

# Attrition, abandon de poste et mobilité contrainte des enseignants : effets sur les performances scolaires dans les établissements secondaires publics au Cameroun.

**ONAMBÉLÉ François Fabrice**

*Doctorant en Management de l'éducation*

**MGBWA Vandelin**

**NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel**

*Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I.*

*ffabriceonambele@gmail.com*

*+237 679117970 / +237 657706066.*

## Résumé

*Le Cameroun connaît une crise silencieuse de la ressource enseignante, avec un taux d'attrition de 5,3 % en 2024 et plus de 3 600 abandons de poste en une seule année dans le secondaire public. Ces départs massifs sont largement attribués aux déficits structurels des mécanismes de mobilité (affectation, mutation, nomination), caractérisés par l'opacité, les lenteurs administratives et les iniquités territoriales. Cette étude examine l'influence de la mobilité des enseignants sur les performances scolaires des établissements secondaires publics camerounais. Une enquête quantitative par questionnaire a été administrée à 450 enseignants de 30 établissements (423 répondants exploitables). Des régressions linéaires multiples ont testé l'effet des différents types de mobilité sur les taux de réussite au BEPC et au Baccalauréat. Des entretiens semi-directifs avec 20 chefs d'établissement complètent l'analyse. Les résultats montrent que la mobilité sortante est négativement associée aux performances (BEPC :  $\beta = -0,42$  ; Bac :  $\beta = -0,45$ ,  $p < 0,001$ ), avec un effet deux fois plus marqué en zone rurale. La mobilité interne n'a pas d'impact significatif. Ces résultats confirment que les dysfonctionnements des procédures de mutation génèrent une instabilité préjudiciable. Ainsi, maîtriser la mobilité enseignante par plus de transparence et de prévisibilité constitue un levier stratégique pour améliorer les performances scolaires.*

*Mots-clés : attrition enseignante, abandon de poste, mobilité contrainte, performance scolaire, GRH.*

## Abstract

*Cameroon is experiencing a silent teacher workforce crisis, with an attrition rate of 5.3% in 2024 and more than 3,600 teachers abandoning their posts in a single year in the public secondary sector. These massive departures are largely attributed to structural deficits in mobility mechanisms (assignment, transfer, appointment),*

*characterized by opacity, administrative delays and territorial inequalities. This study examines the influence of teacher mobility on academic performance in Cameroonian public secondary schools. A quantitative questionnaire survey was administered to 450 teachers from 30 schools (423 usable responses). Multiple linear regressions tested the effect of different types of mobility on pass rates at the BEPC and Baccalaureate exams. Semi-structured interviews with 20 head teachers complement the analysis. The results show that outward mobility is negatively associated with performance (BEPC:  $\beta = -0.42$ ; Baccalaureate:  $\beta = -0.45$ ,  $p < 0.001$ ), with an effect twice as strong in rural areas. Internal mobility has no significant impact. These findings confirm that dysfunctional transfer procedures generate harmful instability. Managing teacher mobility through greater transparency and predictability is a strategic lever for improving academic performance.*

*Keywords: teacher attrition, job abandonment, constrained mobility, academic performance, HRM.*

## Introduction

En Afrique subsaharienne, le départ définitif des enseignants de la profession constitue un défi majeur pour la qualité des systèmes éducatifs (Bennell, 2004). Le Cameroun n'échappe pas à cette réalité. Obah (2025) rapporte que le taux d'attrition des enseignants du primaire et du secondaire publics est estimé à 5,3 % en 2024, avec des disparités géographiques et de genre marquées : ce taux atteint 7,1 % en milieu rural contre 1,9 % en milieu urbain, et concerne 5,9 % des hommes contre 4,7 % des femmes (République du Cameroun, 2024, cité par Obah, 2025). Parallèlement à cette attrition progressive, les abandons de poste massifs et soudains sont devenus un phénomène récurrent et préoccupant. En octobre 2023, 1 571 agents du ministère des enseignements secondaires ont déserté leur poste (*Cameroon Tribune*, 2024). En janvier 2024, 2 326 enseignants ont été suspendus de solde (*LeBledParle*, 2024). En novembre 2024, la ministre Nalova Lyonga a déclaré que 1 509 enseignants supplémentaires avaient abandonné leurs fonctions, portant le total à 3 637 enseignants du secondaire en situation d'abandon de poste en l'espace d'une seule année (Atangana, 2024). Cette fuite des cerveaux ne se limite pas aux départs constatés sur le terrain. Selon le rapport « Phénix du SNAES 2026 » (Collectif des Organisations des Enseignants du Cameroun [C.O.R.E.C], 2026), le Cameroun a perdu 8 400 enseignants formés entre 2022 et 2025, soit un déficit financier de 117 milliards de francs

