozier et Friedberg (1977), les comportements des membres d'une organisation ne sont pas totalement déterminés par les règles formelles (approche rationnelle), pas plus qu'ils ne le sont par l'expression de la recherche d'une satisfaction de besoins psychologiques (école des relations humaines). Pour ce modèle, les

¹³La théorie de la rationalité limitée met en avant le fait que si tous les hommes sont dotés d'une même « raison calculatrice », leur raisonnement, toute logique qu'il soit, est affecté, orienté, modelé par la position dans laquelle il se trouve pour appréhender une situation donnée.

membres de l'organisation ont des intérêts qui ne correspondent pas forcément avec les objectifs de leur mission (Foudriat, 2007). Ce sont ces intérêts qui deviennent un moteur pour l'action, et les acteurs mobilisent leurs ressources en saisissant des opportunités pour défendre leurs intérêts. Des opportunités existent parce que, si les acteurs sont placés dans des rapports contraignants, du fait des règles et des structures organisationnelles formelles, le fonctionnement de l'organisation reste incertain et aléatoire ; de nombreuses zones de déficit de rationalité existent. De ce fait, les acteurs ont toujours des opportunités de jeu pour se ménager des marges de manœuvre les uns par rapport aux autres et pour contrôler les aléas du fonctionnement organisationnel. Les organisations comparables aux entreprises ou aux administrations peuvent être analysées dans l'analyse stratégique comme un Système d'Action Concret (SAC). Le SAC étant « *un système de coordination d'un ensemble d'actions humaines en fonction de mécanismes de jeu relativement stables et structurés* » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 92). Le SAC comporte, selon Quivy et Campenhoudt (2006), une dimension systémique avec ses mécanismes d'autorégulation et de reproduction et une dimension stratégique caractérisée par le fait que chacun adoptant « *une conduite qu'il croit conforme à ses intérêts, tente d'utiliser au mieux ses ressources, se coalise avec d'autres ou recherche le conflit, (ou encore) ruse avec les règles de l'organisation.* » (Ibid.). Par ce modèle, les comportements des acteurs s'analysent désormais sous la forme de stratégies personnelles visant à garantir une position de pouvoir ou, au contraire, de se prémunir du pouvoir des autres acteurs. Ainsi, l'expertise, le réseau, l'information et les règles offrent une multitude de jeux possibles qui positionnent les acteurs dans des relations de pouvoir réciproques. Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. Ce dernier garde peu ou prou, dans tous les cas, une marge de liberté et de négociation. C'est cet espace de liberté qui désigne la « source d'incertitude » pour ses partenaires comme pour l'ensemble de l'organisation. In fine, chaque acteur dispose de pouvoir sur les autres acteurs (Crozier et Friedberg, 1977).

L'école est une bureaucratie professionnelle dont la structure s'appuie sur la standardisation des qualifications, qui s'actualise par la formation et la socialisation de ses membres (Mintzberg, 1982). L'école recrute des spécialistes dûment formés et socialisés, autrement dit, des professionnels et des enseignants, auxquels une latitude considérable est laissée dans le contrôle de leur propre travail. Bonami (1996) et Garant (1996) considérant a priori l'école comme une organisation, se sont intéressés aux blocs structurels et mécanismes organiques à la base du fonctionnement des écoles.

Pour Bonami (1996), l'organisation scolaire, à la fois établissement et système scolaire, est une forme organisationnelle stable et autorégulée. Il considère à cet effet que deux logiques organisationnelles complémentaires et contradictoires sous-tendent le système et les établissements scolaires. Il s'agit de la logique bureaucratique et de la logique professionnelle. La logique bureaucratique concerne le système scolaire considéré comme une organisation structurée à partir de réglementations strictes concernant la sélection, l'affectation des élèves et des professeurs, la gestion de programmes et filières d'études. La logique professionnelle fait référence aux établissements scolaires pris comme une organisation ayant à rendre possible la réalisation de tâches complexes en terme de processus et de définition des résultats. Cette double logique organisationnelle, bureaucratique et professionnelle qui structure le système et les écoles, s'est développée progressivement pour faire face à deux caractéristiques centrales de l'environnement auxquelles l'organisation scolaire est confrontée : la stabilité et la complexité.

Garant (1996) quant à elle propose un modèle d'analyse de la gestion scolaire articulé autour de trois grands paradigmes (rationnel, naturel, ouvert) qui sont à la base des études de la gestion des organisations. Pour Garant (1996), le paradigme rationnel :

... Analyse les organisations comme les structures intentionnelles de moyens humains et matériels orientées vers un but. Cette vision de l'organisation comme un agencement de moyens par rapport à des fins communes est typique d'une vision mécaniste. (p.60).

Le paradigme naturel considère :

... Les membres s'engagent dans les activités collectives, informellement structurées et spontanées, émergent de manière organique, afin de poursuivre un intérêt commun de survie et de croissance de l'organisation. (p.60)

Le paradigme ouvert :

... Prend en considération le fait que les organisations sont interdépendantes de leur environnement, que les frontières des organisations sont à la fois perméables et variables et qu'elles disposent d'entrées et de sorties. Ce qui dégage des terrains d'incertitude et crée des dépendances qui ont des effets significatifs sur le fonctionnement. (p.61)

Cette auteure complète l'approche du paradigme ouvert par l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), qui propose que dans toute organisation, les acteurs qui sont en relation de pouvoir, les uns par rapport aux autres, contrôlent des zones d'incertitudes qui échappent à la rationalisation. La dimension de pilotage, la dimension de maintenance, la dimension

d'interface et la dimension symbolique sont les quatre activités essentielles de l'organisation selon Garant (1996).

Cependant, quel que soit le cadre d'analyse retenu, les observations devront porter sur plusieurs dimensions : le comportement ; les interactions ; les discours et les opinions sur le travail et le fonctionnement ; le cadre formel (les règles) à partir duquel on pourra identifier si les comportements observés sont conformes ou non ; les contraintes et opportunités liées au poste de travail, qui sont les dimensions privilégiées dans le modèle d'analyse stratégique et systémique (Foudriat, 2007).

L'objectif de notre étude étant de recueillir les perceptions des acteurs du système éducatif sur la gestion du mouvement des personnels enseignants, seule la dimension relative aux discours et aux opinions sur le travail et le fonctionnement sera développée. L'utilisation du modèle théorique à cette fin exige une approche « *méthodologique [qui] renvoie à des dispositifs de type participatif, qui incluent l'ensemble des acteurs dans l'analyse des difficultés, des dysfonctionnements et la recherche des projets et des changements* » (Foudriat, 2007, p.19).

CHAPITRE III

**CADRE OPÉRATOIRE
ET
MÉTHODOLOGIQUE**

Introduction

Ce chapitre III de notre recherche regroupe le cadre opératoire et le cadre méthodologique. Le cadre opératoire sert à l'opérationnalisation de la question-problème de recherche. Elle prend la forme d'un exercice de clarté, dans la mesure où un effort de précision doit être mené par rapport à la question problème générale en construisant des variables. Le cadre méthodologique quant à lui condense l'ensemble des idées cohérentes et organisées qui orientent l'investigation scientifique et indique la façon dont la recherche sera menée (Karsenti et Savoie-Zacj, 2000). Il expose également les choix et les stratégies les mieux adaptés pour répondre à la question-problème de recherche (Delory, 2003). Ainsi, il sera question entre autre des outils de collecte de données, de échantillonnage ou des procédures d'analyse des données recueillies.

I. CADRE OPERATOIRE

I-1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Cette étude descriptive porte sur les perceptions que les acteurs du système éducatif sénégalais ont de la gestion du mouvement des personnels enseignants dans le moyen secondaire. Elle s'attache à une seule variable de sortie : les perceptions. L'objectif de cette recherche est de dégager sur un tableau à trois entrées les points forts, les faiblesses et les propositions d'amélioration de la gestion du mouvement du personnel, sous forme de perceptions des acteurs.

I-2. OPERATIONNALISATION DE LA QUESTION-PROBLEME

Pour rappel, la question-problème générale retenue à la suite de la problématisation de ce qui constitue notre étude est :

Quelles perceptions ont les acteurs du système éducatif sénégalais de la gestion du mouvement des personnels enseignants dans le moyen secondaire ?

Fort de l'analyse issue du chapitre II et plus précisément de l'ancrage conceptuel, nous reformulons la question-problème générale en ces termes :

Quelles perceptions ont les acteurs du système éducatif sénégalais de la gestion des mobilités de carrières des personnels enseignants dans le moyen secondaire ?

Pour mieux opérationnaliser cette question-problème générale, nous allons élaborer un cadre problématique. Le cadre problématique, selon Delory (2003), permet de préciser les variables

intervenant dans le problème ainsi que les relations supposées entre elles. Notre recherche comporte trois boîtes représentant les différentes variables impliquées. Il s'agit des variables d'entrée, des variables processus et des variables effets ou produits.

I-2-1. VARIABLES D'ENTREE

La première boîte de notre cadre problématique est caractérisée par la présence de deux variables. Il s'agit du statut de l'acteur et de son expérience. Ainsi, ces deux variables et leurs modalités constituent les variables d'entrée.

→ **V₁ : Statut de l'acteur** : cette variable nous permet de voir s'il y a des différences de perceptions entre les acteurs selon le statut. Les modalités de cette variable sont :

- *administration centrale/déconcentrée*
- *chefs d'établissements*
- *collectifs enseignants*
- *partenaires sociaux*

→ **V₂ : Expérience** : cette variable nous permet de voir s'il y a des différences de perceptions selon l'expérience de l'acteur. Les modalités de cette variable sont :

- niveau implication
- compétition

I-2-2. VARIABLES PROCESSUS

Les variables processus dans le cadre de notre étude ne nous sont pas accessibles. C'est pourquoi elles sont représentées par une boîte noire.

I-2-3. VARIABLES EFFETS

Les variables effets ou produits sont dans notre étude les perceptions des acteurs. Elles sont souvent les résultats de l'influence des variables processus et d'entrée (Delory, 2003). Comme nous l'avons souligné plus haut, ces perceptions seront classées en POINTS FORTS, POINTS FAIBLES et PROPOSITIONS D'AMELIORATION.

II. METHODOLOGIE

II-1. CADRE DE L'ETUDE

Pour plusieurs raisons, nous avons choisi de mener notre étude dans la région de Dakar. Non seulement elle est caractérisée par un fort taux d'aléa dans la répartition de la ressource enseignante, mais il y a aussi le statut administratif de Dakar qui en fait la capitale du Sénégal. Ce qui nous offre plusieurs avantages parmi lesquels la possibilité de nous entretenir avec les plus hautes autorités en charge de la gestion des ressources enseignantes du système éducatif sénégalais. Dans le cadre de nos enquêtes, nous avons visité les sièges des collectifs d'enseignants et autres partenaires sociaux qui interviennent dans la marche de l'école Sénégalaise, sans parler des entretiens fort enrichissants que nous avons eus des acteurs clés de la gestion des ressources humaines du secteur de l'éducation du Sénégal.

II-2. TYPE DE RECHERCHE

L'étude que nous allons mener est de type descriptif. Les questions dans ce type de recherche ne s'intéressent qu'à la description pure et simple d'états (Gauthier, 2010). Nous tentons de décrire les phénomènes tels qu'ils existent plutôt que de manipuler des variables pour tester les causes et les effets. Van Dalen et Meyer (1966) définissent d'ailleurs les recherches descriptives comme ayant pour but la description systématique des faits, ou des caractéristiques d'une population donnée ou d'une situation particulière. Ainsi, dans ce sens restrictif, ce type de recherche n'exige pas la formulation d'hypothèses précises qui permettraient la prédiction.

II-3. POPULATION CIBLE

Les acteurs qui évoluent dans le système éducatif constituent notre population cible. Il existe, certes, plusieurs catégories d'acteurs. Mais comme nous l'avons précisé plus haut, nous ciblerons parmi ceux-ci : les « *acteurs centraux et déconcentrés* », les « *acteurs établissements* », les « *acteurs collectifs d'enseignants* », et les « *acteurs partenaires sociaux* »

II-4. ECHANTILLONNAGE

Eu égard à l'orientation de notre recherche sur un phénomène qui se distingue des autres selon certaines caractéristiques, nous avons choisi de procéder, dans le choix de nos sujets, à

un échantillonnage typique. Cette technique non probabiliste se fonde sur un choix raisonné réalisé par le chercheur. Elle est souvent utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon (Dépelteau, 2001). En plus de l'intérêt attaché aux statuts des acteurs et de leurs caractéristiques, la question de leur nombre s'est également posé. Un important critère de validité dans le recueil des données est celui de la saturation. C'est un « *phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles. (...) Ce que l'on récolte alors rentrant dans des cadres déjà connus* » (Mucchielli, 1991, p. 116). L'atteinte de la saturation confère une base solide à la généralisation et de la sorte, elle remplit pour l'approche qualitative la même fonction que la représentativité remplit pour l'enquête par questionnaire (Albarelo, 1999).

Certains auteurs comme Kvale (1996) proposent le nombre de 10 à 15 personnes. Ce nombre fait plus référence à un ordre de grandeur que l'on rencontre habituellement dans la pratique de ce genre, qu'à un chiffre retenu en conclusion d'une argumentation bien fournie (Gauthier, 2010). Dans la perspective d'éviter la saturation théorique¹⁴ qui est un aspect important dans ce genre de recherche, 10 sujets parmi les acteurs ciblés ont été interrogés.

Tableau n° V : Plan d'échantillonnage

Acteurs	Statuts	Nombre
Administration centrale et déconcentrée	Direction des Ressources Humaines (DRH)	01
	Inspecteur d'Académie (I.A.) de Dakar	01
	Chargé personnel de l'I.A. de Dakar	01
Chefs d'Etablissements	Proviseur de lycée	01
	Principal de collège	01
	Censeur des études	01
Collectifs d'Enseignants	Syndicat	03
Partenaires Sociaux	Association Parents d'Elève	01
Total		10

¹⁴ C'est-à-dire que les nouvelles données issues d'entretiens additionnels n'ajoutent pas plus à la compréhension que l'on a d'un phénomène.

II-5. OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

Processus organisé et mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples, le recueil d'information est une action délibérée devant contenir des garanties suffisantes de validité (De Ketele et Roegiers, 1993). Dans le cadre de notre étude, nous avons retenu l'entretien semi-structuré comme méthode de recueil de l'information. Cette technique permet de prendre l'information orale directement au niveau du sujet (Delory, 2003).

Cette méthode permet au chercheur de prendre de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés (Quivy et Campenhoudt, 2006). Aussi, le statut particulier des acteurs du système éducatif retenus, les connaissances particulières qu'ils détiennent sur la question sont-ils autant de raisons qui nous ont conduit à opter pour ce type d'outil. Dans cette perspective d'utiliser l'entretien semi-structuré, nous avons élaboré un guide d'entretien qui comporte dix questions auxquelles les acteurs du système devront répondre.

II-6. TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES

Indépendamment du dispositif choisi pour recueillir les données, plusieurs techniques existent en recherche qualitative pour leur analyse (Baribeau, 2009). Certaines techniques sont reliées à des méthodes (la grounded theory). D'autres, en l'occurrence l'analyse de contenu telle que présentée par l'Ecuyer (1989) ou encore l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994), sont élaborées pour traiter des données qualitatives. Les phases d'analyse des données qualitatives peuvent se résumer en trois temps selon Huberman et Miles (1991, 1994). Il s'agit du codage, de la présentation des données, de la formulation et vérification des conclusions. Malgré une certaine chronologie des étapes dans le processus d'analyse des données, la plupart des auteurs (Desgané, 1994 ; Glaser et Strauss, 1967 ; Huberman et Miles, 1991, 1994 ; Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006 ; Rocha-Vieira, 2004 ;) mentionnent le caractère itératif de l'exercice. Aujourd'hui, on accepte de plus en plus que la dynamique itérative, c'est-à-dire la démarche de va-et-vient entre les données et l'analyse, est plus féconde et qu'elle correspond mieux à la réalité du processus (Mukamurera *et al.*, 2006).

II-6-1. L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu est l'ensemble des démarches visant l'étude des formes d'expression humaine de nature esthétique (Gauthier, 2010). Elle comprend :

- Les productions visuelles et auditives (affiches, peintures, films, chansons, etc.) ;
- Les productions langagières,

- Discours oraux (entrevues, allocutions, etc.)
- Discours écrits (journaux, discours politiques, écrits administratifs, etc.)

Selon Gauthier (2010), il existe deux expressions connexes à l'analyse de contenu et qui sont utilisées dans la recherche sociale. Il s'agit de ;

→ *L'analyse des comportements verbaux* en tant que sous-domaine de l'analyse de contenu. Elle privilégie l'observation en situation sociale des performances langagières orales (par exemple les discours de groupes) et écrites.

→ *L'analyse de discours* étudie la production textuelle orale ou écrite dans le cadre d'une analyse interne des documents. Elle envisage l'écriture et la lecture comme lieux privilégiés d'observation et d'élaboration du sens social.

Dans une perspective thématique, l'analyse de contenu est définie selon Sabourin (2010) comme une technique de recherche objective, systématique et quantitative de description du contenu manifeste de la communication.

II-6-2. L'ANALYSE THEMATIQUE

La conception de cette méthode envisage d'examiner les textes comme des outils qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels (Gauthier, 2010). A la différence d'une analyse de contenu, l'analyse thématique n'oblige pas le chercheur à traiter de manière systématique la totalité des données du corpus¹⁵. L'analyste peut se contenter de prendre en considération les seules informations pertinentes au regard des thèmes retenus (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012). Dans le cas d'un travail essentiellement descriptif, les catégories serviront essentiellement à relever les thèmes présents dans le matériau (Lejeune, 2008). Une telle analyse thématique se limite à identifier le contenu manifeste des textes et fait l'économie de toute conceptualisation (Paillé et Mucchielli, 2003).

Selon Gavard-Perret et Helme-Guizon (2012), deux approches d'analyse du corpus sont possibles et complémentaires. Il s'agit de l'approche verticale et de l'approche horizontale. L'approche verticale consiste à explorer entretien par entretien ou document par document. L'approche horizontale, quant à elle, se veut transversale. Elle consiste à trouver les récurrences et régularités d'un entretien à l'autre à l'intérieur du corpus total. Dans cette approche, les discours individuels sont déconstruits pour en extraire les parties communes à chacun. L'objectif de l'analyse thématique est de découvrir par une approche horizontale les

¹⁵ Ensemble des textes traités

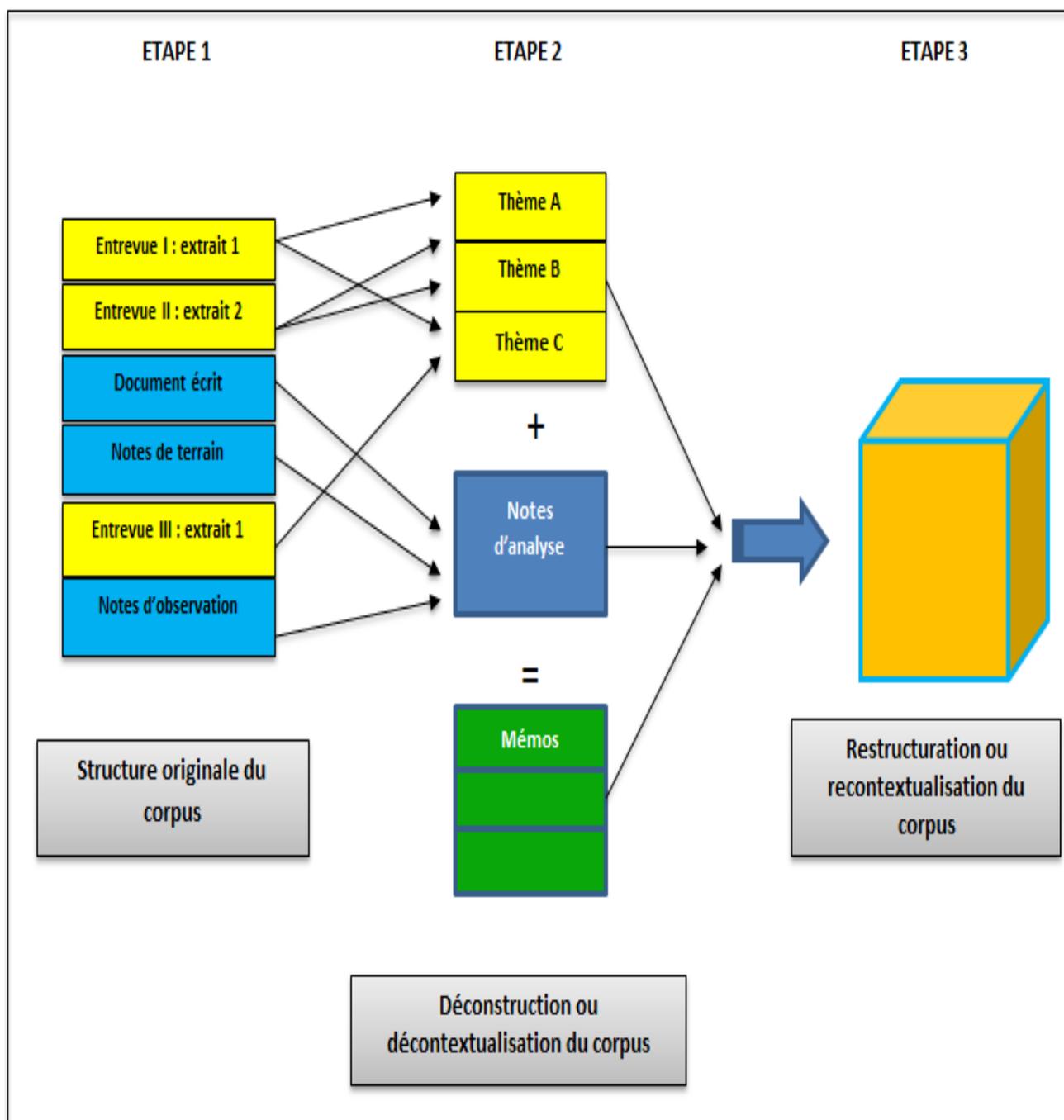
thèmes récurrents entre les différents documents ou entretiens du corpus et les contenus qui s'y attachent. L'analyse thématique peut être faite à priori à partir des thèmes préalablement déterminés par les rubriques du guide d'entretien, en se basant soit sur la lecture soit sur l'analyse du corpus. C'est la raison pour laquelle l'analyse thématique est qualifiée de polyvalente (Deschenaux, 2007). Elle peut s'exercer de manière inductive en partant du corpus pour générer des thèmes ou de manière déductive en ayant préalablement à l'analyse identifié les thèmes à repérer.

Cette polyvalence donne lieu à deux types de codage des données : le codage à priori et le codage émergent ou ouvert. Le codage à priori est préalablement défini, il est souvent déterminé par les rubriques du guide d'entretien. Le codage émergent quant à lui émane de la lecture et de l'analyse du corpus. Processus heuristique, le codage est un exercice qui relie les données aux idées dans la perspective de récupérer tous les passages sous une même rubrique. Pour plusieurs auteurs (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1991, 1994 ; Miles et Huberman, 2003 ; Van der Maren, 1995), le codage consiste par le truchement des codes à traiter, à transformer par découpage et étiquetage des parties significatives appelées unités de sens. Généralement liés à des données de différentes grandeurs (phrases, mots, paragraphes), les codes peuvent revêtir la forme d'un terme, d'un concept et même d'une métaphore (Miles et Huberman, 1994, cités par Coffey et Atkinson, 1996). Pour Paillé (1996), un bon code en est un quand un lecteur externe arrive à résumer le contenu de l'extrait auquel il est attribué. Cette démarche liée au codage (encodage ou thématization) des données est qualifiée par Tesch (1990) de décontextualisation-recontextualisation du corpus. La décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement autonome. Cette manœuvre a pour finalité de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits désignant un sujet en particulier (Deschenaux, 2007). « Le sujet » regroupant les extraits liés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative. Quant à la recontextualisation, elle est réussie selon Deschenaux (2007) en combinant les codes ou les catégories précédemment décontextualisées pour en faire un tout rationnel et porteur de sens.

A partir du graphique ci-dessous, Deschenaux (2007) montre comment le processus de décontextualisation-recontextualisation se déroule. En effet, le processus comprend trois blocs représentant les différentes étapes de l'exercice. La première étape correspond à la structure originale du corpus. On y retrouve l'ensemble des entretiens, les documents écrits, les notes de terrain et les notes d'observation. A la deuxième étape, les extraits des différents entretiens

sont stockés dans les thèmes retenus, les notes de terrain et les notes d'observation sont recueillies dans la boîte « notes d'analyse » : c'est la déconstruction ou décontextualisation du corpus. Enfin, la troisième et dernière étape consiste à donner du sens au corpus (Paillé et Mucchielli, 2003). Elle correspondant à la reconstruction ou recontextualisation du corpus. C'est la combinaison de l'ensemble des thèmes, des notes d'analyse et des mémos.

Figure 3: LES ETAPES DE DECONSTRUCTION-RESTRUCTURATION D'UN CORPUS



Source : Deschenaux (2007) p. 10

Andreani et Conchon (2001) estiment que le traitement des données qualitatives peut se faire soit sous un angle sémantique, soit dans une perspective statistique. Pour ce qui nous concerne et dans le cadre notre étude, l'option statistique sera de mise. Cependant, la dynamique sémantique ne sera pas totalement exclue dans la recherche du « sens » des entretiens réalisés, même si cette quête du « sens » de nos interviews se fera en majeure partie par l'analyse statistique. A cet effet, le logiciel d'analyse qualitative QRS NVivo 10 sera notre outil principal de traitement des données.

Toute analyse qualitative automatisée débute par une « déconstruction » du corpus (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012). Il s'agit de rompre l'assemblage apparent du langage et d'en dénombrer les éléments. Ainsi, la base de l'analyse devient, selon Chaniac (1980), le lexique, en d'autres termes les différentes formes graphiques¹⁶. En effet, c'est sur ces composants que vont s'opérer les calculs de fréquence, les associations avec d'autres mots. Il apparaît ainsi que l'analyse thématique peut bel et bien donner lieu à une quantification. Elle correspond alors au dénombrement d'un ou de plusieurs thèmes ou items de signification (Bardin, 2003). En réalité, « ...le comptage tient une place considérable dans tout jugement qualitatif [...]. Lorsqu'on dit que quelque chose est « important » ou « significatif » ou « récurrent », on est en parti parvenu à ce jugement en comptant, en comparant, et en soupesant. » (Huberman et Miles, 1991, p. 384). Ainsi, par le moyen des calculs de fréquence, le but est de révéler les mots les plus utilisés de façon à atteindre rapidement le contenu du corpus.

La transcription des entretiens audio a été réalisée par Express Scribe v 5.60. Ce logiciel professionnel de contrôle de lecture audio est conçu pour assister la transcription des enregistrements audio. Les données recueillies dans notre étude ont été traitées et analysées par le logiciel QRS NVivo 10. Ce logiciel est une boîte à outil permettant de mettre en œuvre différentes techniques d'analyse qualitative (approche inductive/déductive). Le vocabulaire de base du logiciel est caractérisé par les notions de « sources », « encodage », « nœuds » etc. Les sources constituent le matériel d'étude, donc des documents transcrits. L'encodage est le processus de regroupement du matériel d'étude par sujet, thème ou cas. Les nœuds quant à eux sont les contenants de l'encodage. Ils permettent de centraliser des ressources connexes en un seul lieu de sorte qu'on puisse rechercher des idées et des orientations émergentes. Les requêtes NVivo nous permettent de rechercher et d'analyser des mots ou des locutions dans

¹⁶Une forme graphique est un ensemble de lettres séparé des autres, avant et après, par un espace ou un signe de ponctuation. Pour simplifier on emploie généralement le terme « mot »

nos sources et nœuds. Nous pouvons rechercher des mots spécifiques ou les occurrences les plus fréquentes. L'analyse de texte nous permet d'explorer nos nœuds à l'aide d'un certain nombre de requêtes. Il s'agit des :

- Requêtes de recherche textuelle : c'est rechercher un mot ou une locution dans le contenu de nos nœuds et d'afficher toutes les correspondances. C'est aussi afficher une synapsie pour visualiser les mots dans leur contexte ;
- Requêtes de fréquence de mots : Il est question de répertorier les mots les plus fréquents dans nos nœuds et de visualiser les résultats dans un nuage de mot, des surfaces ou un diagramme de grappes ;
- Requêtes d'encodage : Il s'agit de rechercher tout le contenu encodé au niveau des nœuds sélectionnés, d'une combinaison de nœuds ou des nœuds avec des valeurs d'attributs particuliers ;
- Requêtes d'encodage matriciel : Elles permettent de créer un tableau à double entrée des intersections d'encodage entre des listes d'éléments.

Notre démarche a été d'enclencher le processus d'encodage des entretiens retranscrits après l'importation vers le logiciel. L'approche déductive ayant été retenue dans notre étude, les unités de sens ont été d'abord regroupées dans les nœuds (Points forts / Points faibles / Propositions d'amélioration) créés à priori. Puis l'exploration du corpus par les différentes fonctionnalités du logiciel a été réalisée.

CHAPITRE IV

**PRÉSENTATION, ANALYSE
ET
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Introduction

Ce quatrième chapitre de notre étude est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies auprès des acteurs ayant participé à notre étude. Nous allons nous évertuer à exploiter le contenu des interviews réalisées dans la perspective de leur donner du sens et de dégager les perceptions des acteurs sur la gestion des mobilités de carrière. Notre étude étant descriptive, nous avons opté pour une approche qualitative déductive avec un codage a priori. Il s'agira dans l'interprétation de prendre appui sur les contenus mis à jour par l'encodage pour fonder une lecture à la fois nouvelle et objective du corpus étudié (Robert et Bouillaguet, 1997).

Ce chapitre comporte quatre parties. La première partie est consacrée à une présentation sommaire de l'échantillon de l'étude. Elle traite, entre autres, du profil des acteurs interrogés et de leur expérience en tant que membres de la commission nationale de mutation communément appelée mouvement national. La deuxième partie présente les considérations générales issues de l'encodage des sources aux nœuds. La troisième partie est consacrée au mouvement par compétition, elle décrit les POINTS FORTS, les POINTS FAIBLES et les PROPOSITIONS D'AMELIORATION notés dans ce type de mobilité. Enfin, la quatrième partie qui clôt le chapitre 4 est réservée à la description des POINTS FAIBLES et des PROPOSITIONS D'AMELIORATION relevées par les acteurs concernant le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.

I. PRESENTATION SOMMAIRE DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE

La caractéristique principale de notre échantillon est qu'il est composé d'acteurs qui ont été peu ou prou impliqués dans la gestion des mobilités de carrière du personnel enseignant. En effet, la plupart des dix acteurs interviewés ont eu à participer au moins à cinq reprises à une commission nationale de mutation ou mouvement national. Comme « *acteurs centraux et déconcentrés* », nous avons interrogé la Directrice des Ressources Humaines (DRH), l'Inspecteur d'Académie (IA) de Dakar et le responsable du bureau personnel à l'inspection d'académie de Dakar. Concernant les « *acteurs collectifs enseignants* », trois syndicats ou représentant de syndicat ont été interviewés. Il s'agit du S.U.D.E.S.¹⁷, de l'U.D.E.N.¹⁸ et du C.U.S.E.M.S.¹⁹. Un proviseur, un censeur et un principal ont composé les « *acteurs chefs*

¹⁷ Syndicat Unique Des Enseignants du Sénégal

¹⁸ Union Démocratique des Enseignants et Enseignantes

¹⁹ Cadre Unitaire Syndical des Enseignements du Moyen Secondaire

établissements » consultés. Pour ce qui est enfin des « *acteurs partenaires* », un entretien a été réalisé avec un membre de l'ANPE²⁰. Les acteurs ayant participé à l'étude ont partagé avec nous leurs perceptions sur la gestion des mobilités de carrière du personnel enseignant et plus précisément sur le mouvement par compétition et le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.

II. CONSIDERATIONS GENERALES SUR L'ENCODAGE DES SOURCES AUX NŒUDS

Dans la dynamique d'obtenir une première lecture globale des données brutes recueillies à la suite de nos entretiens, nous avons réalisé une matrice de croisement entre les interviews des acteurs consultés et les principaux nœuds retenus dans le processus d'encodage. Cette matrice de croisement est illustrée par le tableau VI ci-dessous. Les lignes représentent les différents nœuds et les colonnes correspondent aux sources ou références (les acteurs).