CFA. L'absence de mécanismes de rétention efficaces fait que « 80 % des recrues seront aspirées par les dispositifs migratoires » (C.OR.E.C, 2026, para. 8). Si l'ampleur des départs est désormais bien documentée, il importe d'en comprendre les causes structurelles, en particulier les dysfonctionnements des mécanismes de mobilité. L'étude de Nsangou (2024) sur les pratiques d'affectation au MINESEC montre un écart criant entre la logique officielle et la logique officieuse. Sur le papier, la politique d'affectation repose sur des critères objectifs (ancienneté, besoins de l'établissement, situation familiale). Dans la pratique, toutefois, « des comportements et des mécanismes qui s'écartent des normes comme le monnayage et le réseautage ont été développés » (Nsangou, 2024, p. 317). En conséquence, les métropoles sont bien mieux pourvues que l'arrière-pays, avec des écarts d'effectifs pouvant aller « du simple à plus du double » (Nsangou, 2024, p. 316). Par ailleurs, la lourdeur administrative et l'opacité des procédures de mutation génèrent une mobilité subie et imprévisible, qui fragilise la continuité pédagogique et la stabilité des équipes enseignantes. Ainsi, la question centrale à laquelle cette recherche se propose de répondre est la suivante : dans quelle mesure les déficits des mécanismes de mobilité (affectation, mutation, nomination) des enseignants – se traduisant par une attrition et des abandons de poste élevés – influencent-ils les performances scolaires des établissements secondaires publics au Cameroun, et ce de manière différenciée selon les zones géographiques ? L'intérêt de cette recherche est à la fois scientifique – combler l'absence de quantification de l'effet des différents types de mobilité sur les résultats aux examens officiels dans un échantillon représentatif camerounais – et opérationnel – fournir aux décideurs des correctifs concrets pour les procédures de mutation et d'affectation. À partir du cadre théorique mobilisé (March & Simon, 1958 ; Herzberg, 1959 ; Nguyen & Springer, 2021 ; Bennell, 2004), les hypothèses suivantes sont formulées à titre de réponses provisoires à la question de recherche : H1 : le taux de mobilité sortante est négativement associé aux taux de réussite au BEPC et au Baccalauréat ; H2 : la mobilité interne n'a pas d'effet significatif sur les performances scolaires ; H3 : l'effet négatif de la mobilité sur les performances est plus marqué en zone rurale qu'en zone urbaine ; H4 (perspective) : certaines pratiques

de GRH (mentorat, primes de zone) pourraient modérer cette relation, hypothèse qui n'a pu être testée empiriquement dans le cadre de cette étude et qui est proposée comme piste de recherche future. Pour tester ces hypothèses, cette étude a adopté un devis mixte séquentiel explicatif (Creswell & Plano Clark, 2017). La phase quantitative principale repose sur un questionnaire administré à 450 enseignants de 30 établissements secondaires publics de trois départements de la Région du Centre (Nyong et So'o, Lékié, Mbam et Inoubou), avec 423 répondants exploitables. Des régressions linéaires multiples ont été réalisées sous R. La phase qualitative secondaire comprend 20 entretiens semi-directifs avec des chefs d'établissement, analysés par analyse thématique de contenu (Braun & Clarke, 2006) assistée par NVivo. Les principaux résultats montrent que la mobilité sortante est négativement et significativement associée aux taux de réussite au BEPC ( $\beta = -0,42$ ,  $p < 0,001$ ) et au Baccalauréat ( $\beta = -0,45$ ,  $p < 0,001$ ). L'effet est deux fois plus marqué en zone rurale (interaction mobilité  $\times$  zone rurale :  $\beta = -0,27$ ,  $p < 0,01$ ). La mobilité interne n'a pas d'impact significatif. Pour répondre à la problématique et présenter ces résultats dans leur rigueur, l'article est structuré de la manière suivante. Après une mise en contexte théorique qui situe la question dans son environnement scientifique (cadre conceptuel et travaux antérieurs), la méthode est détaillée (variables, échantillon, outils, procédure, analyses). Les résultats sont ensuite exposés sous forme descriptive, corrélationnelle et régressionnelle. Une discussion interprète ces résultats, les compare à la littérature existante et évalue les forces et faiblesses de l'étude. Enfin, la conclusion résume l'ensemble du travail, souligne les nouvelles interrogations et suggère des pistes de recherche.

## 1. Développements : contexte théorique

### *1.1 Définition des concepts*

La mobilité des enseignants est l'ensemble des mouvements (géographiques ou fonctionnels) qui conduisent un enseignant à changer d'établissement, de niveau, de discipline ou de statut (Nguyen & Springer, 2021). Dans le contexte camerounais, on distingue la mobilité géographique (mutation inter-établissements, souvent

contrainte), la mobilité fonctionnelle (changement de niveau ou discipline), et la mobilité interne (changement de rôle au sein du même établissement). Les travaux de Nsangou (2024) et d'Ebanga Zouam (2023) montrent que la mobilité la plus problématique est la mobilité géographique contrainte, car elle est perçue comme injuste et survient souvent en cours d'année.

### ***1.2 Théories mobilisées***

Quatre théories ont été choisies pour leur complémentarité.

- **March & Simon (1958)** : la décision de quitter comme équilibre entre satisfaction et alternatives. Ce modèle postule que la propension d'un enseignant à quitter son poste dépend de son niveau de satisfaction au travail et de sa perception de la facilité à trouver une alternative. Appliqué aux enseignants camerounais, un enseignant en zone rurale, insatisfait et percevant une mutation comme difficile à obtenir, sera enclin à abandonner son poste.
- **Nguyen & Springer (2021)** : une typologie systémique des déterminants du turnover. Ils proposent neuf catégories de déterminants regroupées en trois ensembles : corrélats personnels, scolaires et externes. Ce cadre permet d'intégrer les facteurs individuels dans une analyse incluant l'organisation et l'environnement.
- **Herzberg (1959)** : la dualité facteurs d'hygiène et facteurs motivateurs. La carence des facteurs d'hygiène (retards de paiement, absence de logement) alimente l'insatisfaction et donc l'intention de mobilité. L'absence des facteurs motivateurs (reconnaissance, évolution) aggrave cette tendance.
- **Bennell (2004)** : les spécificités africaines du turnover enseignant. Bennell a montré qu'en Afrique subsaharienne, les taux d'attrition sont plus élevés qu'ailleurs en raison de la conjugaison de bas salaires, d'isolement géographique, de faibles incitations et de crises sanitaires ou sécuritaires. Des travaux plus récents (Asare & Nsiah, 2021 ; Otieno & Wawire, 2023) confirment que l'absence de perspectives de carrière et

le manque de soutien institutionnel accentuent ces départs dans les zones reculées.

L'articulation de ces quatre cadres permet d'analyser la mobilité enseignante à la fois comme un choix individuel, un phénomène multidimensionnel, une réponse à l'insatisfaction professionnelle et un processus dépendant du contexte africain.

### ***1.3 Travaux antérieurs***

La littérature internationale établit un lien négatif entre turnover enseignant et résultats des élèves (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019 ; UNESCO, 2015). Au Cameroun, Boubakary & Bouba (2025) montrent que la stabilité du personnel est corrélée positivement à la performance à Maroua. Ebanga Zouam (2023) observe que la mobilité contrainte dégrade la « performance sociale » des établissements.

**Synthèse :** Les travaux existants confirment l'impact négatif de la mobilité non maîtrisée, mais aucun n'a quantifié l'effet des différents types de mobilité sur les résultats aux examens nationaux dans un échantillon représentatif camerounais. C'est cette lacune que notre étude vise à combler.