Tableau n° VI : Résultat de la requête de croisement matriciel

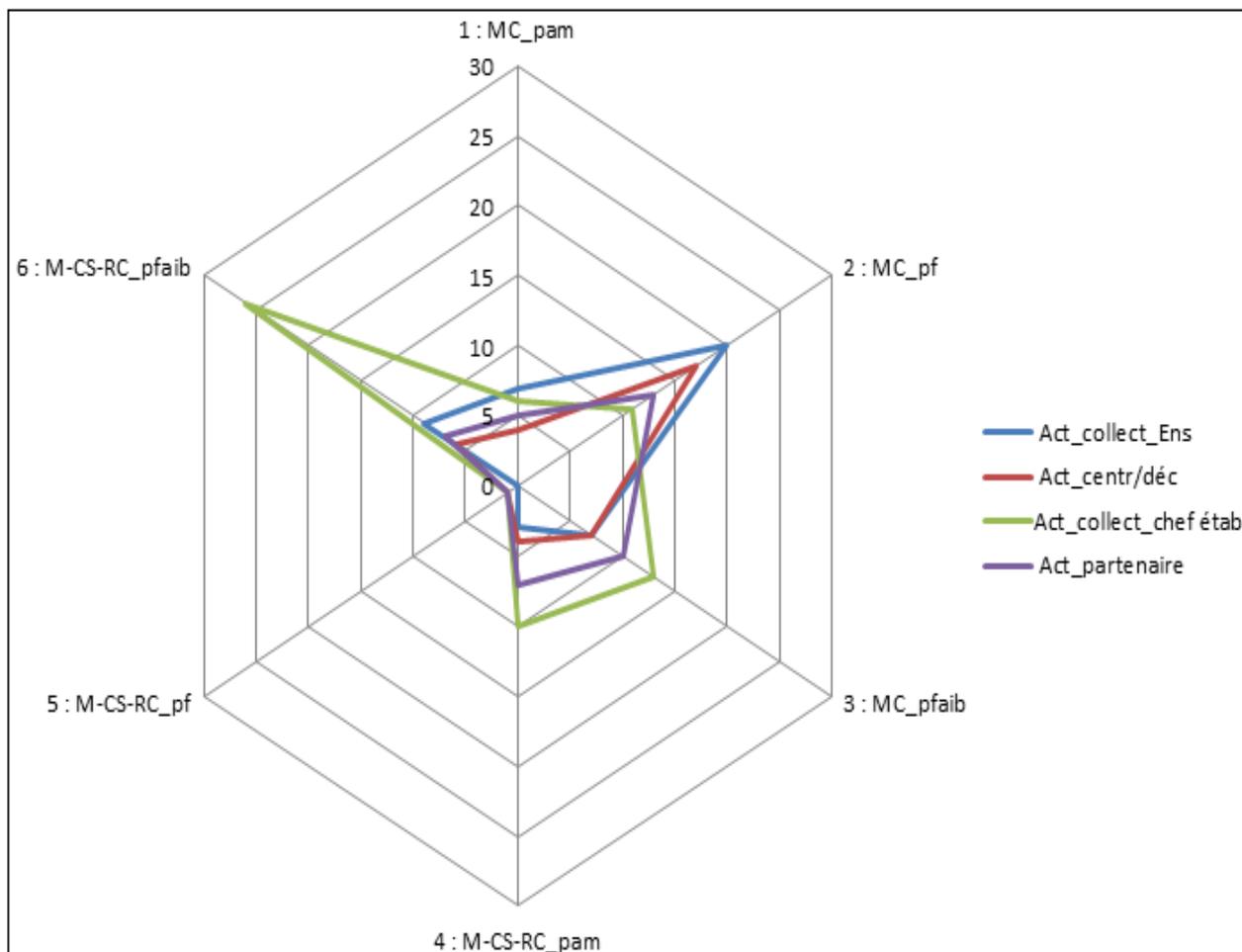
	Act_collect_Ens	Act_centre/déc	Act_collect_chef étab	Act_partenaire	Moyenne références encodées aux nœuds
1 : MC_pam	7	4	6	5	5,5
2 : MC_pf	20	17	11	13	15,25
3 : MC_pfaib	7	7	13	10	9,25
4 : M-CS-RC_pam	3	4	10	7	6
5 : M-CS-RC_pf	0	1	1	1	0,75
6 : M-CS-RC_pfaib	9	6	26	7	12

Pour une meilleure lisibilité, nous avons transformé en graphique les observations globales notées sur l'encodage des différentes sources aux nœuds et qui sont représentées par le tableau n° VI précédent. De ce fait, le graphique n° 6 ci-dessous dégage le croisement matriciel du nombre de références d'encodage. Cette opération nous permet de remarquer une concentration de sources aux nœuds 2, 3, 6, 4 et 1. Le nœud 5 se distingue des autres par l'insuffisance de sources qui y sont encodées. D'ailleurs, si nous consultons la moyenne des références encodées à ce nœud, il apparaît que c'est la plus faible (0,75). On constate

²⁰ Association nationale des Parents d'élèves

également que la plupart des sources encodées au nœud 6 proviennent des acteurs « *collectifs chefs d'établissements* » avec un peu plus de 20 références.

Graphique n°6 : Croisement matriciel du nombre de références d'encodage



LEGENDE GRAPHIQUE N° 6

1	Propositions d'amélioration du mouvement par compétition
2	Points forts du mouvement par compétition
3	Points faibles su mouvement par compétition
4	Proposition d'amélioration du mouvement cas sociaux et rapprochements de conjoints
5	Points forts du mouvement cas sociaux et rapprochements de conjoints
6	Points faibles du mouvement cas sociaux et rapprochements de conjoints

III. MOUVEMENT PAR COMPETITION

Les perceptions des acteurs interrogés à propos du mouvement par compétition ont été regroupées suivant les nœuds de codage retenus. C'est ainsi qu'après la consultation du contenu des nœuds, des modèles visualisant les résultats sont créés. Ces modèles visualisant sont des synapsies, élaborées dans la perspective d'afficher les expressions dans leur contexte d'emploi, et des nuages de mots qui présentent les termes les plus fréquents dans nos nœuds.

III.1. POINTS FORTS

Au sujet des POINTS FORTS que les acteurs interrogés accordent au mouvement par compétition, le nuage de mots ci-dessous issu du nœud correspondant montre que ce sont les termes « démocratique », « critères », « transparent » et « compétition » qui reviennent le plus au niveau des acteurs interrogés. Cependant au-delà de ces trois termes, le nuage de mots ci-dessous présente d'autres concepts, certes avec une taille de police moins importante, qui traduisent aussi les forces du mouvement par compétition. Cette variation de la taille de police des mots correspond en réalité à la fréquence d'apparition du mot dans le nœud considéré.

Graphique n° 7 : Nuage de mots POINTS FORTS du mouvement par compétition



L'analyse du tableau VII ci-dessous, qu'on appellera relevé statistique, et qui met en exergue une classification des termes apparus dans le nuage de mots, montre que le mot « démocratique » et les expressions appartenant au même champ lexical reviennent à 16 reprises dans le discours des acteurs consultés ; ce qui représente un taux de 29,63 en pourcentage pondéré. Le mot « critères » est quant à lui utilisé 11 fois par les acteurs interviewés ; ce qui lui confère un pourcentage pondéré de 20,37%. Les mots « transparent » et « compétition » ont été respectivement utilisés 8 et 5 fois par nos acteurs, avec des pourcentages pondérés de 14,81 pour le premier et 9,26 pour le second mot. Quant au terme

« pertinence », il revient à 3 reprises dans le discours des acteurs, soit un taux pondéré de 5,56%.

Tableau n° VII : Relevé statistique des points forts du mouvement par compétition

Mot	Mots similaires	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
démocratique	démocratique, démocratiques, démocrate, démocratie	16	29,63
critères	critères	11	20,37
transparent	transparence, transparent, transparente	8	14,81
compétition	compétition	5	9,26
pertinence	pertinence, pertinent	3	5,56

Quelle lecture faire de la forte présence des termes ou termes apparentés à « démocratique », « critères », « transparent » et « compétition » dans le discours des acteurs interrogés sur la question portant des points forts du mouvement par compétition ?

L'identification du contexte d'utilisation des termes, qui apparaissent dans le nuage de mots de même qu'au niveau du relevé statistique, semble nécessaire. Cela d'autant plus que la plupart des mots, dans une démarche qualitative avec un codage a priori, n'acquièrent véritablement du sens qu'en rapport avec d'autres mots qui les précèdent ou les suivent (Huberman et Miles, 1991). Selon le vocabulaire ou langage du logiciel QRS NVivo 10, le résultat de cet exercice de contextualisation des termes employés et de découverte du sens des mots est traduit sous forme de figure. Cette dernière porte le nom de synopsis.

Parmi les termes ou expressions qui apparaissent dans le nuage de mots et au niveau du relevé statistique, nous avons choisi d'élaborer les synopsis de « démocratique » et de « critères », en raison de leur prédominance sur les autres.

FIGURE N° 4 : RESULTATS SYNAPSIE « DEMOCRATIQUE »

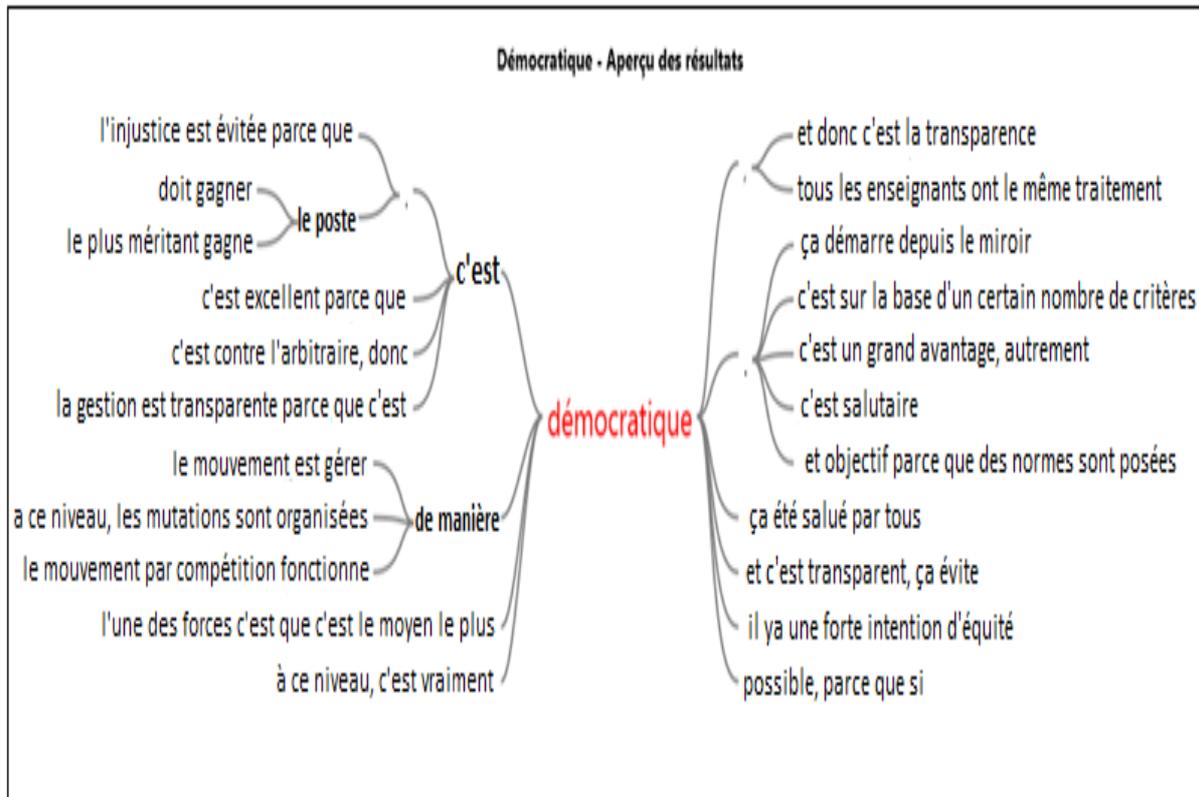
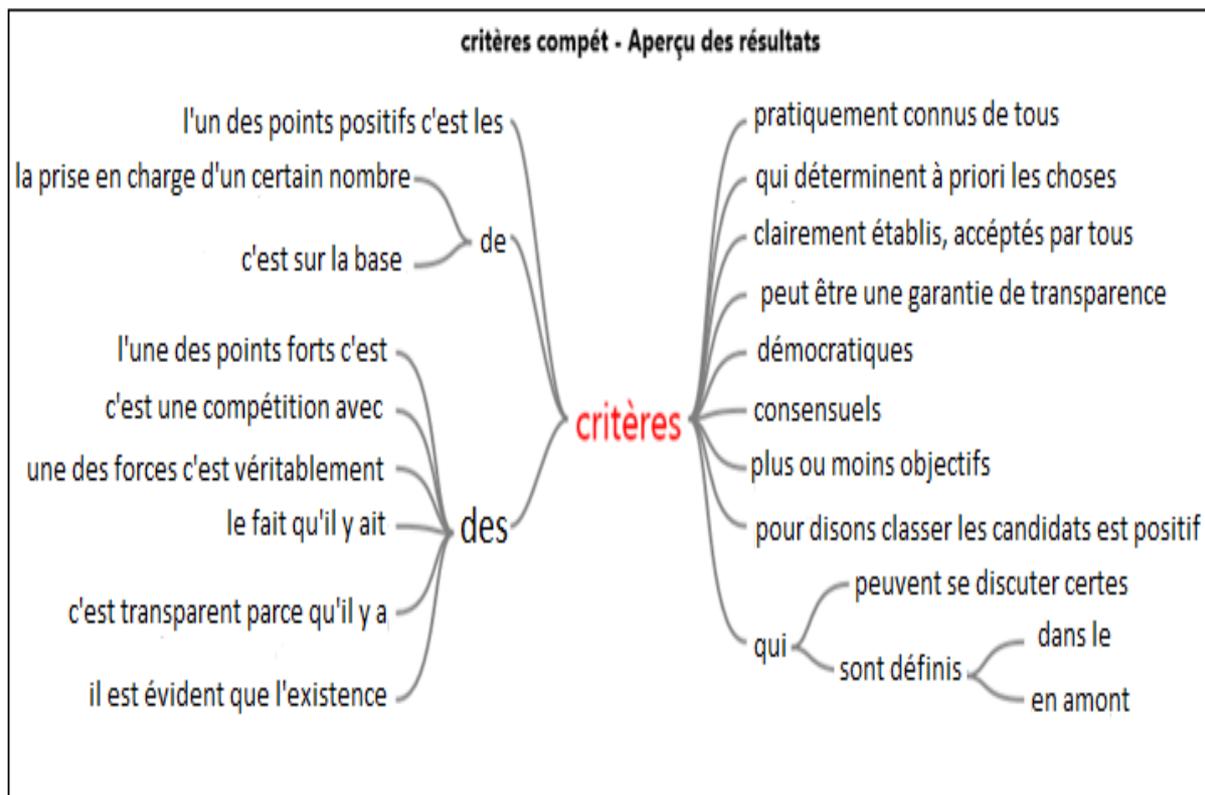


FIGURE N° 5 : RESULTATS SYNAPSIE « CRITERES »



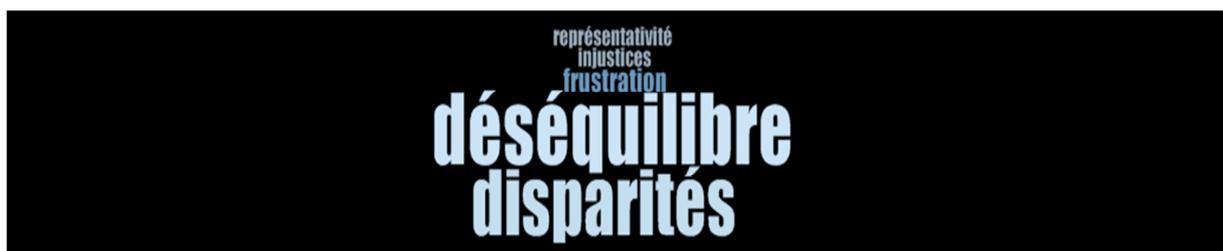
L'aperçu des résultats des synapsies des mots « démocratique » et « critères » est assez édifiant sur le sens que les acteurs consultés donnent à ces expressions. Selon les interviewés, le caractère démocratique du mouvement par compétition et l'existence de critères constituent les principales forces de ce type de mouvement. Ce modèle de mobilité du personnel enseignant qui se fait par la voie de la compétition est jugé démocratique, parce qu'il a des critères « clairement établis », « pratiquement connus de tous », « plus ou moins objectifs », « consensuels », etc. (Cf. Figure 5). De ce fait, le déroulement du mouvement par compétition se ferait, selon les acteurs, dans la transparence. Un acteur « *collectif enseignants* » résume en ces termes les points forts du mouvement par compétition :

« A ce niveau, c'est vraiment une compétition puisque c'est les candidats qui ont le plus de points qui passent. Tout le monde est d'accord qu'il n'y a pas de postes réservés à des individus, ensuite qu'on ne donne pas les postes n'importe comment. Les organisations syndicales sont représentées par leurs commissaires ; l'administration aussi est présente. Vous voyez donc, il y a une bonne gouvernance par rapport à ça. »

III.2 POINTS FAIBLES

Le nuage de mots établi à partir du nœud concernant les points faibles du mouvement par compétition montre que les expressions « déséquilibre », « disparités » et « frustration » sont les plus utilisées par les acteurs interrogés. En guise d'illustration, le graphique n°8 ci-dessous représentant le nuage de mots :

Graphique n° 8 : Nuage de mots des points faibles du mouvement par compétition



A la suite du graphique n° 8, le tableau n° VIII ci-dessous, représentant le relevé statistique du nœud concerné, informe davantage sur le nuage de mots correspondant aux POINTS FAIBLES du mouvement par compétition. Ce relevé statistique classe dans l'ordre d'importance les termes qui apparaissent dans le nuage de mots et leurs dérivés, selon leur récurrence. L'analyse du relevé statistique renseigne que le mot « déséquilibre » est utilisé 10

fois dans ce nœud avec un pourcentage pondéré de 29,41. Quant au terme « disparités », le relevé informe qu'il a un pourcentage pondéré de 26,47 et est utilisé 9 fois.