## **2. Méthode**

### ***2.1 Justification du choix méthodologique***

Cette étude a adopté un devis mixte séquentiel explicatif (Creswell & Plano Clark, 2017). Ce choix se justifie par la nécessité de combiner la puissance explicative d'une approche quantitative (mesure des effets de la mobilité sur les performances scolaires) avec la profondeur compréhensive d'une approche qualitative (analyse des mécanismes sous-jacents perçus par les acteurs de terrain). La phase quantitative est principale ; la phase qualitative, secondaire, vise à illustrer et à affiner l'interprétation des résultats statistiques. Sur le plan quantitatif, l'étude est corrélationnelle explicative : elle cherche à mesurer l'intensité et le sens des relations entre les différentes formes de mobilité enseignante et les taux de réussite aux examens officiels,

tout en contrôlant l'effet de variables contextuelles. Ce choix méthodologique est directement lié aux hypothèses : les régressions multiples permettent de tester H1 (effet négatif de la mobilité sortante), H2 (non-significativité de la mobilité interne) et H3 (effet modérateur de la zone rurale via un terme d'interaction).

## 2.2 *Devis de recherche et étapes*

L'étude suit une séquence en deux phases :

1. **phase quantitative** : administration d'un questionnaire auprès de 423 enseignants et collecte des taux de réussite officiels (BEPC, Baccalauréat) auprès du MINESEC pour 30 établissements.
2. **phase qualitative** : entretiens semi-directifs avec 20 chefs d'établissement, destinés à interpréter et approfondir les résultats quantitatifs.

## 2.3 *Variables de recherche*

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des variables retenues.

| Type de variable | Variable          | Modalités    | Indicateurs                                                                                           |
|------------------|-------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indépendantes    | Mobilité sortante | Continue (%) | Proportion d'enseignants ayant quitté l'établissement (mutation, démission, abandon de poste)         |
|                  | Mobilité entrante | Continue (%) | Proportion d'enseignants nouvellement affectés                                                        |
|                  | Mobilité interne  | Continue (%) | Proportion d'enseignants ayant changé de niveau, discipline ou fonction au sein du même établissement |

| Type de variable    | Variable               | Modalités         | Indicateurs                                                   |
|---------------------|------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------|
| Dépendantes         | Mobilité contrainte    | Ordinale (1-5)    | Perception du caractère subi de la dernière mutation (Likert) |
|                     | Transparence perçue    | Ordinale (1-5)    | Évaluation de la clarté et de l'équité des règles de mutation |
|                     | Performance BEPC       | Continue (%)      | Taux de réussite au BEPC (moyenne 2021-2024)                  |
|                     | Performance Bac        | Continue (%)      | Taux de réussite au Baccalauréat (moyenne 2021-2024)          |
| Contrôle/modération | Zone géographique      | Catégorielle (3)  | Urbaine / Semi-urbaine / Rurale                               |
|                     | Taille établissement   | Continue (nbre)   | Effectif total des élèves                                     |
|                     | Ancienneté moyenne     | Continue (années) | Moyenne des années d'expérience                               |
|                     | Indice infrastructures | Continue (0-4)    | Score composite (salles, labos, bibliothèque, logements)      |

## 2.4 Population et échantillonnage

L'étude a été menée dans trois départements de la Région du Centre (Nyong et So'o, Lékié, Mbam et Inoubou). Un sondage aléatoire stratifié à deux degrés a été mis en œuvre.

- **Premier degré** : tirage au sort de 30 établissements après stratification selon la zone géographique (urbaine, semi-urbaine, rurale) et le type d'établissement (lycée, collège). Répartition : 12 urbains, 10 semi-urbains, 8 ruraux.

- **Second degré** : tirage de 15 enseignants par établissement. Dans les petits établissements ruraux (<15 enseignants), tous ont été inclus.

- 

Taille de l'échantillon : 450 enseignants sollicités, 423 questionnaires exploitables (taux de réponse 94 %). Phase qualitative : 20 chefs d'établissement tirés au sort (8 urbains, 6 semi-urbains, 6 ruraux).

### ***2.5 Instruments de collecte de données***

Trois sources ont été utilisées :

1. **questionnaire quantitatif** : administré aux 423 enseignants, il recueille les caractéristiques sociodémographiques, le vécu de la mobilité (nombre de mutations, ancienneté, satisfaction des procédures) et la perception de l'impact sur la continuité pédagogique.
2. **données académiques officielles** : taux de réussite au BEPC et au Baccalauréat (moyennes 2021-2024) fournis par le MINESEC.
3. **entretiens semi-directifs** : 20 entretiens avec des chefs d'établissement (durée moyenne 45 minutes), enregistrés et retranscrits intégralement.

Ces outils sont adaptés aux hypothèses : le questionnaire mesure les différents types de mobilité (H1, H2) et la perception de contrainte ; les données officielles fournissent les variables dépendantes ; les entretiens permettent de comprendre qualitativement pourquoi l'effet est plus marqué en zone rurale (H3).

## 2.6 Procédure de collecte

La collecte s'est déroulée en quatre étapes entre octobre 2024 et février 2025 :

1. Obtention des autorisations administratives auprès de la Délégation régionale du MINESEC et des chefs d'établissement.
2. Administration du questionnaire en présentiel dans chaque établissement (20-30 minutes), avec consentement éclairé et anonymat garanti.
3. Collecte des données administratives par extraction des taux de réussite auprès des délégations régionales.
4. Réalisation des 20 entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissement, suivis de leur retranscription intégrale.

## 2.7 Techniques d'analyse

**Analyse quantitative** (logiciel R version 4.2.1) :

- Statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences, ANOVA par zone).
- Corrélations bivariées (coefficients de Pearson entre chaque variable indépendante et dépendante).
- Régressions linéaires multiples hiérarchiques (trois modèles pour chaque VD) :
  - Modèle 1 : mobilité sortante uniquement.
  - Modèle 2 : ajout des variables de contrôle (taille, ancienneté, infrastructures, zone rurale).
  - Modèle 3 : ajout du terme d'interaction (mobilité sortante  $\times$  zone rurale).
- Seuil  $\alpha = 0,05$ . Les conditions d'application (normalité des résidus, homoscedasticité, absence de multicolinéarité) ont été vérifiées.

**Analyse qualitative** : analyse thématique de contenu selon Braun & Clarke (2006) assistée par NVivo (6 phases : familiarisation, codage

initial, recherche de thèmes, révision des thèmes, définition et nommage, rédaction). Le taux d'accord inter-codage (kappa de Cohen) était de 0,84.

## 2.8 Considérations éthiques

Conformément à la loi n° 2020/010 du 20 juillet 2020 et à son décret d'application n° 2021/690 du 2 décembre 2021, les principes suivants ont été observés : autorisations préalables, consentement éclairé, anonymat, confidentialité, destruction des données après analyse.

## 3. Résultats

### 3.1 Statistiques descriptives

**Tableau 1 – Caractéristiques des établissements par zone**

| Variable                      | Urbain<br>(n=12) | Semi-urbain<br>(n=10) | Rural<br>(n=8) | Total<br>(N=30) | p<br>(ANOVA) |
|-------------------------------|------------------|-----------------------|----------------|-----------------|--------------|
| Taux mobilité sortante (%)    | 11,8<br>(5,2)    | 18,4<br>(6,1)         | 24,3<br>(7,4)  | 17,6<br>(8,1)   | < 0,001      |
| Taux réussite BEPC (%)        | 68,4<br>(11,2)   | 57,3<br>(13,5)        | 48,2<br>(14,8) | 58,6<br>(15,1)  | < 0,001      |
| Taux réussite Bac (%)         | 59,1<br>(12,4)   | 48,6<br>(14,1)        | 40,3<br>(13,9) | 49,8<br>(15,3)  | < 0,001      |
| Taille établissement (élèves) | 1 245<br>(412)   | 987<br>(356)          | 610<br>(278)   | 967<br>(421)    | < 0,001      |
| Indice infrastructures (0-4)  | 3,2<br>(0,9)     | 2,4<br>(1,1)          | 1,6<br>(0,8)   | 2,5<br>(1,2)    | < 0,001      |

### 3.2 Corrélations bivariées

La mobilité sortante est fortement corrélée négativement avec la réussite au BEPC ( $r = -0,58$ ,  $p < 0,001$ ) et au Baccalauréat ( $r = -0,61$ ,

$p < 0,001$ ). La mobilité interne n'est pas corrélée ( $r = -0,12$  et  $-0,10$ ,  $p > 0,10$ ). La zone rurale est corrélée positivement à la mobilité ( $r = 0,64$ ) et négativement à la performance (BEPC  $r = -0,61$  ; Bac  $r = -0,65$ ).