Tableau n° VIII : Relevé statistique des points faibles du mouvement par compétition

Mots	Mots similaires	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
déséquilibre	déséquilibre, déséquilibres	10	29,41
disparités	disparité, disparités	9	26,47
frustration	frustration, frustrations	2	5,88

Partant du nuage de mots et du relevé statistique relatif aux POINTS FAIBLES du mouvement par compétition, nous avons élaboré les synapsies des termes « déséquilibre » et « disparités ». Représentées par les figures n° 6 et n° 7 ci-dessous, ces synapsies renseignent sur les contextes dans lesquels ces mots ont été employés par les acteurs interrogés.

FIGURE N° 6 : RESULTATS SYNAPSIE « DESEQUILIBRE »

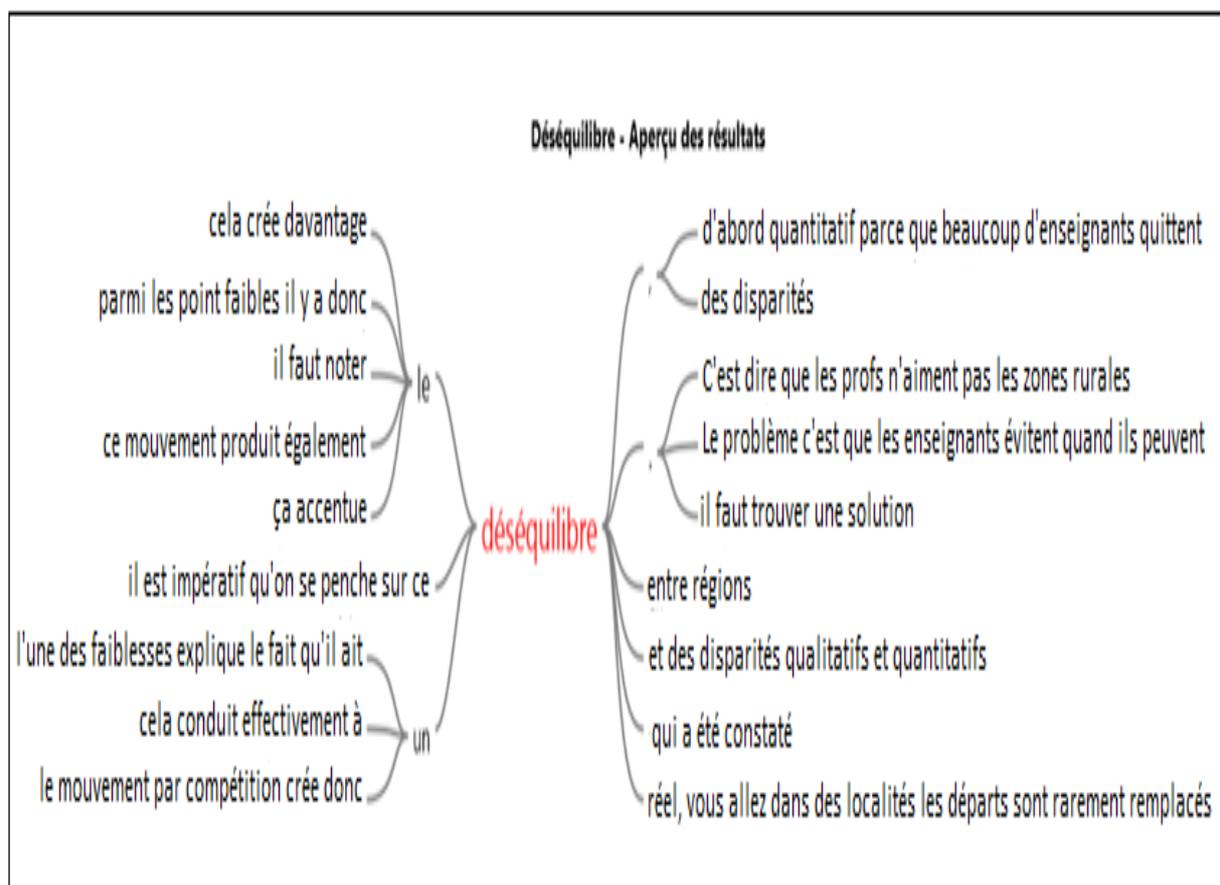
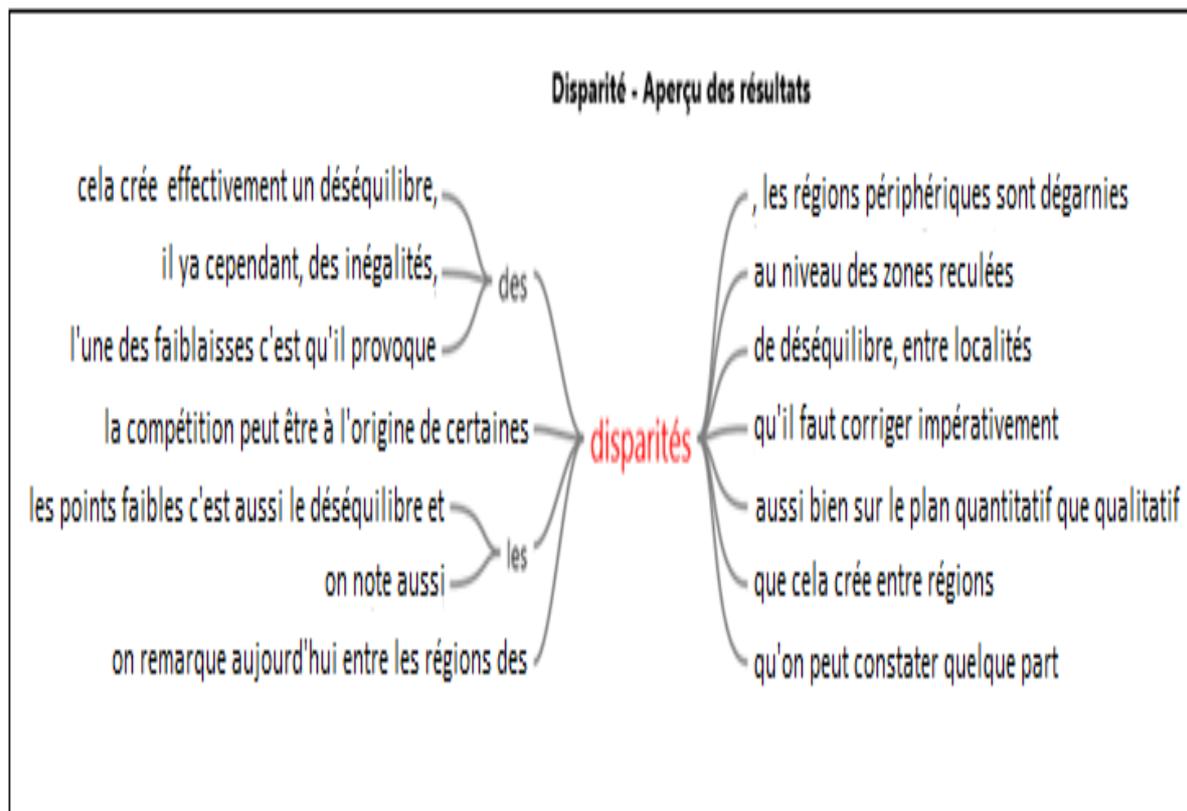


FIGURE N° 7 : RESULTATS SYNAPSIE « DISPARITE »



Les résultats des synapsies des mots « déséquilibre » et « disparités » affinent le sens que les acteurs consultés donnent à ces termes dans le nœud des POINTS FAIBLES du mouvement par compétition. Nous nous rendons compte, à l’analyse des deux figures précédentes et selon les acteurs interrogés, que le mouvement par compétition crée un « déséquilibre » et des « disparités » entre les régions, entre zones urbaines et zones rurales, etc. Les acteurs considèrent d’ailleurs que ces « disparités » et le « déséquilibre » entraînés par le mouvement par compétition se manifestent aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif. Un acteur « collectif enseignant » nous en donne une compréhension plus claire. Il nous a confié les propos suivants dans l’entretien que nous avons tenu avec lui :

« Les meilleurs maîtres et professeurs se retrouvent généralement dans les régions les plus favorisées. Souvent, les régions qui sont défavorisées du point de vue climatique ou économique sont dégarnies, voire vidées, au profit des régions de Dakar et de Thiès. Ce qui crée donc un déséquilibre quantitatif... Mais là où la situation est encore plus grave, c'est que quand il y a des postes vacants dans ces zones-là, personne ne veut y aller. Alors, on est obligé de remplacer les enseignants affectés ailleurs par de jeunes maîtres ou professeurs fraîchement sortis des écoles de formation. Or, ces derniers ne disposent, en ce moment d’aucune expérience du métier ; ce qui crée vraiment un autre déséquilibre, qualitatif cette fois-ci.»

Ce point de vue des acteurs enquêtés, relatif aux « disparités » et « déséquilibres » notés comme principaux POINTS FAIBLES du mouvement par compétition, concorde avec les observations faites par Traoré (1997), Göttelmann-G (1998, 2001), Améléwonou (2004), Barro (2009), Guèye *et al.*, (2010), UNESCO (2014). Ces auteurs, dont nous avons évoqué les écrits et les analyses dans la partie théorique de notre recherche, notent un écart avéré dans la répartition des enseignants en fonction des qualifications et des expériences. Ces écarts sont constatés, selon ces auteurs, entre les zones rurales et urbaines. Par ailleurs, cet avis des acteurs n'est pas en contradiction avec le Rapport (2013) qui souligne que les professeurs les plus expérimentés se concentrent dans les zones les plus favorisées.

En réalité, la raison fondamentale de ces disparités et déséquilibres qui naissent du mouvement du personnel enseignant sénégalais par compétition pourrait être liée à la nature même des critères mis en avant. Lorsqu'il est établi que la possibilité de mobilité du personnel enseignant est rapportée au nombre d'années passées dans le corps ou la fonction, il semble naturel que les plus anciens – plus expérimentés parfois – soient les premiers et les plus en vue de bénéficier d'une affectation. Ce critère lié à l'ancienneté ne rencontre pas l'agrément de tous les observateurs du système éducatif sénégalais, à l'image de cet acteur « *central ou déconcentré* », qui nous a confié ceci :

« Moi, je ne vois pas pourquoi un enseignant qui a fait 4 ans dans un bled, parce qu'il est plus ancien qu'un enseignant qui vient d'arriver, doit se déplacer. Les zones reculées ont également besoin de l'expérience des enseignants (...) Je dis que le critère d'ancienneté n'est pas un critère qu'il faut prendre en considération ».

En l'état actuel des choses le mouvement par compétition, comme le souligne les acteurs interrogés et qui du reste confirme les constats de l'IIP (2001), engendre un fort taux de renouvellement des enseignants dans les zones difficiles ou déshéritées. Le préjugé pro-urbain qui entraîne ces fréquentes rotations d'enseignants ne participe pas forcément à la qualité voire à l'équité du système éducatif. De plus, l'existence d'un système de bonus, qui est majoré dans les postes dits « déshérités » parce que souvent situés en zones rurales, renforce davantage le dégarnissement quantitatif et qualitatif de ces localités.

Au bout du compte, les enseignants les plus qualifiés et expérimentés désertent les localités rurales ou aux conditions de vie difficiles, pour se concentrer dans les zones urbaines. Les « disparités » et « déséquilibres » évoqués par les acteurs pour qualifier les POINTS FAIBLES du mouvement par compétition traduisent également le constat de Leroux (2010), qui a lui aussi

relevé des constats de renforcement des écarts et la concentration des enseignants par lieux, en fonction de leur ancienneté. Ces POINTS FAIBLES du mouvement par compétition font apparaître dans le contexte Sénégalais les stratégies enseignantes d'évitement ou d'attraction des lieux d'exercice selon les axes géographique et typologique. Si nous considérons l'axe géographique, les acteurs soulignent que deux grands centres urbains (Dakar et Thiès) cristallisent les intérêts. A propos de l'axe typologique, c'est-à-dire le choix de la nature des postes, la plupart des acteurs consultés pensent que l'ancienneté n'est pas un critère pertinent pour accéder aux postes de responsabilité. Pour ces acteurs, les mobilités verticales ne doivent pas être essentiellement arrimées à l'ancienneté de l'enseignant. C'est à ce propos que des acteurs « *centraux ou déconcentrés* » notent :

« ...Ce ne sont pas souvent les managers qui gagnent les postes. Ainsi, on note parfois beaucoup de difficultés dans la gestion des établissements. Même s'ils [les enseignants] remplissent les critères d'ancienneté, leur profil pose très souvent problème. Il faut des managers dans les établissements. Mais malheureusement, il y a des chefs d'établissements qui ne remplissent pas le profil ».

« De jeunes enseignants qui sont très dynamiques, qui ont des ambitions et des projets pour leur établissements, ne peuvent jamais accéder aux postes de principal, de proviseur ou de censeur, tout simplement parce qu'ils ne sont pas gradés, ils ne sont pas anciens ».

Le caractère quasi discriminant du critère d'ancienneté et ses effets induits, aussi bien au niveau des mobilités horizontales (postes d'adjoints) que des mobilités verticales (postes de responsabilité), ont conduit la plupart des acteurs interviewés à considérer son impertinence. Ces acteurs préconisent d'ailleurs qu'il soit réévalué afin que le poids qu'il occupe soit moins important. Pour pallier les « disparités » et « déséquilibres », entre autres POINTS FAIBLES, qu'entraîne le mouvement par compétitions, les acteurs consultés proposent dans ce qui suit un certain nombre de mesures.

III.3 PROPOSITIONS D'AMELIORATION

Dans la même démarche que celle précédente, nous avons procédé à l'exploitation du nœud relatif aux PROPOSITIONS D'AMELIORATION du mouvement par compétition. L'opération a permis d'identifier les expressions ayant dominé les PROPOSITIONS D'AMELIORATION formulées par les acteurs interrogés en direction du mouvement par compétition. Les termes dominants du nuage de mots sont : « indemnité », « résidence », « motivation », « logement ». Le graphique ci-dessous représentant le nuage de mots permet de visualiser ces substantifs.

Graphique n° 9 : Nuage de mots des propositions d'amélioration du mouvement par compétition



Le relevé statistique caractérisé par le tableau n° IX ci-dessous indique le pourcentage pondéré des expressions qui apparaissent dans le nuage de mots. Son analyse renseigne que le mot « indemnité » et les termes de la même famille sont utilisés à huit reprises par les acteurs interrogés et totalisent un pourcentage pondéré de 12,50. Le mot « résidence » et les expressions de la même famille ont un pourcentage pondéré de 10,72 et sont employés six fois par les personnes consultées.

Tableau n° IX : Relevé statistique des propositions d'amélioration du mouvement par compétition

Mot	Mots similaires	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
indemnité	indemnisation, indemnités	8	12,50
résidence	Résidences, logement, logements, habitation	6	10,72
motivation	motivations	2	3,57

Une mise en contexte du nuage de mots et du relevé statistique, issus des PROPOSITIONS D'AMELIORATION du mouvement par compétition, nous a permis d'élaborer des synapsies. Ces synapsies représentées par les figures n° 8 et 9 ci-dessous concernant les mots « indemnité » et « résidence ». Elles nous permettent de rétablir le contexte d'utilisation de ces expressions, et de saisir davantage le sens dans lequel les acteurs questionnés les ont employées.

FIGURE N° 8 : RESULTATS SYNAPSIE « INDEMNITE, INDEMNISATION »

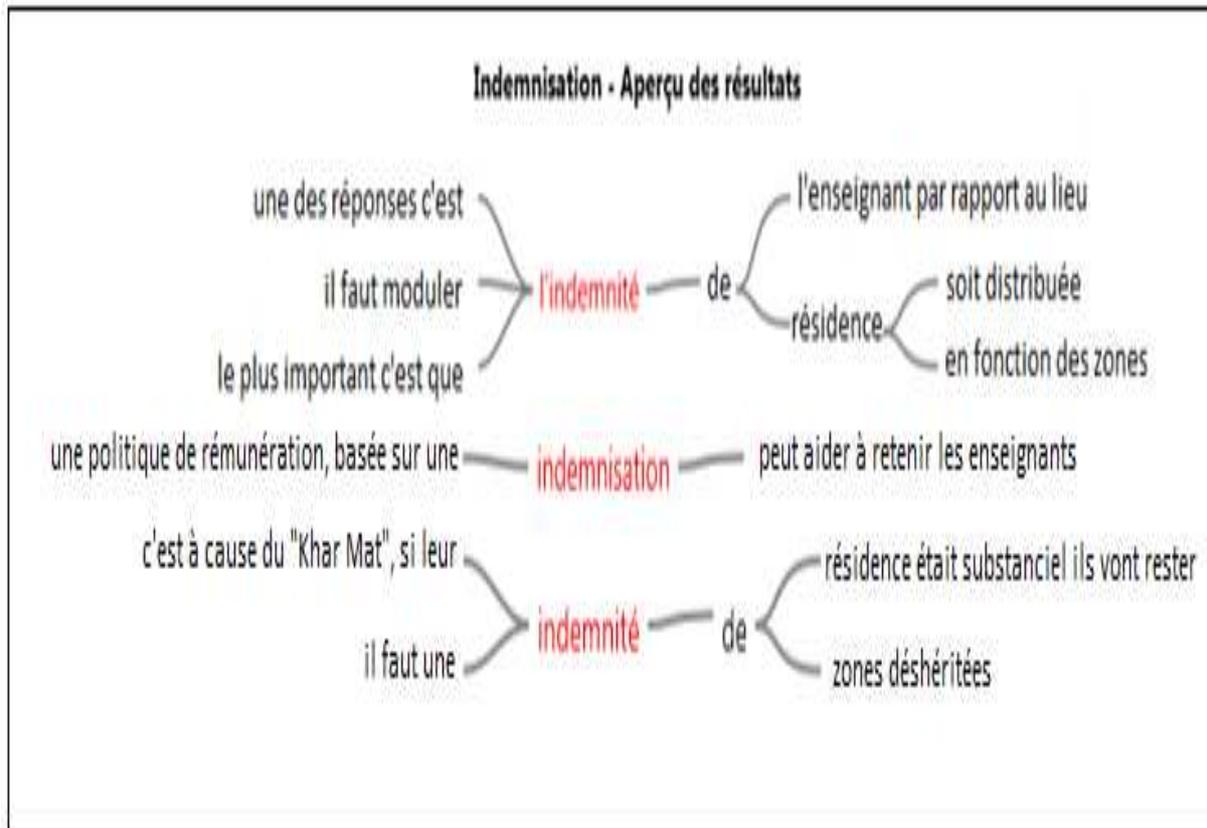
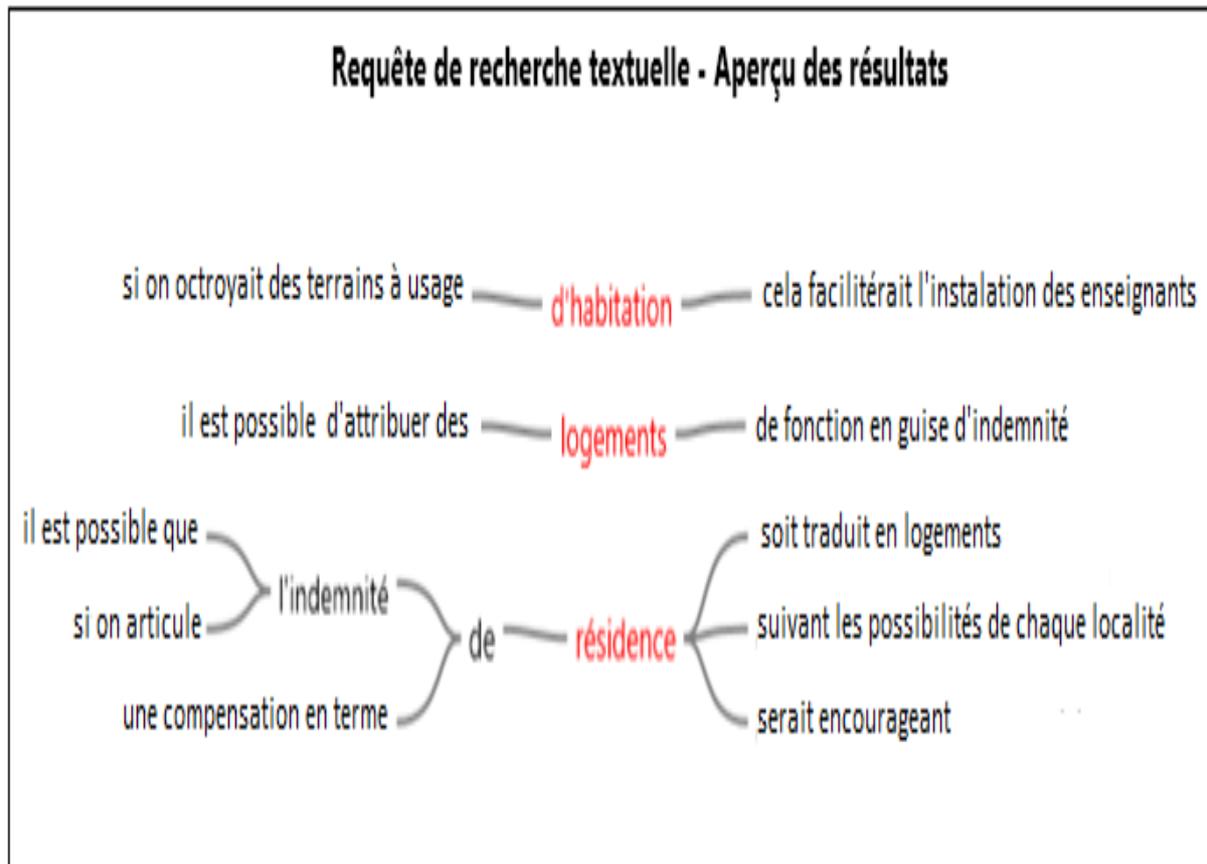


FIGURE N° 9 : RESULTATS SYNAPSIE « RESIDENCE, LOGEMENT, HABITATION »



Quels enseignements tirer des PROPOSITIONS D'AMELIORATION évoquées par les acteurs ?

De l'avis des acteurs, la principale PROPOSITION D'AMELIORATION du mouvement par compétition est l'introduction d'une indemnité - ou en tout cas de mécanismes d'incitation – qui pourrait favoriser le maintien des enseignants dans les zones rurales ou défavorisées. Voici ce que nous confie un acteur « *collectif enseignant* » :

« On pourrait chercher à identifier ces régions dites défavorisées et mettre en place un système de motivation pour inciter les enseignants à accepter de servir dans ces régions. Je crois que s'il y avait une indemnité de zone déshéritée (pour les régions qui sont défavorisées), cela pourrait inciter les enseignants qui servent dans des zones favorisées à y rester. Le système de motivation pour attirer et fixer les enseignants dans les zones considérées comme défavorisées peut être de nature financière, ou sous forme de logements de fonction, ou encore de conditions générales de travail fortement améliorées.»

Considérant la quête perpétuelle de meilleures conditions de vie et de travail, les acteurs interviewés sont quasi unanimes à penser qu'un système de bonifications à l'éloignement est nécessaire pour pallier la désertion des zones considérées hostiles par les enseignants. Selon les acteurs, les disparités et le déséquilibre entre localités, notés au niveau des POINTS FAIBLES du mouvement par compétition, pourraient être atténués, si des stratégies comme celles indiquées dans les propositions d'amélioration étaient adoptées. En effet, il convient, de l'avis des acteurs, d'offrir des compensations appropriées ou d'autre forme de soutiens. D'ailleurs, ces avis recueillis auprès des acteurs rejoignent les conclusions de plusieurs études menées (Ajountimba, 2006 ; Banque mondiale, 2007 ; Mulkeen, 2007 ; Mulkeen et Chen, 2008 ; UNESCO/BREDA, 2009 ; UNESCO, 2014) dans ce domaine et relative aux mécanismes de rétention des enseignants dans les zones rurales ou autres localités considérées comme difficile. Aussi, les propositions des acteurs ne sont-elles pas en contradiction avec la Recommandation OIT/UNESCO de 1966, paragraphe 111.

Cette troisième partie, consacrée à l'exploitation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats issus des entretiens avec les acteurs consultés sur le mouvement par compétition, est systématisée dans le tableau n° X ci-dessous. Le tableau en question résume les perceptions que acteurs interrogés ont sur ce type de mouvement.

Tableau n° X : Vue synoptique des perceptions des acteurs sur le mouvement par compétition

TYPE DE MOUVEMENT	PERCEPTIONS		
	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	PROPOSITIONS D'AMELIORATION
Mouvement par compétition	Démocratique, Transparence, Existence de critères, Compétition, Pertinence	Disparités, déséquilibre	Indemnisation, Logement, habitation, motivation

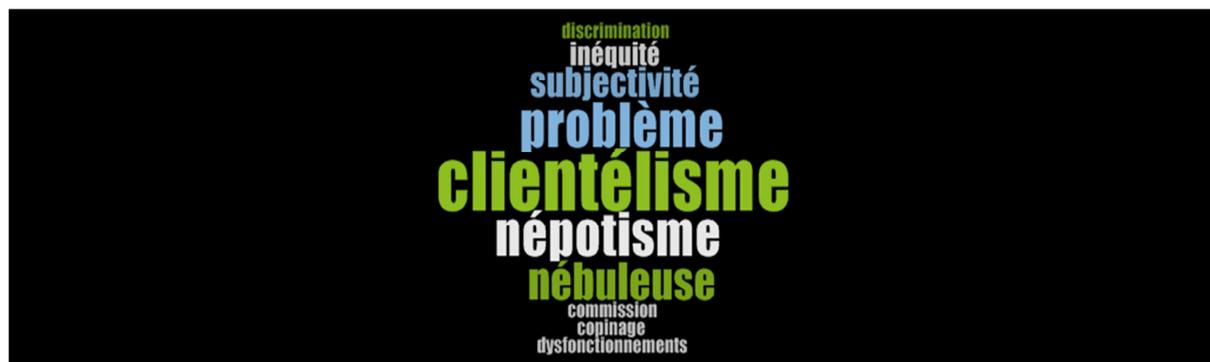
IV. MOUVEMENT DES CAS SOCIAUX ET RAPPROCHEMENTS DE CONJOINTS

Cette partie est consacrée aux résultats de nos enquêtes sur le second type de mouvement concernant la mobilité de carrière des enseignants. Les avis des acteurs interviewés, sur le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, sont analysés suivant les nœuds des POINTS FAIBLES et des PROPOSITIONS D'AMELIORATION. Nous n'avons pas jugé opportun de consacrer une partie à l'analyse du nœud POINTS FORTS dans la mesure où rares sont les acteurs qui ont trouvé des avantages ou POINTS FORTS à ce deuxième type de mobilité des enseignants. De plus, si nous nous rapportons plus haut au tableau n° VI dans la deuxième partie de ce chapitre qui traite des considérations générales sur l'encodage des sources aux nœuds, nous constatons avec le graphique n° 6 que le nœud POINTS FORTS du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints a la plus faible moyenne dans le croisement matriciel du nombre de références d'encodage.

IV.1 POINTS FAIBLES

Le nuage de mots conçu à partir du nœud caractérisant les POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints est particulièrement marqué par la présence des expressions « clientélisme », « népotisme », « problème », « subjectivité » « nébuleuse », etc. Comme pour les nœuds antérieurs, la variation de la taille de police permettra ici encore de se faire une idée sur les différents termes cités dans nos résultats et leur importance dans le nœud. L'illustration du nuage de mots issu du nœud est représentée par le graphique n° 10 ci-dessous.

Graphique n° 10 : Nuage de mots des points faibles du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints



Le tableau ci-dessous représente le relevé statistique. Il indique avec plus de détail les pourcentages pondérés des expressions qui sont affichées dans le nuage de mots, les termes de la même famille et leur fréquence d'utilisation. Nous constatons, à partir de ce relevé statistique des POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, que le mot « clientélisme » totalise un pourcentage pondéré de 17,02 et qu'il est utilisé 8 fois par les acteurs interrogés. Les expressions « népotisme » et « problème » ont respectivement une fréquence de sept et six utilisations, soit des taux pondérés respectifs de 13,64% et 12,77%.

Tableau n° XI : Relevé statistique des points faibles du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints

Mot	Mots similaires	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
clientélisme	copinage	8	17,02
népotisme	favoritisme, faveurs	7	13,64
problème	Problèmes, dysfonctionnements	6	12,77
nébuleuse	Opacité, nébuleuse	4	8,51
subjectivité	subjectif	3	6,38
iniquité	iniquités	2	4,26

La mise en contexte des mots « clientélisme » et « népotisme », utilisés par les acteurs consultés et issus du nuage de mots et du relevé statistique, nous a permis d'obtenir les figures n° 10 et 11 ci-dessous. Elles représentent les synapsies de ces expressions et traduisent les situations de communication dans lesquelles les acteurs les ont utilisées.