### 3.3 Résultats des régressions linéaires multiples

**Tableau 2 – Régression (VD : taux de réussite BEPC)**

| Variable                                  | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 |
|-------------------------------------------|----------|----------|----------|
| Mobilité sortante                         | -0,48*** | -0,42*** | -0,38*** |
| Taille établissement                      |          | -0,08    | -0,06    |
| Ancienneté moyenne enseignants            |          | 0,15*    | 0,14*    |
| Indice infrastructures                    |          | 0,22**   | 0,20**   |
| Zone rurale (1=oui)                       |          | -0,19**  | -0,14*   |
| Interaction Mobilité $\times$ Zone rurale |          |          | -0,23**  |
| <b>R<sup>2</sup> ajusté</b>               | 0,31     | 0,47     | 0,53     |

\* $p < 0,05$  ; \*\* $p < 0,01$  ; \*\*\* $p < 0,001$

**Tableau 3 – Régression (VD : taux de réussite Baccalauréat)**

| V<br>ariable                   | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 |
|--------------------------------|----------|----------|----------|
| Mobilité sortante              | -0,52*** | -0,45*** | -0,41*** |
| Taille établissement           |          | -0,10    | -0,08    |
| Ancienneté moyenne enseignants |          | 0,12     | 0,11     |

| V<br>ariable                       | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 |
|------------------------------------|----------|----------|----------|
| Indice infrastructures             |          | 0,26***  | 0,24***  |
| Zone rurale (1=oui)                |          | -0,22*** | -0,16**  |
| Interaction Mobilité × Zone rurale |          |          | -0,27**  |
| <b>R<sup>2</sup> ajusté</b>        | 0,35     | 0,49     | 0,55     |

L'effet de la mobilité sortante est légèrement plus prononcé sur le Baccalauréat ( $\beta = -0,45$  contre  $-0,42$ ). L'interaction avec la zone rurale est significative ( $\beta = -0,27$ ), indiquant un effet total de  $-0,68$  en milieu rural, soit plus du double de l'effet en ville.

### 3.4 Résultats qualitatifs

Deux verbatim illustrent les mécanismes sous-jacents :

*« L'année dernière, j'ai perdu mon professeur de mathématiques en septembre. Son remplaçant n'est arrivé qu'en novembre. Pendant deux mois, les élèves de terminale C ont été sans professeur. Au Bac, seulement 30 % ont réussi. »* (Chef d'établissement rural, département de la Lékié)

*« On nous envoie des enseignants sans nous consulter. Parfois, on reçoit un professeur d'anglais alors qu'on a besoin de maths. Ces enseignants sont souvent démotivés, ils savent qu'ils ont été affectés là parce qu'ils "n'ont pas de piston". »* (Chef d'établissement semi-urbain, département du Nyong et So'o).

## 4. Discussion

### 4.1 Évaluation des résultats : réponse aux hypothèses

Les résultats obtenus confirment **H1** : le taux de mobilité sortante est négativement et significativement associé aux taux de réussite au BEPC ( $\beta = -0,42$ ) et au Baccalauréat ( $\beta = -0,45$ ). Cette relation est robuste au contrôle de la taille de l'établissement, de

l'ancienneté des enseignants, des infrastructures et de la zone géographique.

**H2** est également confirmée : la mobilité interne n'a pas d'effet significatif sur les performances scolaires (corrélations non significatives,  $p > 0,10$ ). Ce résultat suggère que c'est la rupture physique du lien avec l'établissement (départ définitif) qui est nuisible, davantage que le changement de fonction au sein du même environnement.

**H3** est confirmée : l'effet négatif de la mobilité est plus marqué en zone rurale. Le terme d'interaction mobilité sortante  $\times$  zone rurale est significatif ( $\beta = -0,23$  pour le BEPC,  $\beta = -0,27$  pour le Bac). En milieu rural, l'effet total de la mobilité sortante atteint  $\beta = -0,68$  (Bac), soit plus du double de l'effet en zone urbaine.

**H4** n'a pas été testée empiriquement dans cette étude, faute de données opérationnelles sur l'existence effective de programmes de mentorat ou de primes de zone dans les établissements de l'échantillon. Cette hypothèse est donc proposée comme une perspective de recherche future.