FIGURE N° 10 : RESULTATS SYNAPSIE « CLIENTELISME »

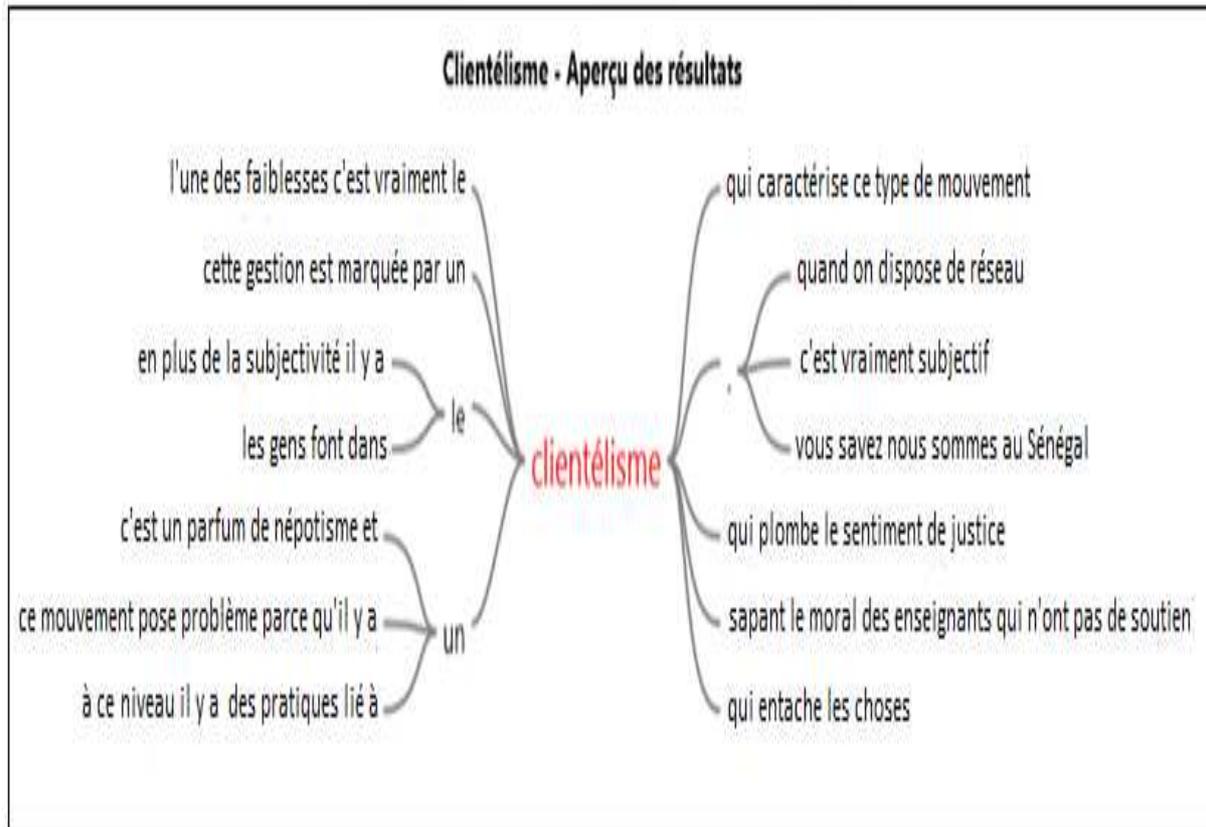
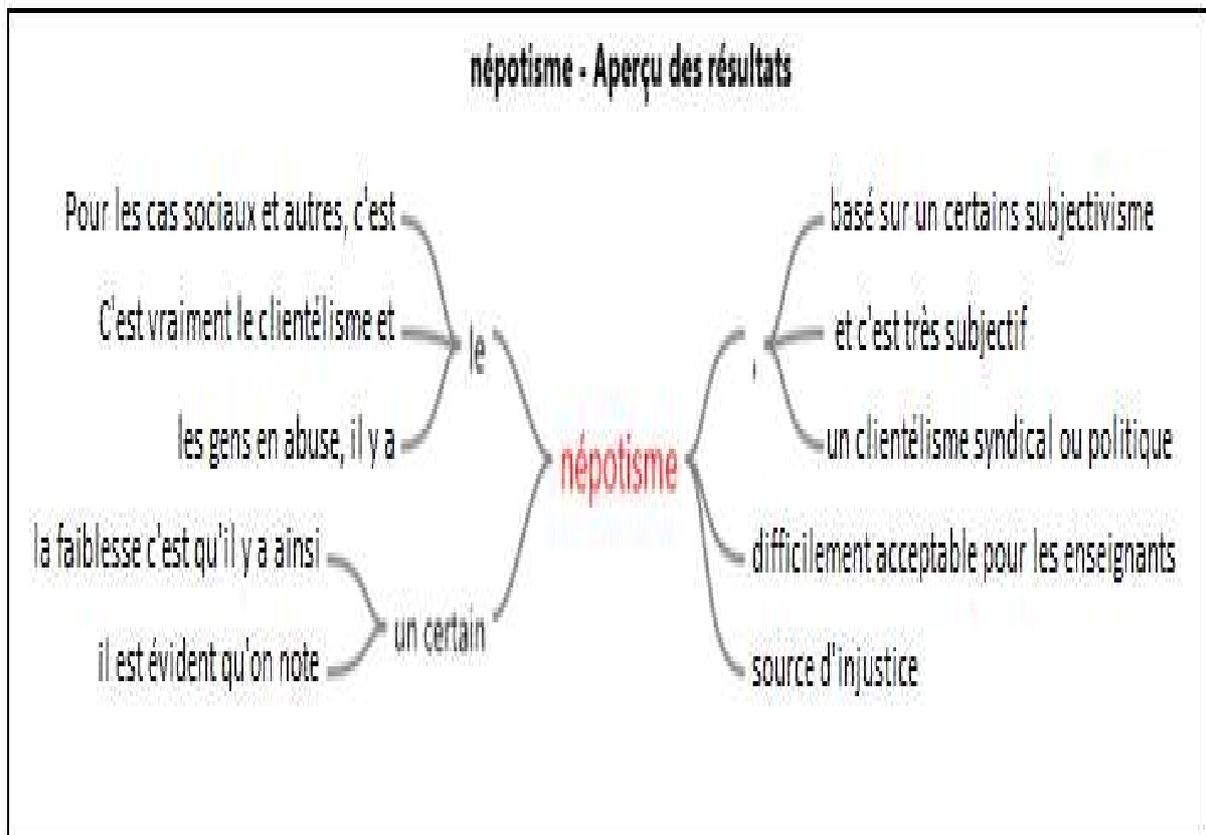


FIGURE N° 11 : RESULTATS SYNAPSIE « NEPOTISME »



La lecture issue des synapsies « clientélisme » et « népotisme » éclaire davantage le sens dans lequel les acteurs consultés conçoivent ces mots. Les deux figures précédentes nous permettent également de comprendre pourquoi ces deux termes semblent résumer les POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Nous pouvons facilement reproduire ces morceaux de phrases d'acteurs interviewés :

- « l'une des faiblesses, c'est vraiment le **clientélisme** qui caractérise ce type de mouvement » (figure n° 10)
- « les gens font dans le **clientélisme** qui plombe le sentiment de justice » (figure n° 10)
- « Ce mouvement pose problème parce qu'il y a un **clientélisme** sapant le moral des enseignants qui n'ont pas de soutien » (figure n° 10)
- « pour le mouvement des cas sociaux et autres, c'est le **népotisme**, source d'injustice » (figure n° 11)
- Il est évident qu'on note un certain **népotisme**, un **clientélisme** syndical ou politique » (figure n°11)

Toutes ces phrases, sur un ton de dénonciation, traduisent le regret des personnes interrogées que ce type de mouvement soit l'occasion pour des responsables de l'administration centrale ou des syndicalistes de satisfaire exclusivement leur clientèle ou leur famille.

Evoquant ce mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, un acteur « *collectif chefs d'établissement* » dit ceci :

« Maintenant, les cas sociaux c'est un fourre-tout, une nébuleuse, car il y a des cas réels, mais il y a des cas non avérés. Il y a des cas sociaux hors mouvement, qui ne sont ni des cas sociaux, ni des cas de rapprochements de conjoint, ni des cas de compétition. C'est des gens qu'on affecte comme ça à longueur d'année. Ça crée un déséquilibre, ça désarticule tout... »

Dans les considérations générales notées sur l'encodage des sources aux nœuds et développées à la deuxième partie de ce chapitre, on pouvait constater que la plupart des sources encodées au nœud des POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints provenaient des acteurs « *collectif chefs d'établissements* ». Ces derniers, qui doivent en dernier ressort appliquer les décisions issues des mouvements et intégrer les enseignants nouvellement affectés dans leurs établissements, se retrouvent souvent dans des situations de sureffectif qui conduisent généralement à d'autres situations de sous-emploi du personnel. C'est certainement en raison de leur niveau de responsabilité que ces chefs d'établissement sont les mieux placés pour se rendre compte des insuffisances du

mouvement du personnel en général et du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints en particulier.

Mais les chefs d'établissements ne sont pas les seuls à souffrir des désagréments du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Le personnel de l'administration centrale et déconcentrée semble, lui aussi, plutôt averti des insuffisances de ce type de mouvement. Lors de nos enquêtes, un acteur « central ou déconcentré » déplore les pratiques en vigueur en ces termes :

« Tant que les autorités du ministère de l'éducation nationale continuent de croire que la gestion des ressources humaines est une question politique, non administrative et technique, on va toujours se retrouver avec les mêmes situations... Là où le bât blesse, c'est que la dimension sociale n'est pas prise en compte, de sorte que l'équité est très difficile à atteindre. En effet, un enseignant qui connaît le ministre, un chef religieux ou qui connaît un agent du ministère à plus de chance actuellement de se faire affecter comme cas social qu'un enseignant qui ne connaît personne. »

Le « népotisme » et le « clientélisme » notés par les acteurs, à propos des POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochement de conjoint, coïncident avec les constats réalisés par Bennell (2004). Cet auteur, après avoir noté l'abus des politiques, considère qu'il y a beaucoup de favoritisme et d'activisme pour obtenir un poste convenable. Le constat est d'autant plus avéré lorsque les mécanismes de gestion des mobilités de carrière ne sont pas suffisamment paramétrés. Ainsi, l'absence de paramètres bien définis et capables de prendre correctement en charge la dimension sociale constitue, de l'avis des acteurs, une insuffisance notoire dans le mode de déroulement du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Cette inexistence de normes, conjuguée aux multiples pressions sociales, politiques et religieuses, soulignées par les acteurs, est à l'origine des abus constatés dans ce type de mouvement.

Au-delà du « clientélisme » et du « népotisme » qui caractérisent les POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, une autre faiblesse relevée par les acteurs dans ce type de mouvement se trouve être la subjectivité qui entoure le traitement des motifs exposés par le postulant à l'affectation. Telle est l'appréciation d'un acteur « *collectif enseignants* » sur le problème:

« Ce mouvement de cas sociaux, évidemment que les gens en abusent. Finalement, on se demande si tout le monde n'est pas cas social. On en est même arrivé à constater lors des

commissions que les gens contournent le mouvement ordinaire, qui est devenu très compliqué parce que c'est une compétition. Ils préfèrent ainsi soumettre leurs dossiers au mouvement des cas sociaux, sachant que les personnes qui y siègent étaient parfois sensibles aux arguments qui étaient donnés et qu'il était plus facile de bouger quand on passe pour un cas social que quand on se présente devant la commission ordinaire de compétition »

Il devient clair que les enseignants saisissent les zones de déficit de rationalité existant dans l'organisation du processus de ce type de mobilité de carrières. Ce qui leur procure des opportunités de jeu pour se ménager des marges de manœuvre et contrôler les aléas du fonctionnement organisationnel. Ils mettent ainsi en œuvre la théorie de la rationalité limitée qui met en avant le fait que si tous les hommes sont dotés d'une même raison calculatrice, leur raisonnement, toute logique qu'il soit, est affecté, orienté, modelé par la position dans laquelle il se trouve pour saisir une situation donnée (Crozier et Friedberg, 1977).

Le « clientélisme » et le « népotisme » constatés dans les POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints favorisent aussi, dans une perspective systémique, le déséquilibre et les disparités notées dans les POINTS FAIBLES du mouvement par compétition. Le contournement du mouvement par compétition, qui a ses POINTS FAIBLES au profit du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, accroît les inégalités entre les localités.

Le constat des POINTS FAIBLES résultant de ce second type de mouvement a donné lieu à des propositions d'amélioration, que nous présentons et développons dans la partie qui suit.

IV.2. PROPOSITIONS D'AMELIORATION

Les POINTS FAIBLES notés dans le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints ont donné lieu, comme annoncé ci-dessus, à des PROPOSITIONS D'AMELIORATION. Le nuage de mots construit à partir du nœud y afférant est dominé par le verbe « pondérer », par sa place centrale et la taille imposante de sa police. Autour de ce verbe gravitent d'autres termes, avec des différences moindres dans les tailles de police, mais qui participent tous à exprimer des pistes pour améliorer le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints : « critères », « redéfinir », « motivation », « verrouiller » etc.

Graphique n° 11 : Nuage de mots des propositions d'amélioration du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints



Le tableau ci-dessous, caractérisant le relevé statistique, indique la fréquence d'utilisation et le pourcentage pondéré des expressions contenues dans le nuage de mots évoquant les PROPOSITIONS D'AMELIORATION du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Nous remarquerons que le verbe « pondérer » est répété sept fois dans ce nœud, totalisant un pourcentage pondéré de 21,21. Utilisé deux fois, le mot « critères » a un pourcentage pondéré de 6,06.

Tableau n° XII : Relevé statistique propositions d'amélioration mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints

Mot	Mots similaires	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
pondérer	Pondération, pondérés	7	21,21
critères	critère	2	6,06
verrouiller	Verrouiller, verrouillage	2	6,06

Dans la dynamique de trouver le sens donné aux termes et expressions employés par les acteurs questionnés dans le cadre du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, leur contextualisation par l'élaboration de synapsies s'est imposée. Les synapsies ci-dessous ont été élaborées concernant les mots « pondérer » et « critères ».

FIGURE N° 12 : RESULTATS SYNAPSIE « PONDERER »

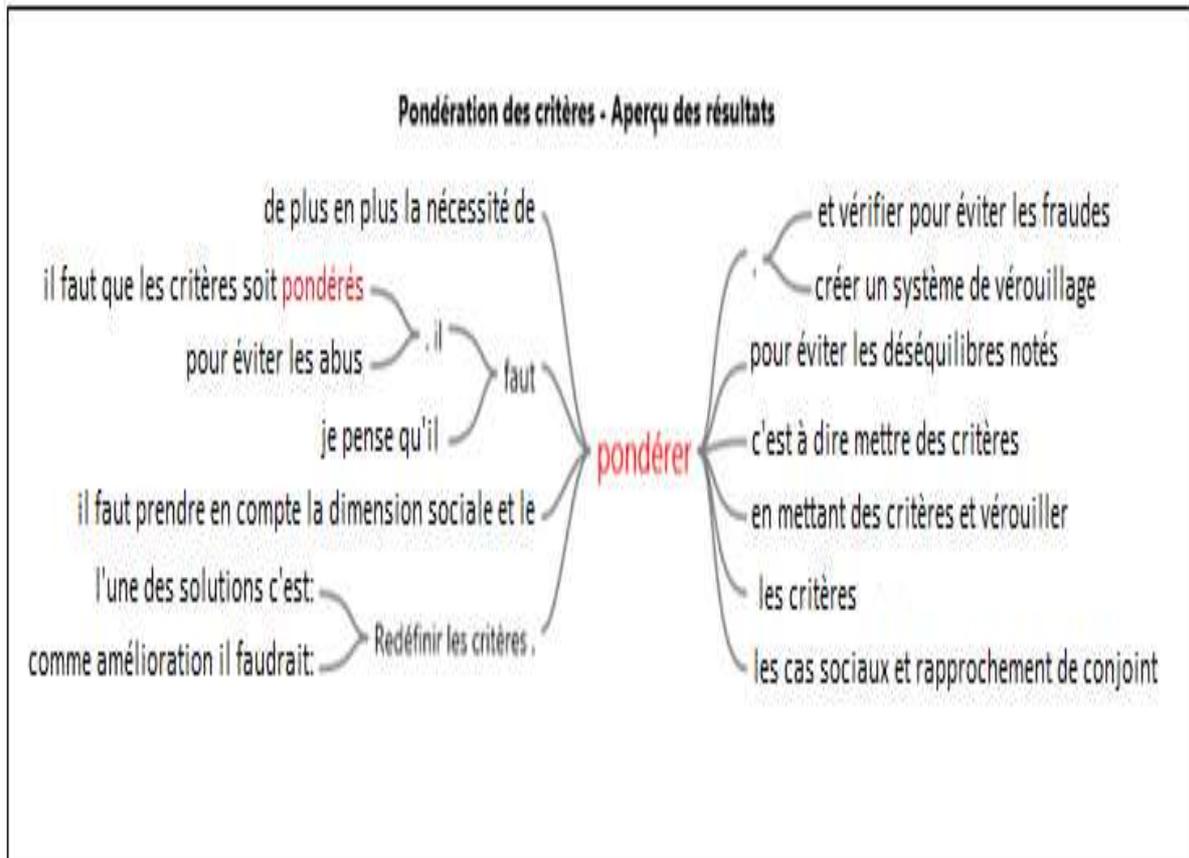
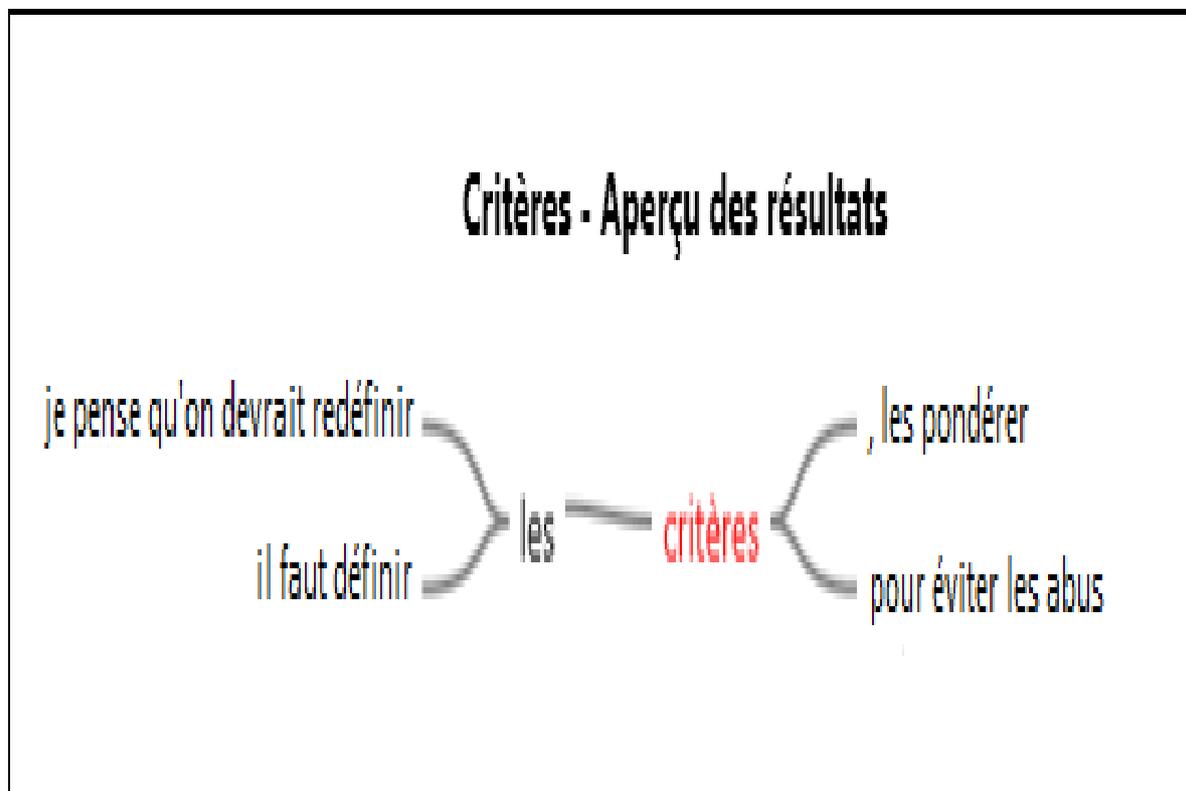