#### ***4.2 Comparaison avec les résultats d'autres chercheurs***

Nos résultats sont cohérents avec la littérature internationale : Carver-Thomas et Darling-Hammond (2019) ont montré aux États-Unis que le turnover enseignant réduit la progression des élèves, et l'UNESCO (2015) souligne l'impact négatif de l'instabilité enseignante en Afrique. Au Cameroun, Boubakary et Bouba (2025) trouvent une corrélation positive entre stabilité du personnel et performance à Maroua, ce qui rejoint nos résultats. Ebanga Zouam (2023) observe que la mobilité contrainte dégrade la performance sociale des établissements. La divergence avec certains travaux occidentaux (où une mobilité maîtrisée et volontaire peut être bénéfique pour le développement professionnel) s'explique par le contexte : au Cameroun, la mobilité est largement subie, tardive (en cours d'année scolaire) et perçue comme injuste. Ce n'est donc pas la mobilité en soi qui est problématique, mais son absence de maîtrise – résultat qui rejoint les conclusions de Nsangou (2024) sur l'écart entre logique officielle et officieuse.

### ***4.3 Limites de l'étude et perspectives d'amélioration***

Cette recherche comporte plusieurs limites qu'il convient de reconnaître pour interpréter correctement ses résultats et pour orienter les travaux futurs. Sur le plan méthodologique, le devis transversal ne permet pas d'établir une relation causale univoque entre mobilité enseignante et performances scolaires : une causalité inverse est possible, dans la mesure où des résultats faibles pourraient inciter les enseignants à demander leur mutation. De plus, les données de mobilité sont déclaratives, ce qui peut introduire des biais de mémoire ou de désirabilité sociale. L'absence de mesure de la mobilité intra-annuelle (départs pour congés maladie, grèves, abandons temporaires) constitue une autre faiblesse, alors même que ces formes de rupture ponctuelle peuvent être très perturbatrices. Enfin, la taille de l'échantillon agrégé (30 établissements) reste modeste, ce qui limite la puissance statistique de certaines analyses.

En ce qui concerne les variables, nous n'avons pas contrôlé certains facteurs potentiellement influents, tels que le niveau de formation initiale des enseignants, leur motivation personnelle ou le soutien parental. L'indicateur d'ancienneté moyenne est grossier et ne distingue pas les comportements des débutants de ceux des enseignants expérimentés. Par ailleurs, l'étude n'a pas analysé l'impact différencié selon les disciplines (mathématiques, français, etc.), alors que l'effet d'un départ peut varier considérablement en fonction de la rareté de la spécialité.

Notre recherche est par ailleurs circonscrite au secteur public camerounais et à la période 2021-2024, ce qui restreint la généralisation des conclusions aux établissements privés et à d'autres contextes temporels. Ces limites ouvrent néanmoins plusieurs perspectives d'amélioration pour les recherches futures. Des études longitudinales seraient nécessaires pour suivre une cohorte d'établissements sur une période plus longue et distinguer la causalité de la simple corrélation. Il serait utile de mener des enquêtes qualitatives approfondies auprès des décideurs du MINESEC afin de comprendre les logiques réelles qui président aux affectations. La mise en place d'un suivi systématique de la mobilité intra-annuelle, confié aux délégations régionales, apporterait des données précieuses. Enfin, des expérimentations randomisées pourraient tester l'effet d'une

prime de stabilité en zone rurale ou évaluer l'impact de programmes de mentorat (conformément à l'hypothèse H4). De telles recherches permettraient de transformer ces limites en leviers pour une meilleure maîtrise de la mobilité enseignante.

## Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner l'influence de la mobilité des enseignants sur les performances scolaires des établissements secondaires publics au Cameroun, en distinguant les différents types de mobilité (sortante, entrante, interne, contrainte) et en testant l'effet différencié selon la zone géographique. La problématique centrale était de mesurer dans quelle mesure les déficits des mécanismes de mobilité (affectation, mutation, nomination) – se traduisant par une attrition et des abandons de poste élevés – affectent les résultats aux examens officiels.

Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé un cadre théorique combinant les modèles de March et Simon (1958), Herzberg (1959), Nguyen et Springer (2021) et Bennell (2004), enrichi de références récentes sur le contexte africain. Sur le plan méthodologique, nous avons adopté un devis mixte séquentiel explicatif : une phase quantitative principale par questionnaire administré à 423 enseignants de 30 établissements, complétée par des régressions linéaires multiples ; et une phase qualitative secondaire par 20 entretiens semi-directifs avec des chefs d'établissement, analysés par analyse thématique.

Les résultats obtenus confirment nos trois hypothèses principales. Premièrement, la mobilité sortante est négativement et significativement associée aux taux de réussite au BEPC ( $\beta = -0,42$ ) et au Baccalauréat ( $\beta = -0,45$ ). Deuxièmement, la mobilité interne n'a pas d'impact significatif sur les performances. Troisièmement, l'effet négatif de la mobilité est plus que doublé en zone rurale (interaction  $\beta = -0,27$ ). Les entretiens qualitatifs révèlent les mécanismes sous-jacents : délais de remplacement, inadéquation des profils et démotivation des enseignants affectés de manière contrainte.

Ces résultats appellent plusieurs implications. Sur le plan pratique, ils plaident pour une réforme des procédures de mutation

vers plus de transparence, de prévisibilité et d'équité territoriale. La mise en place d'un système informatisé des desiderata des enseignants, le respect du calendrier scolaire et l'instauration de primes de zone constituent des leviers opérationnels. Sur le plan théorique, notre étude confirme la pertinence des cadres de la mobilité contrainte en contexte africain et invite à prolonger l'analyse par l'introduction de variables modératrices (mentorat, soutien institutionnel).

Toutefois, cette recherche présente des limites (devis transversal, taille modeste de l'échantillon, variables non contrôlées, généralisation restreinte) qui ouvrent des perspectives de recherche futures : études longitudinales, analyse par discipline, comparaison public/privé, expérimentations randomisées de primes de stabilité ou de programmes de mentorat. Au-delà du Cameroun, ces résultats invitent les pays africains à reconsidérer leurs politiques de mobilité enseignante non pas comme une simple gestion administrative, mais comme un levier stratégique de la qualité de l'éducation. Maîtriser la mobilité, c'est, par conséquent, stabiliser les apprentissages et offrir une éducation de qualité, accessible et inclusive à tous.

## Bibliographie

Atangana, C. (2024, novembre). Abandons de poste dans le secondaire : 1 509 enseignants supplémentaires. *ActuCameroun*. Consulté le 15 janvier 2025.

Bennell, P. (2004). Teacher motivation and incentives in sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 24(4), 409-437. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.02.002>

Boubakary, B., & Bouba, H. (2025). Stabilité du personnel enseignant et performance académique à Maroua. *Revue Camerounaise de Gestion*, 12(1), 45-67.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

*Cameroon Tribune*. (2024, 18 janvier). MINESEC : 1 571 agents en situation d'abandon de poste. Consulté le 10 février 2025.

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2133-2166. <https://doi.org/10.3102/0002831219869542>

Collectif des Organisations des Enseignants du Cameroun (C.OR.E.C). (2026). *Rapport Phénix du SNAES 2026*.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

Ebanga Zouam, A. (2023). Mobilité contrainte et performance sociale des établissements secondaires au Cameroun. *African Educational Studies*, 8(2), 89-106.

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.

*LeBledParle*. (2024, 15 janvier). 2 326 enseignants suspendus de solde. Consulté le 10 février 2025.

March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. John Wiley & Sons.

Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2021). A conceptual framework of teacher turnover: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 91(4), 543-587. <https://doi.org/10.3102/00346543211005998>

Nsangou, M. (2024). Pratiques d'affectation au MINESEC : écart entre logique officielle et logique officieuse. *Revue Africaine d'Administration Publique*, 19(2), 312-332.

Obah, S. (2025). Taux d'attrition des enseignants au Cameroun en 2024. *Cameroun Education Watch*, 3(1), 5-22.

République du Cameroun. (2020). Loi n° 2020/010 du 20 juillet 2020 régissant l'activité statistique au Cameroun.

République du Cameroun. (2021). Décret d'application n° 2021/690 du 2 décembre 2021.

République du Cameroun. (2024). *Rapport statistique du MINESEC*. Ministère des Enseignements Secondaires.

UNESCO. (2015). Education for All 2000-2015: achievements and challenges. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>