FIGURE N° 13 : RESULTATS SYNAPSIE « CRITERES »



L'analyse des synapsies, issues du nœud relatif aux propositions d'amélioration et réalisé à partir de l'exploitation du nuage de mots et du relevé statistique, nous permet de saisir le sens que les acteurs consultés donnent à ces expressions utilisées. Pour les acteurs, les PROPOSITIONS D'AMELIORATION du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints passent par une pondération, c'est-à-dire l'affectation d'un coefficient aux variables qui prédestinent à la participation à ce type de mouvement. Une telle approche de pondération aurait, selon les acteurs interviewés, une influence positive sur les résultats. Il faudrait également, selon les acteurs, mettre en place des critères pour le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, car l'absence de critères clairement définis constitue un inconvénient majeur et serait à l'origine des abus constatés. D'ailleurs, les pratiques considérées comme POINTS FAIBLES du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints sont dans la majeure partie du temps liées à l'absence de critères et à un défaut de pondération.

Si l'élaboration de critères et leur pondération nécessitent au préalable une définition consensuelle et claire de ce qu'est un cas social et un rapprochement de conjoints, l'idée que les acteurs interrogés donnent de ces deux concepts est par contre équivoque. Ainsi, si pour les acteurs consultés un rapprochement de conjoint est le procédé par lequel on facilite la mobilité d'époux enseignants pour leur permettre d'être dans un même établissement ou à défaut dans une même localité, les avis semblent par contre divergents sur l'acceptation de ce qu'est un cas social. A propos des rapprochements de conjoints, les acteurs différencient les couples d'enseignants et ceux dont l'un des époux est enseignant. Pour certains acteurs, même si dans le principe il est souhaitable, dans la mesure du possible, que les époux soient rapprochés, le fait qu'on veuille à tout prix satisfaire les demandes de rapprochements de conjoints finit par créer des déséquilibres. Par ailleurs, le sens des rapprochements de conjoints qui se font généralement des zones rurales vers les zones urbaines soulève des interrogations. Ce qui fait dire à un acteur « *collectif enseignants* » :

« Si vous regardez les rapprochements de conjoints et les cas sociaux de l'année passée [octobre 2012], ils se situent à 90% entre Dakar et Thiès. J'en suis même arrivé à me demander si les gens ne se marient pas pour se rapprocher. Mais c'est extraordinaire ! »

Plusieurs types de cas sociaux sont énumérés par les acteurs. Pour les uns, un cas social c'est un enseignant qui se trouve dans une situation d'exercice ou de travail où il rencontre énormément de difficultés qui l'empêchent d'être performant et de donner un bon rendement. Pour les autres, un cas social c'est un enseignant malade, qui a des enfants malades

nécessitant des soins hospitaliers dans des structures appropriées, un enseignant qui a des parents impotents, ou encore qui est soutien de famille mais dont le lieu d'exercice est très éloigné de celle-ci. D'autres encore, en parlant toujours du cas social, préfèrent utiliser la notion d'inefficience pédagogique. Cette différence d'appréciation du cas social a fait dire à un acteur « *collectif chef d'établissement* » :

« Des gens sont affectés sur la base de dossiers bidons, où la nécessité n'est vraiment pas prouvée. On prend par exemple un enseignant de Kaolack pour l'amener à Dakar, alors que cette région est saturée : il n'y a pas de poste à Dakar. Donc, il faut pondérer les critères. Je suis d'accord pour le mouvement des cas sociaux ou de rapprochement de conjoint, mais à la seule condition qu'il y ait des possibilités.»

Dans la perspective d'améliorer le traitement des cas de rapprochements de conjoints, certains acteurs questionnés pensent que l'étalonnage des distances entre localités sous forme de barème aiderait à mieux contrôler, voire amoindrir, les abus constatés. Concernant toujours les cas sociaux, un acteur « *central ou déconcentré* » fait ce constat :

« Moi, je dis que les cas sociaux, il faut les déterminer maintenant. Lorsqu'on a un ascendant du premier degré malade et qu'on peut prouver qu'on est seul dans la maison avec lui, il s'agit bien d'un cas social. Mais quand on a des sœurs et des grands frères et qu'on veuille profiter de l'impotence de son ascendant pour se faire affecter, moi je trouve qu'à ce rythme, tous les gens qui sont dans cette situation, y compris moi-même, seront affectés à Dakar ou Thiès, bref dans les zones favorisées »

L'intégration de la dimension sociale et sa pondération dans le guide du mouvement constituent donc selon les acteurs un passage obligé pour éviter les POINTS FAIBLES et les excès ou abus observés dans le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.

Dans cette quatrième partie consacrée à l'exploitation et à l'analyse des résultats de nos entretiens avec les acteurs consultés sur la gestion des mobilités de carrière, on note que nos interviewés ont donné leur perceptions sur les POINTS FAIBLES et les PROPOSITIONS D'AMELIORATION du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. Le tableau ci-dessous sert de résumé de ces perceptions.

Tableau n° XIII : Vue synoptique des perceptions des acteurs sur le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints.

TYPE DE MOUVEMENT	PERCEPTIONS	
	Points faibles	Propositions d'amélioration
Cas sociaux et rapprochements de conjoints	Népotisme, clientélisme, favoritisme, subjectivité	Pondérer les variables Définir des critères Verrouiller l'outil de gestion

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'analyse des menaces de pénuries d'enseignants au niveau mondial, de même que les options de gestion de la question enseignante au niveau national, ont été au centre de nos préoccupations.

L'exploitation de la littérature scientifique au niveau national nous a permis de remarquer que plusieurs auteurs (Améléwonou, 2004 ; Barro, 2009 ; Guèye *et al.*, 2010 ; Ndiaye, 2003 ; Sané, 2001) ont traité de la question enseignante en contexte sénégalais. Cependant, nous avons constaté un déficit d'étude sur les procédures de gestion des mobilités de carrières d'une part et sur les perceptions des acteurs sur ces procédures d'autre part.

Par ailleurs, l'insatisfaction ressentie suite aux fortes inégalités constatées dans la répartition des enseignants selon le statut et le diplôme professionnel dans les différentes inspections d'académies, les différents audits menés sur le personnel enseignant, les lettres circulaires appelant à une gestion rationnel du personnel enseignant, les efforts d'optimisation du taux d'utilisation des enseignants dans le moyen secondaire et enfin les dysfonctionnements constatés dans l'allocation des établissements en enseignant ont été autant de faits qui nous ont conduit à la question-problème générale : ***Quelles perceptions ont les acteurs du système éducatif sénégalais de la gestion des mobilités de carrières des personnels enseignants dans le moyen secondaire ?***

Des repères conceptuels et un ancrage théorique ont été retenus pour approfondir l'étude de la question problème-problème générale. Au sujet des repères conceptuels, un exercice de clarification a été mené sur les concepts « GRH », « ACTEUR », « MOBILITE PROFESSIONNELLE OU MOUVEMENT DU PERSONNEL », « PERCEPTIONS, CONCEPTIONS, REPRESENTATIONS ».

À propos de l'adossement théorique, nous l'avons réalisé autour de l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977). Toutefois, parmi les dimensions privilégiées dans le modèle d'analyse stratégique et systémique de Foudriat (2007), nous avons opté pour la dimension relative aux discours, aux opinions sur le travail et sur le fonctionnement ; le choix d'une telle perspective étant lié à la mise en place d'un dispositif participatif incluant l'ensemble des acteurs dans l'analyse des difficultés, des dysfonctionnements et la recherche de projets et de changements.

De par le caractère descriptif de la question-problème générale, cette présente étude a été menée dans la perspective de décrire les perceptions que les acteurs du système éducatif ont de la gestion des mobilités de carrières, plus précisément les perceptions qu'ils ont du mouvement national des personnels enseignants dans le moyen secondaire. L'analyse des

repères conceptuels nous a permis, entre autres, de retenir les dimensions verticales et horizontales dans les mobilités de carrières au sujet du concept « MOBILITE PROFESSIONNELLE OU MOUVEMENT DU PERSONNEL ».

A la suite du processus de recueil de données, de leur traitement avec le logiciel QSR NVivo 10 et de leur analyse, les résultats auxquels nous sommes parvenus sont de plusieurs ordres. Ces mêmes résultats peuvent être résumés comme suit :

Concernant les perceptions des acteurs sur le mouvement par compétition, il est apparu que c'est le caractère démocratique, la transparence dans son déroulement et l'existence de critères qui en constituent les POINTS FORTS. Par contre, les disparités et les déséquilibres qu'un tel mouvement entraîne entre les régions et les localités sont à mettre au compte de ses POINTS FAIBLES. A ce niveau, les acteurs considèrent qu'une motivation sous forme d'indemnisation ou la mise à disposition de terrains à usage d'habitation ou encore de logements pour les enseignants des localités déshéritées contribueraient à les retenir dans ces zones.

Sur un autre registre, les perceptions des acteurs sur le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints se caractérisent par une absence de POINTS FORTS. La plupart des acteurs consultés ne trouvent pas de POINTS FORTS à ce type de mouvement. La moyenne des références encodées à ce nœud en a fourni l'illustration. A propos des POINTS FAIBLES notés par les acteurs sur le mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints, le népotisme, le clientélisme, le favoritisme et la subjectivité sont les expressions qui reviennent le plus souvent. Pour ce qui concerne les PROPOSITIONS D'AMELIORATION de ce second type de mouvement, les acteurs estiment nécessaire de définir des critères et de pondérer les variables qui vont prédestiner à la participation à ce mouvement.

Deux remarques fondamentales peuvent être tirées des perceptions recueillies auprès des acteurs. La première est relative au mode de fonctionnement du mouvement par compétition qui semble encourager le déplacement des enseignants gradés, donc les plus anciens, vers les grandes villes. A cela s'ajoute la propension à l'évitement, pour ne pas dire la désertion, des enseignants par rapport aux zones rurales ou déshéritées. La deuxième remarque est relative à la perméabilité du mouvement des cas sociaux et rapprochements de conjoints. A ce niveau, l'inexistence de critères et la non-pondération des variables entrant en ligne de compte dans ce type de mouvement occasionnent les conséquences exposées par les acteurs consultés.

Notre recherche, comme toutes les autres, comporte des limites. Celles-ci sont principalement d'ordre méthodologique et concernent à la fois l'outil de recueil des données utilisé et le traitement réalisé après la collecte des données.

A propos de l'outil de collecte de données, nous n'avons utilisé que le guide d'entretien pour recueillir les perceptions des acteurs. Or, même si la composition de l'échantillon (qui exclut les professeurs) invite davantage à un tel choix, il n'en demeure pas moins que le recueil des perceptions des professeurs qui tiennent des classes, par le moyen de focus group organisés dans quelques établissements, aurait pu être fort intéressant.

Concernant le traitement des données, nous n'avons pas pu exploiter toutes les fonctionnalités que nous offre le logiciel de traitement de données qualitatives QRS NVivo 10. Nous ne nous sommes limité qu'aux nuages de mots, aux synapsies et aux relevés statistiques. L'utilisation des matrices à condenser, des modèles et autres graphiques pour explorer les liens existant entre les données n'est pas réalisée.

Aussi complexe qu'elle paraît, la gestion des mobilités de carrière dans le secteur de l'éducation semble incontournable pour la mise en place d'un système éducatif de qualité. Une correcte allocation des enseignants aux établissements et une mise en place de stratégies visant à les retenir (en plus de les recruter et de les former) constituent les défis de l'heure dans le contexte du Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Équité et de la Transparence.

En définitive, dans la perspective d'approfondir la réflexion sur la mobilité de carrière du personnel enseignant, il serait pertinent d'examiner en détails, dans une future recherche, les trajectoires professionnelles enseignantes, selon leur mobilité professionnelle. En d'autres termes, cette recherche permettra d'examiner plus clairement les mobilités enseignantes en cours de carrière dans une approche de développement professionnel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abraham, J. (2004). Marché interne du travail, enjeux et limites de la mobilité. Dans S. Guerrero, J.L. Cerdin et A. Roger (dir.), *Gérer les carrières : enjeux et perspective*. Paris, France : Vuibert.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

ADEA. (2005). *le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris, France : Harmattan.

Adedeji, S.O. et Olaniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. UNESCO-IICBA.

Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, France : Seuil.

Améléwonou, K. (2004). *Le problème de l'allocation du personnel enseignant au sein des écoles sénégalaises*. Dakar, Sénégal : Pôle de Dakar.

Andreani, J.C. et Conchon, F. (2001). Les études qualitatives en marketing, *Cahier de recherche ESCP-EAP*, 01, 150.

Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?, Quelles compétences ?* (p. 41-61). (3^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Banque Mondiale. (2007). *The challenges of insuring Quality Teaching in Every Classroom in Africa-Teachers Issues in The Gambia*. Workshop Background Paper. Regional workshop on teacher Matters (Nairobi, 24-28 September 2007)

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaire de France.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 133-148.

Barro, A.A. (2009). *Ecole et pouvoir au Sénégal : la gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Dakar, Sénégal: L'Harmattan-Sénégal.

Becker, H.S. (1952). The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.

Bennell, P., (2004). *Teacher Motivation and Incentives in sub-Saharan Africa and Asia*. Knowledge and Skills for Development. Brighton.

Bernard, J.M., Tayib, B.K. et Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar, Sénégal: COFEMEN.

Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris, France : Seuil.

Bernoux, P. (1998, mars-avril). A quoi sert la sociologie des organisations ? *Revue Sciences Humaines*, 20, 12-15.

Bonami, M. (1996). Logiques organisationnel de l'école, changement et innovation. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Système scolaire et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Ste Foy, Canada : Presses Universitaire du Québec.

Cadin, I., Bender, A.F. et De Saint Giniez, V. (2003). *Carrières nomades, les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris, France : Vuibert.

Challiol, H. (2002, novembre). *L'influence du conjoint dans les décisions de mutations géographiques des individus en couple à double à double carrière : quels impacts pour une gestion de la mobilité qui facilite la mise en œuvre des stratégies organisationnelles*. Actes du XIIe congrès de l'AGRH.

Chaniac, A. (1980, juin). L'analyse lexicologique : principes et application à la communication publicitaire. *Cahier de l'IREP*, p. 257-268.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage

Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. & Tembon, M. (2003). *Achieving schooling for all in Africa: cost, commitment and gender*. Great Britain: MPG Books Ltd.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mc Partland, J, Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.

Cowan, N. (1988, September). Evolving conception of memory storage, selective attention and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163-191.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris, France : Seuil.

- Crozier, M. (2000). *À quoi sert la sociologie des organisations ?* Paris, France : Arslan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (2^e éd.). Presses Universitaires du Septentrion.
- De Ferranti, D., Guillermo, E.P., Gill, P.I., Guasch, J.L., Malony, W.F., Sanchez-Paramo, M.C. & Schady, N. (2003). *Closing the Gap in Education and Technology*. Washington, D.C.: The World Bank.
- De Ketele, J.M et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie de recueil d'information. Fondement des méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deffayet, S. et Van Heems, F. (1995, décembre). Mobilité horizontale, itinéraire bis ou voie de garage ? *Personnel-ANDCP*, 365, 36-41
- Delors, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Paris, France : Odile Jacob.
- Delory, C. (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*. Namur, Belgique : Erasme.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dépelteau, F. (2001). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- DPRE. (2000). *Coût-efficacité dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal*. Dakar, Sénégal : MEN.
- DPRE. (2010). *Analyse économique et financière du PDEF*. Dakar, Sénégal : MEN.
- DPRE. (2011). *Rapport économique et financière du PDEF*. Dakar, Sénégal : MEN.
- Descartes, R. (1641/1992). *Les Méditations métaphysiques*. Paris, France : GF Flammarion.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QRS NVivo7*. Université Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Desgagné, S. (1994). *A propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignants et d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer les débutants* (thèse de doctorat non publiée). Université de Laval, Canada.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada: McGraw-Hill.

- Dessieux, G. (1999). *Affectation et rétention des enseignants en zone rurale éloignée*. The World Bank Group, Effective Schools and Teachers.
- Di Gropello, E. (2006). *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington D.C.: The World Bank.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd.)
- Dietrich, A. et Pigeyre, F. (2005). *La gestion des ressources humaines*. Paris, France: La Découverte.
- Dladla, N. & Moon, B. (2006, April). *Why teachers matter: The challenge of teacher supply and teacher development in sub-Saharan Africa*. Symposium presentation to the American Educational Research Association annual conference, San Francisco.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Education Next. (2002). New paths to teaching. *Education Next: A journal of opinion and research*, 2(10)
- Ehrlich, S. (1985). La notion de représentation : diversité et convergences. *Psychologie Française*, 30, 226-229.
- Emmanuel Kant, E. (1865). *Prolégomènes à toute métaphysique future* (J. Tissot, trad.). Paris, France : Librairie philosophique de Ladrangue.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 31-42.
- Foucher, R. (1993). L'organisation du travail. Dans A, Petit et al. (dir.), *Gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines* (p. 141-228). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations* (2^e éd.). Paris, France : Pearson Education
- François, M.G. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et Evaluation en Education*, 24.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris, France : Seuil.
- G. Berkeley, G. (1710). *Principes de la connaissance humaine* (M. Phillips, trad.) in *Œuvres*, tome I. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Galambaud, B. (2002). *Si la GRH était de la gestion*. Paris, France : Editions Liaison.
- Garant, M. (1996). Modèle de gestion des établissements scolaire et innovations. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Système scolaire et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Gavard-Perret, M.L. et Helme-Guizon, A. (2012). Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitatives. Dans M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: Réussir son mémoire ou sa thèse* (p. 275-306). (2e éd.). Paris : Pearson France.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (dir.), *les représentations sociales* (p. 363-386). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gimenez, M. (1997). *La psychologie de la perception*. Paris, France : Flammarion.
- Giordan, A. Girault, Y. et Clément, P. (1994). *Conception et Connaissances*. Berne, Suisse : Peter Lang SA
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Paris, France: Delachaux et Nestlé.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.
- Göttelmann-Duret, G. (1998). *La gestion des enseignants du premier cycle au Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal*. Paris, France : UNESCO/IPE
- Göttelmann-Duret, G. (2001, Avril-Juin). La gestion des enseignants : faire face aux défis. *Lettre d'information de l'IPE*, 2, 1-4.
- Guarino, C.M., Santibanez, L. & Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guèye, H., Kane, L., Diop, B., Sy, A.A. (2010). *Sénégal: Prestation efficace des services d'éducation*. AfriMAP et Open Society Initiative for West Africa.
- Hafner, A. & Owings, J. (1991). *Careers in teaching: Following members of the high-school class of 1972 in and out of teaching*. NCES Report No. 91-470, Washington DC, United States Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hatch, M.J. et Cunliffe, A.L. (2009). *Théorie des organisations: de l'intérêt des perspectives multiples*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Hellriegel, D., Slocum, J.W. et Woodman, R.W. (1992). *Management des organisations*. (5e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.

Henriot-Van Zanten, A. et Gropsiron, M.F. (2001, mars). *Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel*. *Ville Ecole Intégration-Enjeux*, 124, 224-268.

Herzlich, C. (1973). La représentation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale, tome 1*. Paris, France : Larousse.

Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Huberman, M.A. & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi: SAGE Publications.

Husserl, E. (1969 [1929]). *Méditations cartésiennes* (E. Levinas et G. Peiffer, trad.). Paris, France : Vrin.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kaës, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris, France : Cujas.

Karsenti, T., Garry, R.P., Bechoux, J. et Ngamo, S.T. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversité, défi, stratégie d'action*. Montréal, Canada : AUF.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Canada: Edition du CRP.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California : Sage.

L'Écuyer, R. (1989). L'analyse développementale du contenu. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 1, 51-80.

Laderrière, P. (2004). *La gestion des ressources humaine dans l'enseignement : Où en est l'Europe ?* Paris, France : L'Harmattan.

Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.A. et Albanese, O. (2010). *Approches affectives, métacognitives, et cognitives de la compréhension*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, France : la Découverte.
- Le Moigne, J.L. (1973). *Les systèmes d'information dans les organisations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.L. (1974). *Les systèmes de décision dans les organisations*. Paris, France: Presse Universitaires de France.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Canada.
- Léger, A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue Française de Sociologie*, 22 (4), 549-574.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris, France : Presse Universitaires de France.
- Léger, A. Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, France : Méridiens-Klincksieck.
- Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation : L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss Journal of Sociology*, 34 (3), 593–603.
- Leroux, X. (2010). *Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord*. Cybergeo : European Journal of Geography. , consulté le 07 novembre 2013. URL : <http://cybergeo.revues.org/22918> ; DOI : 10.4000/cybergeo.22918
- Lewin, K. & Cailloids, F. (2001). *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris, France: International Institute for Educational Planning/ UNESCO.
- Lugaz, C et De Grauwe. (2006). *Ecole et décentralisation : Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris, France : IPE/UNESCO.
- March, J.G. et Simon, H.A. (1974). *Les organisations, problèmes psychologiques*. Paris, France : Dunod.
- MEN/MJEFP. (2012). *Guide pratique du mouvement des personnels enseignants*.
- Mérignac, O. (2002). *L'impact du conjoint et de la famille sur l'adaptation des cadres expatriés* (thèse de doctorat). Université Jean Moulin Lyon 3, France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris, France: Gallimard.

- Meyer, R. (1987). Une méthode d'approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école maternelle. *Bulletin de psychologie*, 382, 933-942.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Mingat, A. (2003). Quelques réflexions sur deux questions structurelles fondamentales pour l'éducation dans le contexte africain. Dans P. Bauchet et P. Germain (dir.), *l'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (p. 128-137). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mingat, A. (2004). *Note pour l'amélioration de l'allocation des personnels aux écoles au niveau de l'enseignement primaire*. Banque Mondiale.
- Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Ministère de l'Enseignement Élémentaire du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (MEEMSLN). (2011). *Annuaire statistique National année scolaire 2010/2011*. Octobre 2011.
- Ministère de l'Enseignement Élémentaire du Moyen Secondaire et des Langues Nationales (MEEMSLN) (2011). *Rapport National sur la situation de l'éducation 2011*. Octobre 2011.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations* (P. Romelaer, trad.). Paris, France : Les Editions d'Organisation.
- Moisset, J.J., Plante, J. et Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Moon, B. (2007). *Analyse de recherche : Attirer, former et retenir des enseignants efficaces : aperçu global des politiques et pratiques actuelles*. Paris, France : UNESCO.
- Morin, E. (1977). *La méthode I. La nature de la nature*. Paris, France: Seuil.
- Morrison, A. et McIntyre, D. (1975). *Profession : Enseignant. Une psychosociologie de l'enseignement* (M. Linard, trad.). Paris, France : Armand Colin.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, France : Seuil.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Mulkeen, A. (2006). *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa*. Working paper. *Biennale on Education in Africa* (Libreville, March 27-31, 2006). Association for the Development of Education in Africa.

Mulkeen, A. et Chen, D. (Eds.) (2008). *Teachers for Rural Schools: experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. Washington, DC: The World Bank.

Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J.G. & Leu, E. (2007). *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: The World Bank.

Ndiaye, B.D. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnelle* (thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain, Belgique.

Newson, J. (1963). *Half our future: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London, Great Britain: HMSO.

Norman, D.A. (1970). *Models of human memory*. New York, NY: Academic Press.

OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.

OIT. (2012). *Manuel de bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Genève, Suisse : Bureau international du Travail.

OIT/UNESCO, 1966. Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Consulté à: www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/techmeet/ceart/teache.pdf.

Ouedraogo, R.M. (2011). *Stratégie pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique*. UNESCO/IICBA.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

Peyronnie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris, France : Presses Universitaire de France.

Pigeyré, F. (2005, aout). Les modèles d'analyse de la GRH. Dans *Management et gestion des ressources humaines : stratégies, actions et pratiques* (p. 7-16). Les actes de la DGESCO.

Pilon, M. (2006). *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*. Paris, France : CEPED.

Quivy, R et Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.

Rapport public thématique. (2013). *Gérer les enseignants autrement*. Rapport public thématique cours des comptes. Paris, France : Cours des comptes.

Rasera, J.B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique. *Tiers-Monde*, 46 (182), 407-426.

Remy, J.P. (2002, June). Des préservatifs de très mauvaises qualités modes L'Afrique de L'Est. *Le Monde*, 15, p. 1.

Robert, A.D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Rocha-Viera, E. (2004). *Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme : le cas d'un récit d'apprentissage d'une équipe école au Brésil* (thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Canada.

Roques, O. (1999). *Les réactions des salariés aux transitions de carrière : une approche en termes de stress au travail* (Thèse de doctorat) IAE d'Aix-en-Provence, Université d'Aix-Marseille III.

Rosnay, J. de. (1975). *Le microscope: vers une vision globale*. Paris, France: Seuil.

Sané, A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants : rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction* (thèse de doctorat non publiée). Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique.

Savoie-Zajc, L. (1996). La saturation. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 204-205). Paris, France : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *la recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke, Canada: Editions du CRP.

Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris, France : UNESCO

SEIA. (2001). *At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: The World Bank.

Sékiou, L., Blondin, L. Fabi, B. Peretti, J.M. Bayad, M. Alis, D. et Chevalier, F. (1993). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- Siniscalco, M.T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Paris, France: OIT/UNESCO.
- Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 5-36.
- Solaux, G. (1997). *Les politiques de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone*. Dijon, France : IREDU, CNRS-Université de Bourgogne.
- Solaux, G., Suchaut, B., Dogoh-Bibi, P., Zébang, M. et Condé, A. (2001). *Pour une expertise en management des personnels enseignants*. Dijon, France : CRDP Bourgogne.
- Teachers for EFA. (2010). *Les départs de la profession enseignante en Afrique subsaharienne : aspects négligé de la question de l'offre d'enseignants*. Analyse de la littérature.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. New York, NY: The Falmer Press.
- Tiberghien, G., Ans, B., Mendelsohn, P. et Georges, C. (1990). Contraintes structurels et fonctionnelles des systèmes de traitement. Dans J.F. Richard., C. Bonnet et R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive tome 2, le traitement de l'information symbolique* (p. 2-32).
- Transparency International. (2006). *Global Corruption Report 2006*. Récupéré du site de Transparency : www.transparency.org.
- Traoré, A. (1997). *La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone*. Paris, France : IPE/ UNESCO.
- UNESCO. (2001, May). *International Expert Meeting on General Secondary School Education in the Twenty-First Century: Trends, Challenges, and Priorities*. Final Report. Beijing, China: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Education pour tous : l'exigence de qualité*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2006). *La gestion de ressources humaines dans le secteur de l'éducation*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Guide méthodologique de l'analyse de la question enseignante*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2011a). *l'Unesco et l'éducation « Toute personne a droit à l'éducation »*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2011b). *la crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO/BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: Le défi enseignant*. Dakar, Sénégal: Pôle de Dakar.

UNESCO/IIEP. (2001). *Lettre d'information de l'IIEP*. Vol XIX n° 2 mai-juin.

UNESCO/ISU (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Montréal, Canada : UNESCO/ISU.

UNESCO/ISU (2012). *Enquête régionale sur l'éducation. Afrique subsaharienne*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO-BREDA. (2006). *Statistiques et analyses sous régionales : Afrique de l'ouest*. Dakar, Sénégal : UNESCO-BREDA.

UNESCO. (2007). *Analyse de recherche: Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Paris, France: UNESCO.

Van Dalen, D.B., & Meyer, W.J. (1966). *Understanding Educational Research*. New York, NY: McGraw-Hill.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66, 1-33.

VSO. (2002). *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres, Great-Britain: VSO

Wilson, S. & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds), *studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 591- 643). Washington, DC: American Research Association.

World Bank. (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: The World Bank.

World Bank. (2006). *Global Monitoring Report: MDG: Strengthening Mutual Accountability, Air, Trade, and Governance*. Washington D.C.: The World Bank.

World Bank. (2007). *Secondary Education in Africa: At the Cross Roads: Choices for Secondary Education and training in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: SEIA and the World Bank.

GUIDE D'ENTRETIEN

Cet outil de collecte d'informations, auprès des acteurs du système éducatif que vous êtes, s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master en éducation et formation. L'objectif de ce guide d'entretien est d'obtenir vos points de vue, vos réflexions et vos observations sur le processus d'allocation des ressources humaines enseignantes dans le secteur de l'éducation au Sénégal, notamment au moyen et au secondaire.

THEME I

- 1) *Comment appréciez-vous la gestion des nouvelles recrues dans la profession enseignante au Sénégal (gestion des flux de recrutement) à travers leur affectation dans les différents collèges et lycée du pays ?*
- 2) *Qu'est-ce qui retient le plus votre attention sur cette gestion des flux de recrutement ?*

THEME II

- Sous-thème 1 : MOUVEMENT PAR COMPETITION

1. *Comment appréciez-vous la gestion des flux de mobilité de la ressource enseignante au Sénégal par le biais du mouvement par voie de compétition ?*
2. *Quels sont, selon vous, les points forts (ce qui marche) dans ce type de mouvement ?*
3. *Quels sont les critiques majeures que vous portez à ce mode de gestion du personnel enseignant ?*
4. *Qu'est ce qui doit être amélioré sur les points de critiques majeurs formulés à l'égard de ce mode de gestion du personnel enseignant et comment selon vous devrait-on le faire ?*

- Sous-thème 2 : MOUVEMENT DES CAS SOCIAUX ET RAPPROCHEMENT DE CONJOINTS

1. *Le mouvement des cas sociaux et rapprochement de conjoints est une composante de la gestion des flux de mobilité des enseignants. Quelles appréciations faites-vous de ce second type de mouvement ?*
2. *Quels sont, selon vous, les points forts (ce qui marche) dans le mouvement des cas sociaux et rapprochement de conjoints dans la gestion du personnel enseignant ?*
3. *Quels sont les plus importantes critiques que vous formuler sur ce mode de gestion du personnel enseignant ?*
4. *Quelles sont les propositions et les stratégies que vous proposez pour améliorer ce mode de gestion de la ressource humaine enseignante ?*